

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

**Enrique Guzmán y Valle**

*Alma Máter del Magisterio Nacional*

**ESCUELA DE POSGRADO**



**Tesis**

**Estrategias Pedagógicas para la Interculturalización del Currículo  
de la Carrera de Enfermería Técnica para Jóvenes Indígenas  
Amazónicas del Proyecto de AIDSESEP en el Instituto  
Tecnológico "Atalaya", Departamento de Ucayali**

**Presentada por:**

**Raul Alfredo RODRIGUEZ TORRES**

**Asesor:**

**Narciso FERNANDEZ SAUCEDO**

**Para optar al Grado Académico de  
Maestro en Ciencias de la Educación  
con mención en Educación Intercultural Bilingüe**

**Lima - Perú**

**2020**

**Estrategias Pedagógicas para la Interculturalización del Currículo  
de la Carrera de Enfermería Técnica para Jóvenes Indígenas  
Amazónicas del Proyecto de AIDSESEP en el Instituto  
Tecnológico "Atalaya", Departamento de Ucayali**

A los miles de hombres y mujeres indígenas que luchan diariamente por mantener sus territorios, sus culturas y sus sueños

**Reconocimientos**

El mayor de mis reconocimientos a los estudiantes indígenas de la provincia de Atalaya que pusieron todo de su parte para que el proyecto resultara exitoso. A las organizaciones indígenas de todos los niveles de AIDSESEP: ORAU, OIRA, OAGP, ORDECONADIT y la comunidad nativa de Aeriya, por su apoyo incondicional a la tarea de lograr la titulación de los veinte jóvenes indígenas como Enfermeros Técnicos Interculturales en el Instituto Superior Tecnológico Público “Atalaya”, departamento de Ucayali.

## Lista de Contenidos

Carátula.....	i
Título .....	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimientos .....	iv
Lista de Contenidos .....	v
Resumen .....	viii
Abstract.....	ix
Introducción.....	x
Capítulo I. Planteamiento del Problema .....	1
1.1. Descripción de la Realidad Problemática.....	1
1.2. Definición del Problema.....	7
1.2.1. Problema general. ....	7
1.2.2. Problemas específicos.....	7
1.3. Objetivos .....	8
1.3.1. Objetivo general.....	8
1.3.2. Objetivos específicos. ....	8
1.4. Justificación e Importancia de la Investigación .....	9
1.5. Limitaciones de la Investigación.....	27
Capítulo II. Marco Teórico.....	30
2.1. Antecedentes del Estudio .....	30
2.1.1. Antecedentes nacionales. ....	30
2.1.2. Antecedentes internacionales.....	31
2.2. Bases Teóricas.....	33
2.2.1. El pensamiento crítico y la teoría crítica.....	33

2.2.2. La teoría crítica aplicada a la educación y a la pedagogía. ....	38
2.2.3. Las ciencias sociales y la pedagogía crítica en las sociedades multiculturales. ....	40
2.2.4. La interculturalidad crítica como fundamento teórico de la investigación. ....	43
2.3. Definición de Categorías de Análisis .....	44
Capítulo III. Hipótesis y variables .....	56
3.1. Supuestos Hipotéticos o Hipótesis .....	56
3.1.1. Supuesto hipotético general. ....	56
3.1.2. Supuestos hipotéticos específicos. ....	56
3.2. Sistema y Categorías de Análisis .....	57
Capítulo IV. Metodología.....	58
4.1. Enfoque de Investigación .....	58
4.2. Tipo de Investigación .....	60
4.3. Diseño de Investigación .....	61
4.4. Credibilidad de la Investigación.....	61
4.5. Acceso al Campo. Muestra o Participantes. ....	62
4.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos .....	62
4.7. Técnicas de Análisis de Datos.....	63
4.8. Procedimientos .....	64
Capítulo V. Resultados .....	66
5.1. Presentación y Análisis de los Resultados .....	66
5.1.1. Las tres áreas socioculturales donde se desarrolló la investigación.....	66
5.1.2. Las organizaciones indígenas de la zona comprometidas en el Proyecto.....	68
5.1.3. El Programa de Salud Indígena (PSI) de AIDSESEP en las áreas de intervención. .	72
5.1.4. Aspectos teóricos que resultan de la investigación.....	75
5.1.5. La incorporación de los conocimientos y tecnologías de salud indígenas.....	79

5.1.6. La estrategia pedagógica de tutoría integral con enfoque intercultural. ....	86
5.1.7. La estrategia pedagógica de capacitación docente en competencias interculturales. .....	91
5.1.8. La estrategia pedagógica de gestión intercultural bilingüe.....	93
5.2. Discusión.....	96
Conclusiones.....	99
Recomendaciones.....	102
Referencias.....	104
Apéndices.....	112
Apéndice A. Resolución Directoral de Autorización del Convenio UGEL Atalaya y AIDSESEP .....	113
Apéndice B. Convenio Tripartito UGEL Atalaya, IST Atalaya y AIDSESEP.....	114
Apéndice C. Ficha de Evaluación de la Práctica Pre Profesional.....	117
Apéndice D. Carátula de un Trabajo de Investigación.....	118
Apéndice E. Programación de Capacitación Docente.....	119
Apéndice F. Resolución de Autorización para la Evaluación del Dominio de la Lengua Materna de los Estudiantes del Proyecto.....	120
Apéndice G. Informe de Especialista de la DREU sobre Titulación de Egresados.....	122
Apéndice H. Resolución Directoral Nacional de Autorización de Inscripción de Títulos.....	123
Apéndice I. Plan de Seguimiento a Egresados del Proyecto.....	126
Apéndice J. Copia del Título Profesional.....	128
Apéndice K. Matriz de Consistencia.....	129

## Resumen

El proceso pedagógico del proyecto estuvo constituido por la diversificación del currículo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico Público “Atalaya” (ISTPA) con la finalidad de hacerlo pertinente a las demandas de la población indígena de las comunidades nativas de dicha provincia. El diagnóstico de la baja pertinencia del perfil de salida de los enfermeros técnicos del ISTPA, resultó del trabajo del PSI en la provincia durante la década de 1990: los egresados del ISTPA, que recibían una formación estándar diseñada por el Ministerio de Educación (MINEDU), tenían graves problemas de atender a la población indígena en los puestos de salud de las comunidades nativas debido a que no compartían ni su idioma ni su cultura de la salud. La poca atención primaria de salud en las comunidades nativas y las serias dificultades que tenían los enfermeros técnicos para desplazarse por el bosque, comprender a los pacientes y no tener una formación inicial pertinente, convertía a estos técnicos en un personal intermitente, que a pocos meses de hacerse cargo de su puesto solicitaba su cambio o abandonaba la comunidad. La investigación pretende demostrar que con estrategias pedagógicas adecuadas, bien fundamentadas y gestionadas eficientemente, se pueden generar innovaciones pedagógicas pertinentes para la interculturalización de los currículos de formación profesional en salud, replicables en otras carreras técnicas.

**Palabras clave:** Estrategias pedagógicas, interculturalización, currículo.



## **Abstract**

The pedagogical process of the project was constituted by the diversification of the curriculum of the Technical Nursing career of the “Atalaya” Higher Public Technological Institute (ISTPA) in order to make it relevant to the demands of the indigenous population of the native communities of said province. The diagnosis of the low relevance of the exit profile of ISTPA technical nurses resulted from the work of the PSI in the province during the 1990s: ISTPA graduates, who received standard training designed by the Ministry of Education (MINEDU) They had serious problems in caring for the indigenous population in the health posts of the native communities because they did not share their language or health culture. The little primary health care in the native communities and the serious difficulties that technical nurses had to move through the forest, understand patients and not have relevant initial training, turned these technicians into intermittent personnel, who within a few months If he took over his position, he requested his change or left the community. The research aims to demonstrate that with adequate, well-founded and efficiently managed pedagogical strategies, pertinent pedagogical innovations can be generated for the interculturalization of professional training curricula in health, replicable in other technical careers.

**Keywords:** Pedagogical strategies, interculturalization, curriculum

## **Introducción**

La presente investigación está relacionada a una innovación pedagógica propuesta en el marco del desarrollo del proyecto de “Formación de enfermeros técnicos interculturales” que cubran las demandas de atención primaria de salud en las comunidades nativas de la provincia de Atalaya, departamento de Ucayali, cuya falencia había sido diagnosticada por el Programa de Salud Indígena de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana, (AIDSESP).

Los servicios de atención primaria de salud en las comunidades nativas de Atalaya y de toda la amazonia peruana sufren de un déficit cuantitativo y cualitativo de la atención de salud. Por un lado, está la enorme dispersión de la población indígena, que nunca aceptó vivir y constituir zonas urbanas, ya que continúa viviendo de las actividades primarias como la caza, la pesca, la recolección y una incipiente agricultura. Además, los servicios de salud, que son deficientes en las ciudades, en las zonas rurales como la selva amazónica son casi inexistentes. Finalmente, ante la ausencia de un servicio de salud occidental, las poblaciones indígenas han mantenido sus conocimientos y tecnologías de salud, alternativas al enfoque bio médico que promueven las políticas públicas de salud.

Los servicios primarios de salud en las comunidades nativas, están a cargo de los puestos de salud, atendidos por un personal de mando medio denominado técnico de salud, cuya formación se hace en los institutos tecnológicos, con un perfil de carrera diseñado por el Ministerio de Educación (MINEDU), para cubrir puestos de ayudantes de hospitales o clínicas urbanas. La impertinencia de esta formación ha generado una demanda de crear un nuevo perfil del técnico en enfermería que sea pertinente y funcional a las demandas de la población indígena de la amazonia, en particular de la provincia de Atalaya.

La investigación que acompañó este proyecto ha estado orientada a validar, a través de una innovación en el currículo de enfermería técnica, la tesis que se desprende de la teoría

crítica de la educación, que sostiene que, los conocimientos y tecnologías indígenas de salud siguen vigentes y con grandes posibilidades de convertirse en parte de un currículo de formación de profesionales de salud que tienen un pensamiento crítico y se atreven a promover la revaloración de los saberes no occidentales de salud y de otros conocimientos.

La investigación sigue un modelo de investigación cualitativa, a partir de reconocer la validez del pensamiento crítico, la teoría crítica y la pedagogía crítica. Al mismo tiempo, se ha empleado la metodología de la investigación – acción participativa, con técnicas de recolección de datos y trabajo conjunto con la población involucrada, tanto de profesionales occidentales como expertos indígenas de salud y las propias organizaciones políticas de los pueblos indígenas de la amazonia peruana.

El planteamiento del problema forma parte del capítulo I de la investigación, con la finalidad que se comprenda cuál era la situación de inicio del proyecto y las perspectivas para su mejoramiento. El capítulo II está referido a presentar el marco teórico y las bases teóricas sobre las que se diseña, se implementa y ejecuta la investigación; recogiendo las experiencias internacionales y nacionales referidas al problema. También se desarrolla el proceso histórico de la teoría crítica y su aplicación a la educación y a la pedagogía.

El capítulo III está referido a las hipótesis de las que se parte en la postulación de la solución pedagógica propuesta, el capítulo IV a la metodología que se desarrolló en el proceso de investigación, reconociendo las particularidades del escenario multicultural donde se desarrolló el proyecto.

En el capítulo V describimos el entorno geográfico y socio cultural de la provincia de Atalaya y en particular de los territorios indígenas Ashaninka, Asheninka, Yine y Shipibo – Konibo, así como sus organizaciones, en las cuales se hizo la selección de los jóvenes indígenas que aceptaron formar parte del proyecto de formación. Al mismo tiempo,

señalamos los antecedentes del trabajo del PSI de AIDSESEP en la zona y la importancia que tiene para las poblaciones indígenas la formación pertinente de los profesionales de Salud.

Los resultados permitieron validar los aspectos teóricos del enfoque y del logro de las estrategias pedagógicas para la interculturalización del currículo de la carrera de Enfermería Técnica en el ISTP Atalaya. La acertada incorporación de los conocimientos indígenas en el currículo innovado, el papel fundamental de la tutoría integral intercultural para resolver los problemas de la diversidad cultural; los satisfactorios resultados de la capacitación docente en competencias interculturales, y, por supuesto, en el éxito de la gestión intercultural, con participación activa de las organizaciones indígenas y sus especialistas, las instituciones públicas de Atalaya, el personal docente médico y el conjunto de equipo técnico del Proyecto.

Finalmente, se presenta algunas conclusiones de la investigación y las recomendaciones correspondientes a las diferentes instancias del proceso.

## Capítulo I. Planteamiento del Problema

### 1.1. Descripción de la Realidad Problemática

El Estado peruano, desde la colonización hasta el presente, ha desarrollado políticas públicas monoculturales para escenarios sociales multiculturales, como es caso de nuestro país; especialmente de políticas públicas educativas y de salud. La política colonial externa española y la política colonial interna, criolla, han mantenido invisibilizado a los pueblos indígenas de la costa, la sierra y la selva del Perú, sobre la base de una comprensión racista, estamental y clasista de la sociedad peruana.

El Perú “oficial” siempre diseñó y ejecutó políticas públicas occidentales, como parte de una política de aculturación, hoy llamadas de “inclusión”, tendientes a la homogenización de los pueblos y naciones de nuestra patria; estrategia que sólo se explica por la permanencia de la colonialidad en la política y la cultura que promueven las clases hegemónicas hasta el presente.

La manera de invisibilizar a los pueblos indígenas peruanos ha tenido por objetivo su desaparición de la historia, de la geografía, de la lingüística y de toda alusión directa o indirecta a las grandes civilizaciones andinas y amazónicas. Por ello, ningún niño, niña, joven o adulto peruano jamás ha estudiado la diversidad cultural de su patria.

El inicio de la invisibilización de las civilizaciones originarias de nuestra patria y de los hombres y mujeres que la componen ha sido la subalternización de su cultura, de sus conocimientos y de sus tecnologías. Toda propuesta andina o amazónica ha recibido de las poblaciones criollas urbanas la descalificación: a la música indígena le han llamado “folklore” o “música no culta”; a la medicina indígena le han denominado “brujería”; a las lenguas indígenas le han llamado “dialectos”; a los rostros indígenas los han catalogados como “feos”; entre otras formas de denigrar contra nuestras civilizaciones ancestrales (Dietz, 2012).

La invisibilización y la subalternización de nuestras civilizaciones originarias se convirtieron en parte del currículo escolar, entendido éste como el sistema educativo en su conjunto. Desde la educación inicial los niños y niñas han jugado a ser criollos y urbanos; la ambientación de las aulas ha sido impostada, al extremo de utilizar imágenes de animales y personas sólo conocidos por la población criolla y urbana, en películas o zoológicos. Las aulas de las instituciones de educación inicial de la Amazonía las he encontrado ambientadas con figuras estereotipadas del mundo Walt Disney, ajenas completamente a la vivencia de los niños y niñas amazónicos.

Los años setenta del siglo pasado significó el inicio de un cambio en el paradigma criollo occidental; por un lado, como consecuencia del inicio de la crisis civilizatoria del occidente capitalista, y por otro, del inicio de las grandes preocupaciones mundiales por el cambio climático. Los organismos internacionales, a partir de la conformación del Club de Roma y sus informes, iniciaron diversas investigaciones y llamados a detener la vorágine consumista promovida por el capitalismo salvaje, nacida de la política norteamericana del “desarrollo” y de la teoría de Rostow que identificaba el “desarrollo” como instalación de una sociedad de consumo masivo. El concepto abstracto de “desarrollo” ha creado una realidad “objetiva” que se asocia al “progreso” de los pueblos y que sólo está vinculada al crecimiento de la economía de mercado y a la distribución inequitativa de los recursos generados socialmente, pero apropiados particularmente.

Las críticas al “American way of life” significaron una oportunidad para la búsqueda de formas de vida alternativas al consumismo y a la sociedad del desperdicio. La victoria del pueblo vietnamita sobre las fuerzas armadas más poderosas del mundo y la crisis petrolera mundial motivaron a la intelectualidad mundial y especialmente tercermundista, a voltear la mirada hacia las civilizaciones estigmatizadas como subalternas; sus formas de vida, sus valores y la fuerza de su resistencia a siglos de dominación y explotación colonial.

Nacen por esos tiempos las primeras teorías cuestionadoras del desarrollo, tal como lo entendió Rostow. Aparecen las primeras ideas desarrollistas a partir de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), cuyas propuestas estaban vinculadas a la necesidad de la industrialización por sustitución de importaciones (Sunkel, 1970). Luego, las tesis de los llamados “dependentistas” en las ciencias sociales, cuyos máximos representantes fueron los economistas y sociólogos latinoamericanos como Cardoso y Faletto, Gunder Franck, Teotonio Dos Santos, entre otros (Cardozo, F. y Faletto, E, 1969), (Marini, 1977).

A partir de los años setenta, más precisamente en el año 1972, aparece el denominado Informe de Roma, titulado “Los límites del crecimiento”, donde se señalan las primeras alertas sobre la necesidad de establecer relaciones entre el crecimiento económico y la conservación del medio ambiente. En 1987, las Naciones Unidas encargan a una comisión presidida por la primera ministra noruega Gro Brundtland sobre la situación del crecimiento económico y la naturaleza. Este informe recoge, por primera vez el concepto de “desarrollo sostenible”, cuya tesis se enunciaba de la siguiente manera: aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones (Brundtland G. , 1987).

Las alertas generadas por estos informes de los años setenta y ochenta generaron una corriente social y política que se expresó en la conformación de grupos de activistas ecologistas y partidos políticos que se autodenominaron “verdes”. Al mismo tiempo y con la misma fuerza, reverdecen los movimientos indígenas en América Latina y en el África, acompañado de un movimiento intelectual neo indigenista, con diferentes banderas del indigenismo de comienzos del siglo XX. A diferencia del indigenismo del siglo XIX y XX, en el Perú y en los países americanos de dominante población indígena (Guatemala, México, Bolivia, Ecuador), se dan en medio de una grave crisis de sostenibilidad del modelo

occidental de desarrollo, cuyos límites están en la base de sustentación de su crecimiento: el consumismo.

La revaloración de las civilizaciones no occidentales en el mundo se expande hacia todos los espacios de la cultura: música, danzas, modas, conocimientos, tecnologías. Y en medio de este renacer de las civilizaciones ancestrales surge primero la demanda de Educación Bilingüe y posteriormente de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Lopez, L y Küper, W, 1999), tanto en los países centrales del sistema capitalista como en los países de la periferia. La diferencia será el enfoque que le dan a la EIB en los países del norte y la que se va desarrollando en los países periféricos, sobre todo en aquellos cuya población indígena es amplia y en algunos casos mayoritarios con relación a la población colona (Wash, 2009).

Los años ochenta y noventa son las décadas pródigas en el reconocimiento del alto valor de las civilizaciones pre coloniales en el mundo y en el Perú, se reúne la “Cumbre de la Tierra” en Rio de Janeiro y se firman compromisos mundiales sobre la protección del medio ambiente; se aprueba la “Agenda 21” y se inician las reuniones anuales de la “Conferencia de las Partes” (COP) como mecanismos de vigilancia del calentamiento global de la Tierra; se firma el Convenio 169-OIT y se reconoce en todo el mundo este convenio; se publica el Informe de la Comisión de Naciones Unidas, presidida por Javier Pérez de Cuellar, titulado “Nuestra diversidad creativa”; se aprueba mediante la Resolución Legislativa N° 26253 del 05 de diciembre de 1993, el Convenio 169-OIT, en el Perú; se crea la Dirección de Educación Bilingüe y posteriormente la Dirección Nacional de EIB.

Al mismo tiempo que los organismos internacionales y los estados reconocen parcialmente los derechos de los pueblos indígenas, surgen en la intelectualidad latinoamericana corrientes del pensamiento crítico vinculadas a las tesis neo marxistas de la Escuela de Frankfurt, pero con una mirada “desde el sur”, agrupados en la corriente “descolonizadora” del sistema económico y político mundial (Lander, 2005) (Dussel, 2001).



El nuevo siglo nos encuentra con una tendencia clara a un nuevo protagonismo de los pueblos indígenas del mundo y en especial de América Latina. La academia produce numerosos estudios sobre el valor de las civilizaciones ancestrales y reconoce la necesidad de “descolonizar” el saber y el poder en las sociedades post coloniales (Quijano A. , 2000)

En el Perú, el movimiento indígena andino muestra su fuerza electoral en las diversas elecciones locales, regionales y nacionales; y, el movimiento indígena amazónico muestra su renacer con movimientos sociales tan grandes que hacen retroceder al gobierno central en los años 2008 y 2009 (Alimoda, H y Hoetmer, R, 2009).

La Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), organización representativa de las comunidades nativas de la Amazonía peruana se forma en los años ochenta. Desde su nacimiento desarrolló programas sociales y políticos con apoyo financiero externo, debido a la indolencia del Estado peruano. AIDSESP, como parte de su política de fortalecimiento de las identidades indígenas amazónicas, crea el programa de Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), para cubrir los “olvidos” del Estado en la implementación de la EIB; al mismo tiempo, organiza el Programa de Salud Indígena (PSI), tratando de cubrir la demanda de salud de las comunidades indígenas amazónicas; también el Programa Mujer Indígena (PMI) y el Programa de territorio denominado Centro de Información y Planificación del Territorio Amazónico (CIPTA).

Una de las principales fortalezas de la identidad indígena amazónica es su biodiversidad y los conocimientos ancestrales que de esa diversidad tienen los sabios y sabias indígenas; sobre todo en relación a los conocimientos de salud integral cuyo mantenimiento se logra a través de la biodiversidad.

Durante la década de los años noventa, el Programa de Salud Indígena (PSI) de la organización indígena AIDSESP, se convirtió en la bisagra que trataba de articular las necesidades de salud de las comunidades y los servicios de salud del Estado (Halkof, 2003).

La estrategia seguida consistió en capacitar a los secretarios(as) de salud de las comunidades, para atender los botiquines de salud que proveía el PSI con algún apoyo del MINSA. Al mismo tiempo, el PSI recogía información sobre los “médicos” y especialistas indígenas de salud (curanderos, sabios, parteras, vaporadoras, hueseros, etc.) y los conocimientos de las plantas medicinales de cada pueblo. Esta experiencia ha sido volcada en el libro “Sueños Amazónicos”, cuya orientación estaba dirigida a apoyar las políticas públicas de salud en las zonas rurales, especialmente en las comunidades indígenas de la Amazonía (Halkof, 2003).

A comienzos del año 2000, se promovió una evaluación de los diez años de trabajo del Programa de Salud Indígena (PSI) de AIDSESEP, donde se mostró la indiferencia del Estado con relación a las políticas públicas de salud para los pueblos indígenas amazónicos y su total ignorancia con relación a la visión intercultural de la salud.

La propuesta alternativa fue inicialmente la creación de un Instituto Nacional de Salud Intercultural (INSIA), con el modelo del FORMABIAP, para atender la formación de enfermeros y desarrollar la investigación sobre la medicina indígena. Se elaboró el proyecto, se presentó al Ministerio de Educación y se paseó por todas las oficinas durante los años 2000 y 2003. Al mismo tiempo, las ocho hectáreas que tenía AIDSESEP en Ucayali, destinadas al INSIA, fueron invadidas por traficantes de terrenos.

Fracasada la propuesta inicial del INSIA, donde deberían formarse los enfermeros de los diversos pueblos indígenas de la amazonia peruana, iniciamos una segunda estrategia: diseñar, implementar, ejecutar y evaluar un proyecto piloto para la formación de enfermeros técnicos en salud intercultural amazónica, en algún lugar de la Amazonía. La ciudad de Atalaya fue escogida porque había sido el espacio donde durante más largo tiempo se había desarrollado el PSI y porque teníamos las posibilidades de apoyo logístico de la organización local, la Federación OIRA (Organización Indígena Regional de Atalaya).

La decisión política, concertada entre ADESEP y la organización financiera NORDECO, nos llevó a conformar un equipo de trabajo que debería preparar no solamente la estrategia de formación de los enfermeros que las comunidades necesitaban, sino de sensibilizar y comprometer a las autoridades de salud y educación locales para establecer las alianzas adecuadas para el éxito del proyecto piloto que pensábamos diseñar, implementar y ejecutar en la sede de la organización local OIRA.

El problema entonces se centralizó en la provincia de Atalaya, en cuyos territorios habitan los pueblos indígenas Ashaninka, Asheninka, Yine y Shipibo Konibo, cuyas organizaciones representativas son la Organización Indígena de la Región Atalaya (OIRA), la Organización Asheninka del Gran Pajonal (OAGP) y la Organización de Desarrollo de las Comunidades Nativas de Tahuanía (ORDECONADIT). Con ellos nos propusimos desarrollar el proyecto piloto de formación de enfermeros técnicos Interculturales, a través de un programa de innovación que consistió en la interculturalización del currículo de la carrera de enfermería técnica del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA).

## **1.2. Definición del Problema**

### **1.2.1. Problema general.**

PG. ¿Las estrategias pedagógicas implementadas para la formación de jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP lograron la interculturalización del currículo de la carrera de enfermería técnica del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento Ucayali?

### **1.2.2. Problemas específicos.**

PE1. ¿Cuáles fueron las estrategias pedagógicas que garantizaron la incorporación de los conocimientos y tecnologías indígenas en el currículo de formación de jóvenes indígenas amazónicos para la carrera de enfermería técnica del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento Ucayali?

- PE2. ¿Cuáles fueron las acciones tutoriales implementadas para el acompañamiento de los jóvenes indígenas amazónicos de la carrera de enfermería técnica del proyecto de AIDSESEP del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento Ucayali?
- PE3. ¿Qué competencias interculturales para la enseñanza desarrollaron los docentes que implementaron el currículo intercultural de la carrera de enfermería técnica para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento Ucayali?
- PE4. ¿Cuáles fueron las estrategias de gestión ante el Estado peruano que permitieron el reconocimiento del currículo intercultural de la carrera de enfermería técnica para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento de Ucayali?

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general.**

- OG. Validar las estrategias pedagógicas del proyecto de AIDSESEP implementadas en la interculturalización del currículo de la carrera de enfermería técnica que permitieron la formación de jóvenes indígenas amazónicos del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento Ucayali.

#### **1.3.2. Objetivos específicos.**

- OE1. Explicar las estrategias pedagógicas del proyecto de AIDSESEP implementadas en la incorporación de conocimientos y tecnologías indígenas en el currículo de la carrera de enfermería técnica del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento de Ucayali.
- OE2. Explicar las estrategias pedagógicas de implementación de la tutoría integral e intercultural desarrollada por el proyecto de AIDSESEP para la carrera de enfermería

técnica de los jóvenes indígenas amazónicos del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento de Ucayali.

OE3. Explicar las estrategias pedagógicas para capacitar a los docentes del IST Atalaya en las competencias interculturales de enseñanza y ejecución del currículo intercultural de la carrera de enfermería técnica del proyecto de AIDSESEP para jóvenes indígenas amazónicos del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya, (ISTPA), departamento de Ucayali.

OE4. Explicar las estrategias de gestión intercultural del proyecto, que permitieron el reconocimiento oficial del currículo intercultural de la carrera de enfermería técnica para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya, (ISTPA), departamento de Ucayali.

#### **1.4. Justificación e Importancia de la Investigación**

La investigación se justifica por el contexto socio político de la época. La década final del segundo milenio y la primera del tercero, en el Perú, se ha caracterizado por la inserción del Estado nacional en los procesos globales de modernización, bajo la orientación de los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), la OCDE, así como las Naciones Unidas (NNUU).

En 1989, la hegemonía del capitalismo y el liberalismo se había consolidado, el escenario no dejaba de ser propicio: la implosión de la URSS, la caída del Muro de Berlín (elemento simbólico de la guerra fría), la puesta en funcionamiento de la Unión Europea (UE) y su correspondiente aparato político militar (la Organización del Tratado del Atlántico Norte - OTAN); el agotamiento de proyectos populistas y redistributivos en América Latina, dando paso a la hegemonía de gobiernos neoliberales.

El entusiasmo filosófico y teórico de Francis Fukuyama (Fukuyama, 1992) se ve asumida políticamente con las decisiones imperiales de los EEUU en lo que se denominó “El

Consenso de Washington”, mediante el cual, el nuevo orden mundial sólo se fortalecería implantando las recetas del sistema financiero norteamericano en los países “subdesarrollados”. La receta se les encargó a los organismos financieros internacionales: BM, FMI, BID para ponerla como condiciones al acceso de los préstamos que dichas instituciones ofertaban a los estados llamados subdesarrollados. Estas fueron:

- Disciplina presupuestaria de los gobiernos.
- Reorientar el gasto gubernamental a áreas de educación y salud.
- Reforma fiscal o tributaria, con bases amplias de contribuyentes e impuestos moderados.
- Desregulación financiera y tasas de interés libres de acuerdo al mercado.
- Tipo de cambio competitivo, regido por el mercado.
- Comercio libre entre naciones.
- Apertura a inversiones extranjeras directas.
- Privatización de empresas públicas.
- Desregulación de los mercados.
- Seguridad de los derechos de propiedad.” (Williamson, 1990).

Los resultados de estas políticas llamadas neoliberales, 30 años después, son aleccionadoras: no se ha producido el crecimiento económico ni se ha logrado grandes inversiones en salud y educación, como se proponía; ni se ha reducido la pobreza por la redistribución del crecimiento. Sin embargo y al mismo tiempo, esta corriente neoliberal dirigida desde los EEUU de NA, se vio enfrentada a una corriente crítica cuyas manifestaciones se dieron en tres escenarios: el escenario ecológico, el escenario filosófico – político y el escenario de los derechos de los pueblos indígenas del mundo. El primer escenario cuestiona la posibilidad de continuar el crecimiento económico a costa de la destrucción del planeta; el segundo, la crisis de la modernidad eurocéntrica, tanto desde el

punto de vista económico y político como cultural; y, el tercer escenario, la lucha de los pueblos indígenas en el mundo, que han incidido en los organismos internacionales, por derechos de tercera y cuarta generación.

El primer escenario empieza a configurarse en la segunda mitad del siglo XX con la Primera Conferencia de las NNUU sobre la conservación de los recursos naturales, relacionada con la disminución notoria de la fauna silvestre. Luego, en 1972, al mismo tiempo, se produce la Conferencia de las NNUU sobre el medio humano y la publicación del “Club de Roma”, cuyo documento se tituló “Los límites del crecimiento”, que constituye una alerta sobre los impactos que va teniendo en el medio ambiente el crecimiento industrial y los hábitos consumistas de las poblaciones urbanas.

Para 1984, los científicos confirman la existencia de un agujero en la capa de ozono, que protege a la tierra de los rayos ultravioletas. Así, en 1987, las NNUU nombran una Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, encabezada por la Ministra Gro Harlem Brundtland, cuyo informe titulado “Nuestro futuro común” (Brundtland, G. 1987) señala con claridad el peligro de la sobreexplotación de los recursos naturales y la cada vez mayor producción de gases de efecto invernadero. En este documento, por primera vez, se acuña el término “Desarrollo Sostenible”, definido como el uso de los recursos teniendo en cuenta las necesidades de las generaciones futuras.

Con estos antecedentes, las NNUU convoca a una cumbre de gobiernos del mundo a una conferencia que tituló “Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo”, también conocida como la Cumbre de Río. Asistieron 172 gobiernos del mundo y más de 22,000 delegados de Organizaciones no Gubernamentales, en representación de la sociedad civil y como principales impulsoras de la defensa del medio ambiente. En este evento se firmaron los siguientes documentos: el Convenio Marco sobre el Cambio Climático, el Convenio sobre la diversidad biológica, la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo; y, allí

mismo se aprobaron una serie de programas como el “Programa 21” y las “Conferencias de las Partes” (COP), que anualmente se reúnen para hacer una evaluación de la marcha de cada uno de los procesos.

La segunda mitad del siglo XX, también ha significado la emergencia de grandes teorías y metateorías que cuestionan la hegemonía del pensamiento eurocéntrico, también conocido como pensamiento occidental. Corrientes filosóficas europeas y latinoamericanas cuestionan las estructuras epistemológicas, científicas y éticas de la llamada modernidad occidental. Las corrientes europeas dirigidas por la llamada “Escuela de Frankfurt” (Habermas J. , 1987) y el pensamiento latinoamericano dirigidas por el pensamiento “emancipador” y “descolonizador” (Wallerstein, 2005) (Lander, 2005) (Dussel, 2001) (Quijano A. , Coloonialidad del poder, globalización y democracia, 2000).

El primero y sus seguidores, dan origen al movimiento denominado de la “posmodernidad” y los siguientes al movimiento denominado “descolonizador”.

Ambos movimientos señalan las profundas debilidades del pensamiento eurocéntrico moderno y plantean la necesidad de reconocer la crisis terminal del pensamiento “occidental”. Sin embargo, el movimiento posmoderno no reconoce la particularidad de la reflexión latinoamericana y la base fundamental de su pensamiento crítico que atribuye a la colonialidad del poder y del saber, a la hegemonía del eurocentrismo. Es más, gran parte del pensamiento crítico latinoamericano está basado en la revisión profunda del pensamiento indígena pre colonial.

Al mismo tiempo y con mucha claridad desde los años 80, se va conformando un movimiento cultural, social y político, con efectos económicos, referido a la revaloración de las llamadas “culturas tradicionales”, sobre todo en los países latinoamericanos demográficamente significativos en población indígena (México, Guatemala, Ecuador, Bolivia y Perú). Inicialmente revalorando sus manifestaciones culturales externas (pinturas,



artesanía, bailes, música, etc.); luego sus idiomas y sus valores ancestrales y finalmente sus conocimientos y tecnologías desarrolladas al margen de la visión eurocéntrica de la realidad. Se resalta el valor de la diversidad, tanto biológica como cultural, particularmente en el Informe de una Comisión de NNUU conformada por los intelectuales más lúcidos del mundo, encabezada por nuestro compatriota Javier Pérez de Cuellar (UNESCO, 1996) .

Los pueblos indígenas de América, cuyo nombre original en lengua Kuna, pueblo indígena de América central es “Abya Yala”, inician una cruzada reivindicativa que abarca demandas de territorialidad ancestral, educación en lengua materna e intercultural para sus hijos, respeto y reconocimiento de sus conocimientos colectivos, libre determinación y autogobierno. Todas estas reivindicaciones fueron llevadas por los estados a los organismos internacionales que tuvieron que reconocer la justicia de estos reclamos en junio de 1989 con la denominación de “Convenio 169 – OIT, sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”, que se convirtió en Ley nacional en el Perú mediante el Decreto Legislativo N° 26253 de noviembre de 1993, dado por el Congreso Constituyente Democrático de entonces.

En el Perú, el proceso ha recorrido toda la vida republicana, desde Bolívar, desconociendo el derecho de las comunidades indígenas a sus territorios y liberalizándolos hasta el presente, pasando por etapas de reconocimiento de sus derechos parciales (Leguía) y de sus tierras superficiales (Velasco). Nuestra patria tiene la particularidad de mantener bolsones de población indígena en la sierra y en la selva, y muy escasa en la costa, históricamente justificada por la ocupación colonial de casi todo su espacio.

En el Perú fue necesaria la presencia de una dictadura militar para terminar con el Estado Oligárquico (Pease, 1977), como principal traba para el desarrollo de la modernización de la economía, la sociedad y la política. Y la columna vertebral de ese Estado Oligárquico no era otro que el gamonalismo serrano y la burguesía rentista costeña. Contra ellas se firmó el

Decreto Ley N° 17716 del 24 de junio de 1969 denominado “Ley de Reforma Agraria”, mediante el cual se confisca las tierras de las haciendas serranas y costeñas y se entregan a los campesinos trabajadores de las mismas. Luego se firma Decreto Ley N° 22175 titulado “Ley de Comunidades Nativas y de desarrollo agrario de las regiones de selva y ceja de selva”. Estas normas reconocen el derecho parcial de los pueblos indígenas a sus territorios ancestrales y se reconoce igualmente la apropiación de éstos por los hacendados tradicionales en la sierra y los hacendados “modernos” de la costa.

El movimiento social y político que se generó a partir de estos años ha producido un empoderamiento de las organizaciones indígenas y campesinas que están modificando el mapa político del Perú. En el caso de las comunidades nativas de la Amazonía peruana, desde 1980 se inició el proceso de organización política en torno a las comunidades reconocidas y las federaciones de cuenca o de etnia que se forman hasta constituir la organización nacional denominada “Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana” (AIDSESP).

Este movimiento indígena serrano y amazónico desarrolló coordinaciones institucionales, aunque no siempre con la solidez que se requiere en función de las grandes diferencias culturales y políticas que ellas tienen. Sin embargo, ambas organizaciones han luchado de manera conjunta por cinco grandes reivindicaciones: Territorios ancestrales, Educación Intercultural Bilingüe, Salud Intercultural, Pluralidad Jurídica y autodeterminación.

Esta investigación se desarrolla en este contexto de lucha de los pueblos indígenas de la amazonia peruana por sus derechos fundamentales, uno de los cuales es la atención de salud con enfoque intercultural. Las megatendencias económicas, políticas, sociales y culturales, generadas por el capitalismo mundial y el desarrollo de la ciencia y la cultura, son el marco general en el que se desenvuelve el movimiento indígena amazónico de fines del siglo XX y comienzos del XXI. En este contexto, la segunda mitad del siglo XX y los inicios del XXI, en el Perú, se caracterizó por la búsqueda de una alternativa al Estado Oligárquico, que venía

trabando el desarrollo del mercado y la ampliación del capitalismo, principalmente en el campo. El gobierno de Belaunde Terry (1963 – 1968), con el apoyo de la política norteamericana de la “Alianza para el Progreso” y los militares reformistas de las Fuerzas Armadas, fue la primera experiencia reformista de la economía y del Estado peruano. El Proyecto de Ley de Reforma Agraria fue decapitado por la alianza política que se había constituido en el Congreso de la República entre el APRA y la Unión Nacional Odriista (UNO). El segundo intento lo tuvieron que hacer las propias fuerzas armadas de manera institucional, alentadas por la ideología de la “Seguridad Nacional” promovida por el Centro de Altos Estudios Militares (CAEM) y dirigidas por el general Juan Velasco Alvarado, que en 7 años fue capaz de romper el sistema gamonal en el campo y liberar al campesinado de su vida servil en las haciendas.

Las fuerzas sociales y políticas desatadas por el reformismo militar se sintieron como una amenaza no solamente al régimen sino al propio sistema político nacional, razón por la cual se organizó el autogolpe militar de 1975 que colocó en el gobierno al sector más conservador de las fuerzas armadas encabezadas por Francisco Morales Bermúdez. El proceso de desmontaje de las reformas tuvo necesariamente que ser muy lento, debido a que el movimiento social estaba suficientemente empoderado y organizado. Fue necesaria una lucha abierta entre el gobierno y el movimiento social que llevó a la confrontación general en el Paro Nacional del 19 de junio de 1977, que obligaron a las fuerzas armadas en el gobierno a convocar una Asamblea Constituyente que aprobó la Constitución de 1979 con el 30% de representantes de organizaciones de izquierda.

La derrota del movimiento social popular se muestra con claridad en los resultados de las elecciones de 1980, donde sale electo, por segunda vez, Fernando Belaunde Terry, pero ya no con un programa reformista como el de 1963, sino con una clara identidad liberal, encabezando una nueva coalición de la derecha donde ya no cabían los gamonales de horca y

cuchillo ni los barones del azúcar, que con la reforma agraria velasquista había perdido sus fuentes de poder. El gobierno sucesor: Alan García Pérez (1985 – 1990), ensayó un modelo populista corrupto que llevó a la economía peruana a la peor debacle de su historia. Al mismo tiempo, aparece en el escenario un movimiento político de corte marxista que declara la guerra al Estado peruano mediante actos de terrorismo que impactan en la población, principalmente rural e indígena de la sierra y parte de la Amazonía. Se trata del Partido Comunista Peruano, reconocido por el nombre de su vocero público nominado “Por el Sendero Luminoso de José Carlos Mariátegui” y bautizado por la prensa como “Sendero Luminoso”.

En las elecciones de 1990 se configura con mucha mayor nitidez la hegemonía política del neoliberalismo, orientado por el “Consenso de Washington”, cuyo representante fue el literato Mario Vargas Llosa y un entorno de economistas que una vez derrotado su candidato se pasaron con todo su ajuar al vencedor, el ilustre desconocido Alberto Fujimori Fujimori. Con él se inauguró la incorporación del Perú a la tendencia global del capitalismo mundial bajo hegemonía norteamericana.

Las tensiones que aparecen en la política nacional ya no solamente reflejan las contradicciones sociales internas sino los alineamientos económicos, sociales, políticos y culturales del imperio. Por ello se inicia con lo que se denominó el “Shock” económico prometido por Vargas Llosa y negado por Fujimori; el desmontaje acelerado de las empresas públicas mediante su privatización subvaluada y anti técnica; la privatización de la educación, comenzando por las universidades; la privatización del sistema previsional mediante la creación compulsiva de las AFP; las concesiones de exploración y explotación petrolera y minera. En la lucha anti subversiva se profundiza la guerra sin cuartel contra “Sendero Luminoso”, recurriendo a las mismas prácticas terroristas de sus adversarios, que generaron diversas reacciones de las poblaciones, tanto al interior del país como en la capital.

Al mismo tiempo que se profundizaba el neoliberalismo, se desataba la represión contra el movimiento social, identificando toda protesta social como “terrorista” y persiguiendo a los líderes sociales con las leyes anti terroristas que se habían aprobado. Las megatendencias filosóficas, científicas y culturales, también de mostraron: se crearon Áreas Naturales Protegidas, de diferente calificación; se reconoció el Convenio 169 – OIT como ley peruana de rango constitucional; se reconocieron las organizaciones indígenas, desde las Comunidades hasta sus organizaciones nacionales; Se implementó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las comunidades indígenas; Se reconocieron las lenguas indígenas como lenguas oficiales; se crearon organismos del Estado para desarrollar políticas públicas en relación al medio ambiente, la cultura, la propiedad intelectual; entre otros.

La investigación se justifica porque presenta la experiencia que permitió brindar a los pueblos indígenas de una provincia amazónica, los recursos humanos pertinentes para que su desarrollo mantenga su identidad y para que sus conocimientos y tecnologías ancestrales sean revalorizados y reconocidos como tales en el contexto de las normas del estado.

La investigación es importante y se justifica porque el proyecto ha sido la primera experiencia de formación profesional intercultural en salud en el Perú y por ser la primera experiencia de formación profesional intercultural en salud, nacida de las organizaciones indígenas. El carácter pionero del proyecto de formación de enfermeros técnicos interculturales de la amazonia peruana, que se investiga, ratifica la constante que se da en el sistema educativo peruano y en muchas partes del mundo: son las organizaciones sociales las productoras de soluciones a los problemas de la realidad. En el caso peruano, a pesar de la escasa investigación educativa, conocemos que, por ejemplo, las escuelas nocturnas y dominicales para adultos en Lima fueron creadas por la Sociedad de Preceptores de Lima, a fines del siglo XIX; que, la educación bilingüe tiene como antecedentes claros el trabajo de la maestra puneña María Asunción Galindo (1895 – 1951), que dirigiendo su Escuela

Experimental de Ojherani creó variadas estrategias metodológico – didácticas para la enseñanza de la lectura y escritura en lengua materna aimara a niños, niñas y adultos; que, la experiencia de José Antonio Encinas (1888 – 1958) en el Centro Escolar 881 de Puno, que reivindicó la importancia de los pueblos indígenas en la historia y sus capacidades para desarrollar aprendizajes complejos; que, las primeras experiencias de coeducación y educación comunitaria han sido practicadas desde los inicios del siglo XX en los núcleos escolares campesinos (NEC) de Puno y Bolivia por maestros rurales y a mediados del siglo XX por el maestro Germán Caro Ríos en la comunidad San Agustín de Huayopampa (Caro, 2018) ; que la formación profesional de maestros interculturales bilingües lo inició AIDSESEP con su programa FORMABIAP en Iquitos; que la educación inicial fue iniciativa de algunas maestras como Emilia Barcia Boniffatti (1900 – 1986) que funda el primer centro de educación inicial en Iquitos y luego el primer Jardín de Infantes público, en Lima, en 1931.

Este pequeño recorrido de la historia de las innovaciones pedagógicas en el Perú muestra que ninguna gran reforma del sistema educativo ha sido generada desde el Estado y sus respectivos gobiernos. Por lo general han sido maestros de aula y en el aula, los que han dado respuestas a las necesidades básicas de educación que demandan nuestros pueblos. La distancia que hay entre gobernantes y gobernados en el Perú imposibilita a los primeros reconocer las necesidades educativas de los segundos.

La investigación también se justifica porque presenta el aporte significativo del proyecto a la reflexión teórica y práctica de la pertinencia y relevancia de expandir la educación intercultural bilingüe a los niveles de la educación superior. El Decreto Supremo 006 - ED del año 2016, (aprobación de la política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe) es una prueba palpable de la necesidad de interculturalizar todo el sistema educativo peruano. El bilingüismo y la enseñanza bilingüe en el Perú ha sido parte de la educación colonial y por ello fue una educación sustentada en un bilingüismo

sustractivo o de transición, cuya finalidad fue, inicialmente, la evangelización. El padre Joseph de Acosta (Derrama Magisterial, 2013) afirmaba:

Vemos a los indios que, cuando les habla en su lengua nativa, le siguen con grandísima atención y se deleitan grandemente en su elocuencia, y son arrebatados por el afecto, y con la boca abierta y clavados los ojos están colgados de su palabra. Lo cual observándolo yo en los sermones de mis compañeros, tanto me cautivaba la desusada atención y gusto de los indios que daba saltos de placer concibiendo grande esperanza de la salvación de estos pobres, si pudiésemos conseguir entre nosotros nuevos Pablos o Apolos elocuentes. Ni los indios disimulaban su afecto y unos a otros se decían los ya convertidos que nunca habían pensado ni oído que fuese tal la fe de Cristo, y otros afirmaban que aquel padre les partía el corazón cuando les hablaba de Dios. Y si algunos pueblos o parcialidades se distinguen, son sin excepción los que han tenido o tienen sacerdotes que son viejos en la pericia de la lengua; y, al contrario, los más perdidos de todos son los que les han mandado ministros nuevos y sin práctica recién venidos de España, cuyo noviciado y falta de lengua bien que lo ríen y desprecian (p. 198).

Posteriormente, la castellanización sólo se enseñaba a la servidumbre, que convivía con las familias hispanas y criollas. Por esas razones nunca se pensó educar a niños, niñas y adolescentes indígenas para el afianzamiento y el desarrollo de su cultura. Por eso nunca hubo (ni hay) bilingüismo aditivo en la escuela primaria ni bilingüismo en la educación secundaria ni en la educación superior.

La investigación demuestra que los jóvenes indígenas cuyo bilingüismo ha sido amputado en la primera parte de su educación básica (sólo se utilizaba la lengua materna de los niños en los tres primeros grados de primaria), son capaces de desarrollar competencias profesionales desde su visión, su pensamiento y su lengua indígena; es decir, desde su episteme. El proceso nos ha permitido a todos los actores sociales del proyecto, reconocer el

valor de la episteme indígena y de su lógica práctica acumulada por miles de años en el reconocimiento del valor de cada una de las plantas y cada uno de los *ikaros* medicinales.

La investigación se justifica porque presenta el proyecto como parte de las experiencias que han llevado a convertir la EI y la EIB en política pública, hace solamente dos años el Estado ha empezado a señalar no solamente la importancia sino la obligación del sistema educativo, a través de la firma del Decreto Supremos 006 – 2016-ED, que señala en su artículo 20:

(...) la Ley General de Educación señala a la interculturalidad como un principio rector y fin de la educación peruana (art. 8° y 9°), lo que implica ofrecer una educación intercultural para toda la población estudiantil, que haga posible la convivencia armónica, el intercambio enriquecedor entre las diversas culturas y la construcción de un proyecto colectivo de país. Así mismo, señala que debe ofrecer una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a las y los estudiantes que pertenecen a un pueblo originario y tienen una lengua originaria o indígena como lengua materna o como lengua de herencia, la misma que debe desarrollarse en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (MINEDU, 2016).

Sin duda en el Perú estamos habituados a declaraciones, normas y leyes que se contradicen con la realidad o simplemente que no se cumplen. Esta es una de ellas. Al mismo tiempo que sale el Decreto Supremo se empieza a reducir el presupuesto de la Educación Intercultural Bilingüe y no aparece en las políticas públicas la operacionalización de la Educación Intercultural en los ciclos superiores de la Educación Básica ni en los currículos de la Educación Superior, a pesar que el mismo Decreto Supremo, en su artículo segundo, dice que el ámbito de aplicación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe es de obligatorio cumplimiento por todas las entidades del sector educación, en todos los niveles de gobierno, en el marco de sus competencias.



La investigación se justifica también porque ha logrado que el Estado apruebe una política pública de salud intercultural en el Ministerio de Salud y se cree la Dirección Nacional de Salud de los Pueblos Indígenas; desactivada en el 2016 y luego restablecida en el 2017 por las protestas indígenas y académicas.

La aprobación de esta política de salud para los pueblos indígenas del Perú se hizo con la participación activa de las organizaciones indígenas andinas y amazónicas mediante la aplicación de la llamada “Ley de Consulta Previa”.

Se justifica también por el impacto que tuvo a nivel nacional e internacional la experiencia de AIDSESEP como organización indígena promotora y organizadora del Programa de Formación de Enfermeros Técnicos Interculturales en la región de Atalaya. La presentación de este programa en la reunión de Belo Horizonte, el año 2008, convocada por la UNESCO – CREFALC, permitió hacer visible un proyecto de formación profesional intercultural promovido por una organización indígena y desde el punto de vista indígena del conocimiento (UNESCO IESALC, 2008).

En términos metodológicos, esperamos que tenga acogida entre los investigadores de la educación, la propuesta de investigación – acción, orientada por la filosofía histórico- crítica que propone no solamente comprender la realidad sino contribuir a su transformación. Las propuestas de investigación – acción en Educación, cuyas primeras experiencias se la debemos a Kurt Lewin y a Stephen Kemmis, quien describe esta metodología científica como la investigación en la acción es una forma de búsqueda auto reflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas. Tienen mucha más lógica cuando los participantes colaboran conjuntamente, aunque con frecuencia se realiza individualmente y a veces en colaboración con “gente externa”. En la educación, la investigación – acción se ha

empleado en el desarrollo del currículum escolar, en el desarrollo profesional, en programas de perfeccionamiento escolar y en la planificación de sistemas y normativas. La investigación - acción es poner en práctica una idea, con vistas a mejorar o cambiar algo, intentando que tenga un efecto real sobre la situación. (Kemmis S., 1998).

La investigación se justifica también por el nuevo papel que cumple nuestra Amazonía en la economía capitalista mundial. Ha dejado de ser “el dorado” de los colonizadores españoles; la despensa de la biopiratería y la fuente de shiringa de los caucheros. Ahora es el proveedor de maderas finas, petróleo, gas, sumidero de CO<sub>2</sub> y reserva de agua dulce.

Este nuevo rol económico de nuestra Amazonía ha convertido los territorios indígenas en zonas de conflicto permanente entre los pueblos originarios y el Estado, protector de las empresas que buscan convertir nuestras riquezas naturales en “recursos” para sus necesidades.

La Amazonia, centro de nuestra investigación, se ubica en la parte oriental del territorio del Perú, al oeste de la Cordillera de los Andes. Se trata de un amplio territorio (la mitad del país), lleno de riquezas naturales, donde se han formado ciudades (que albergan a los mestizos) y pequeñas aldeas ubicadas en las riberas de los ríos (poblaciones denominadas "riberañas") y "cochas" o pequeñas lagunas - donde subsisten no menos de 60 pueblos indígenas. Algunos de ellos viven también en las vertientes orientales de los Andes, en la llamada "Selva Alta".

Como en todo el país, el modelo económico que ha asumido el Estado, afectó los espacios sociales y geográficos de la amazonia, en la medida en que, por un lado, señaló los términos de explotación de sus riquezas naturales y de las relaciones sociales concomitantes; y, por otro lado, asumió políticas peculiares de redistribución de los recursos del Estado en esta zona del país, mediante servicios del Estado. (IWGIA y CAAAP, 2011).

Históricamente la Amazonia peruana ha sido un espacio de explotación extractivista de recursos por parte de migrantes de toda clase, sin políticas racionales de renovación. La

invasión de los territorios de los pueblos indígenas amazónicos ha sido promovida por el Estado criollo desde el siglo XIX por colonos europeos, criollos, mestizos y por los mismos indígenas andinos.

La Amazonía también fue utilizada como espacio de negociación entre la oligarquía criolla y los reformistas de los años 60. Fue parte de un sueño del presidente Belaunde de articularla mediante la “Carretera Marginal”, que fue y sigue siendo más útil al narcotráfico que a los pueblos. Podríamos decir que la explotación petrolera sistemática de la selva peruana comenzó a partir de 1969 con el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado y se intensificó en la década de 1980 y se generalizó durante la dictadura del Alberto Fujimori. Los territorios amazónicos fueron literalmente lotizados y entregados a empresas transnacionales.

Ni el gobierno de Alejandro Toledo, ni los siguientes han detenido el proceso de lotización del territorio amazónico y de entrega de concesiones a las empresas transnacionales. Por el contrario, el Gobierno de Toledo inicio la explotación del gas de Camisea, en año 2004 (en el Bajo Urubamba, departamento de Cusco). Por lo menos 13 territorios de comunidades indígenas fueron invadidos para poder extraer el petróleo del subsuelo o para poder transportarlo hacia la costa del país donde se da su comercialización intensiva.

Existen, por lo menos, cuatro situaciones que - más allá de la explotación económica de los recursos antes mencionados - hacen que el espacio amazónico haya asumido en los últimos años una gran importancia geopolítica y estratégica: La mega biodiversidad, el cultivo de coca, la presencia de Sendero Luminoso y el MRTA, y el mismo movimiento indígena. En esta etapa histórica de la revolución científica tecnológica, la biotecnología ha alcanzado y superado a la revolución de la electrónica; las alternativas a los combustibles fósiles están siendo elaboradas sobre la base de los biocombustibles. El cultivo de la coca, insumo básico para la elaboración de la cocaína, se ha convertido en parte de la economía mundial; y, la

presencia, en los años 80 – 90 de los movimientos subversivos armados, han obligado al Estado a intentar modernizar las relaciones sociales en estas regiones.

La investigación es igualmente relevante porque los pueblos indígenas han tenido un despertar histórico. Las grandes luchas locales de los años 80, terminaron siendo un gran movimiento indígena de toda la Amazonía y pretende extenderse sin respetar las fronteras de los estados nacionales criollos, trazadas dentro de los territorios indígenas, sin su consentimiento. La gran movilización que terminó haciendo un llamado a la “insurgencia” en el año 2009 fue una clarinada para el Estado criollo y limeño, haciéndoles saber que los pueblos indígenas han alcanzado su mayoría de edad cívica y que reclaman sus derechos, en particular la ciudadanía intercultural.

El contexto también nos lleva a la lucha contra el racismo, producto de la colonialidad. Como decía Aníbal Quijano:

(...) la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto a los otros. Esta idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía (Quijano A. , Colonialidad del poder, globalización y democracia., 2000).

Sobre esta base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en un nuevo patrón de poder. La formación de relaciones sociales fundadas en esta idea produjo en América identidades históricas nuevas: *indio ... español o portugués* -y más tarde  *europeo*- no indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen. Desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales

correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población (Quijano A., 2000).

Se justifica igualmente porque le aporta consistencia a la política de la organización indígena AIDSESEP, con relación a la educación superior para los jóvenes indígenas amazónicos. Nuestra investigación, que ha tomado algunos aspectos de la experiencia del programa de Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), también de AIDSESEP, fortalece la política de la organización de avanzar en propuestas desde la sociedad civil, en aquellos espacios donde el Estado se muestra reticente.

Los largos años de trabajo pedagógico y de gestión institucional del FORMABIAP han servido como una experiencia valiosa de la organización indígena AIDSESEP en la formación de profesionales no universitarios. En los aspectos positivos y recogidos por el proyecto de formación en Enfermería Técnica, podemos mencionar los siguientes:

La fuerte vinculación del Programa con la organización indígena, no solamente a nivel de la dirigencia nacional sino el rol que han protagonizado los dirigentes indígenas desde la comunidad de origen de los estudiantes hasta la dirigencia regional. Los jefes indígenas están estrechamente vinculados a la gestión institucional del FORMABIAP, inclusive en el debate pedagógico de la preparación de los profesionales de la educación.

El enfoque interdisciplinario e intercultural de la enseñanza y los aprendizajes. La participación de profesionales de diversas especialidades (psicólogos, antropólogos, lingüistas, sociólogos, pedagogos) de las ciencias sociales occidentales, así como especialistas indígenas de cada una de las áreas de conocimientos y tecnologías de cada uno de los pueblos de procedencia de los estudiantes. Del mismo modo, la inclusión de conocimientos, valores y tecnologías indígenas en el currículo de formación.

La dedicación exclusiva de los estudiantes a su formación. Los estudiantes estudian en un sistema cerrado (internado) en el local de FORMABIAP y los horarios de estudio y actividades comprenden de lunes a domingo, desde la mañana hasta la noche. Esta dedicación es de suma importancia para asegurar las acciones propedéuticas necesarias en cada uno de los estudiantes y la integración de jóvenes procedentes de diversos pueblos indígenas amazónicos.

La articulación de la propuesta de la organización indígena con el sistema educativo formal que permite la acreditación de los estudios realizados y la convalidación de las competencias profesionales con las de otros programas que el sistema alberga. En el caso de FORMABIAP se firmó un convenio con el Instituto Superior Pedagógico Público “Loreto”, a través del cual se emiten los certificados y títulos correspondientes.

Recogimos igualmente algunos aspectos que nos parecieron negativos del trabajo, de los que aprendimos como equipo a través de los análisis de esa experiencia. Entre ellos podemos mencionar:

La centralización de la formación en un lugar de la Amazonía no parecía un buen espacio para la formación intercultural de los estudiantes. Zungarococha, ubicado a pocos kilómetros de la ciudad de Iquitos, centralizó geográficamente la formación inicial de los maestros interculturales bilingües. Conocida la diversidad de pueblos y culturas, la sede de la formación debería estar muy cerca del hábitat de los estudiantes, ya que facilitaría no solamente la superación del desarraigo sino la posibilidad de contar con mayor cantidad de especialistas indígenas y contactos permanentes con la familia y la comunidad. Nuestra posición fue básicamente descentralista. Que la formación de los enfermeros técnicos debía hacerse en el entorno geográfico de procedencia de los estudiantes.

Las orientaciones disciplinistas de los miembros del equipo. La formación de los maestros y de nuestros enfermeros técnicos debe ser interdisciplinar; esto quiere decir que

debe mantenerse una mirada holística, integradora, coincidente con la visión indígena del mundo. En la experiencia de FORMABIAP se sintió por algunas temporadas sesgos disciplinistas que orientaban la formación de los estudiantes en los marcos de sus disciplinas. Por eso tuvimos bastante cuidado que los especialistas enseñen sus conocimientos y tecnologías señalándolos siempre como parte de un todo.

Y, finalmente se justifica, porque, en términos metodológicos se propone la investigación – acción, orientada por la filosofía histórico- crítica para comprender la realidad y contribuir a su transformación. Las propuestas de investigación – acción en Educación, cuyas primeras experiencias se la debemos a Kurt Lewin y a Stephen Kemmis, quienes describen esta metodología científica como la investigación en la acción que es una forma de búsqueda auto reflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas. Tienen mucha más lógica cuando los participantes colaboran conjuntamente, aunque con frecuencia se realiza individualmente y a veces en colaboración con “gente externa”. En la educación, la investigación –acción se ha empleado en el desarrollo del currículum escolar, en el desarrollo profesional, en programas de perfeccionamiento escolar y en la planificación de sistemas y normativas. La investigación – acción significa poner en práctica una idea, con vistas a mejorar o cambiar algo, intentando que tenga un efecto real sobre la situación. (Kemmis S. , 1998).

### **1.5. Limitaciones de la Investigación**

Las limitaciones de la investigación fueron principalmente el acceso y ordenamiento de toda la documentación correspondiente al diseño, planificación, ejecución y evaluación del proyecto de “Formación de enfermeros técnicos interculturales” de AIDSESEP, por los cambios en la dirigencia y el personal técnico. Otra limitación fue reunir a los estudiantes,

docentes y tutores del proyecto que residen y laboran en la ciudad de Atalaya para las entrevistas, y finalmente la limitación relacionada a la aplicación del modelo investigación-acción porque es diez años a posteriori, sin embargo, al ser el responsable académico del proyecto debo indicar las limitaciones que se encontraron durante la investigación-acción:

Empezando por la resistencia, por desconocimiento de sus propias normas, del Ministerio de Educación para que la formación se realice. Durante tres largos años la organización indígena y el equipo técnico visitó el MINEDU esperando respuesta, por tanto, se decidió acudir a las instancias locales del MINEDU (la UGEL).

Otra limitación fue la ausencia de profesionales de la salud y la educación indígenas bilingües, formados y dispuestos a emprender un proyecto de educación superior. Los pocos profesionales indígenas formados en la educación, sólo habían recibido formación para la enseñanza de la escuela primaria. En otras palabras, en el camino se tuvieron que formar especialistas, al mismo tiempo que se desarrollaba el proyecto - investigación.

Otra limitación que se encontró fue las bajas condiciones de educabilidad de los jóvenes indígenas que participarían en la formación, la investigación partía del supuesto que estos jóvenes indígenas egresados de la educación secundaria tenían las competencias básicas para enfrentar la formación profesional; lamentablemente el déficit formativo de los ingresantes al proyecto no las tenía, a eso se agregó la poca presencia de mujeres. La cultura de los pueblos indígenas amazónicos sigue siendo extremadamente patriarcal y los cambios en ese sentido están siendo muy lentos. De los veinte estudiantes seleccionados sólo dos fueron mujeres. Esta limitación abarcaba no solamente el problema de la igualdad de género, sino el conflicto futuro de formar enfermeros técnicos integrales que en su ejercicio profesional debían atender enfermedades de mujeres y partos, en contra de las culturas indígenas amazónicas.

Otra limitación estuvo referida a la condición de dedicación exclusiva que se exigía a los estudiantes, la mayoría de ellos tenían más de 18 años y por lo general ya han empezado



su vida conyugal, sobre todo las mujeres. Apartarlos de sus responsabilidades de adultos resultó una limitación que tuvimos que superar con mucha creatividad. La investigación pensó en jóvenes que no tuvieran compromisos familiares, que estuvieran dedicados y concentrados en su formación profesional. Fue, sin duda, un error por el que tuvimos que modificar algunos aspectos de la gestión de nuestra investigación y del proyecto.

Finalmente, una gran limitación fue la interculturalización de la metodología indígena de enseñanza, consistente en la transmisión de conocimientos de maestro a pupilo seleccionado por él, de manera personal y secreta. La transmisión de los conocimientos y tecnologías de salud indígena tienen ese carácter. Nuestro paradigma educativo nos conduce siempre a imaginar modelos “escolares” de docencia y discencia; no habíamos tomado en cuenta que desde el siglo XVI, los médicos indígenas han sido satanizados y perseguidos bajo el estigma de “brujos”, lo que ha hecho que su desempeño tenga un carácter clandestino

## Capítulo II. Marco Teórico

### 2.1. Antecedentes del Estudio

#### 2.1.1. Antecedentes nacionales.

A nivel nacional no existen antecedentes de formación profesional técnica en salud intercultural, menos aún desde el enfoque indígena de salud. En la Dirección General de Educación Superior Tecnológica del MINEDU, recién a partir del año 2015, se ha venido incorporando en los currículos de formación de Técnicos en Salud, el enfoque intercultural; y, en el Ministerio de Salud, a partir de una iniciativa de las organizaciones indígenas, el Centro de Salud Intercultural (CENSI), dependiente de la Dirección de Instituto Nacional de Salud (INS), del Ministerio de Salud (MINSa), ha aprobado el Decreto Supremo N° 016-2016-SA denominado Política Sectorial de Salud Intercultural. Sin embargo, hasta la fecha no se han implementado programas concretos que conviertan en realidad los enunciados políticos (MINSa, 2016).

En el Perú, en relación a experiencias de formación profesional intercultural sólo existe el programa de Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), diseñado y gestionado por la organización indígena AIDSEp; organización que también es promotora de nuestro proyecto e investigación de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónica.

Esta organización, con el apoyo financiero internacional, logró crear el primer programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana, gestionado directamente por las organizaciones indígenas, que viene funcionando ininterrumpidamente desde 1988 hasta la fecha, con el reconocimiento de la academia nacional e internacional; en convenio con el Ministerio de Educación, el FORMABIAP forma maestros interculturales bilingües con jóvenes indígenas de los diversos pueblos originarios de nuestra Amazonía. Este programa no

solamente ha recibido el reconocimiento de los especialistas e instituciones nacionales, sino que ha sido reconocido también por diversos premios internacionales (Trapnell, 2009).

Desde otras organizaciones o instituciones no indígenas también se promovieron y ejecutaron programas de formación docentes indígenas bilingües en el nivel universitario y no universitario, como la experiencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución evangélica norteamericana especializada en lenguas indígenas americanas y que en el Perú fue autorizada para formar docentes bilingües tanto en la Amazonía como en la zona andina; y, la experiencia de formación de docentes EIB de la Universidad Nacional de Educación (UNE) “Enrique Guzmán y Valle”, la cual no ha sido expuesta públicamente y sólo se conoce por informaciones cerradas en eventos académicos universitarios.

También existen investigaciones y experiencias sobre la necesidad e importancia de la educación intercultural a nivel superior para los pueblos indígenas del país, impulsada por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM (Tejada, 2005), a través del Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada, CILA, de la Escuela Académico Profesional de Lingüística de la Facultad de Letras. El mismo Estado, principalmente a partir del siglo XXI, apoya relativamente la creación de Universidades Interculturales, que hasta la actualidad no han encontrado un perfil institucional que las identifique ni una política curricular que adecue las carreras convencionales con un enfoque intercultural.

### **2.1.2. Antecedentes internacionales.**

A nivel internacional existen experiencias más vinculadas a la formación universitaria y de post grado en América Latina, tales como el Programa PROEIB Andes, de la Universidad de San Simón en Bolivia; el programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos de formación a nivel de post grado de profesionales indígenas de países como Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, Chile y Argentina. Otra experiencia importante es la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Se

formó como resultado de los fracasos en la formación profesional universitaria de jóvenes miskitos, creoles, mayangnas, mestizos, garífunas y Ramas, de la costa atlántica de Nicaragua. A pesar de las resistencias del Estado nicaragüense, los pueblos originarios y afrodescendientes lograron ser reconocidos y financiados por éste.

En el caso de México, uno de los estados con un fuerte componente indígena en su población, a partir del siglo XX se formó universidades interculturales, ubicándolas en las zonas de mayor población indígena. Así se fundaron: la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM); la Universidad Intercultural de Chiapas (UICH), la Universidad Intercultural de Tabasco (UIT), la Universidad Indígena Autónoma de México (UAIM), Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural Indígena de Michoacan y Universidad Intercultural del Estado de Guerrero.

Lo mismo ha pasado en Bolivia, otro de los países latinoamericanos con población indígena mayoritaria, el presidente Evo Morales promulgó el Decreto Supremo 29664 – 2008, por el que se crean las tres universidades indígenas: la Universidad Quechua “Casimiro Huanca”, la Universidad Aimara “Túpac Katari” y la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”.

En Guatemala, luego de años de represión y etnocidio, la organización indígena Ixil ha logrado hacer funcionar la Universidad Ixil, donde se forman los profesionales indígenas de dicho pueblo; asimismo, el pueblo Maya ha logrado hacer funcionar la Universidad Maya o “Mayab` Nimatijob”, como se denomina en idioma Quiché.

El caso de Ecuador es particularmente importante; no solamente por albergar a las Coordinadora Indígena de la Cuenca Amazónica (COICA), sino porque sus organizaciones indígenas han caminado con paso firme en el desarrollo de lo que han llamado Amawtay Wasi (Casa de la Sabiduría) así como la Universidad Indígena Intercultural (UII). Los pueblos

indígenas de la sierra y la Amazonía cuentan, desde hace muchos años con fuerte organizaciones que han influido de manera directa en la política nacional.

En Colombia, como consecuencia de la nueva Constitución (1991), que reconoce la pluriculturalidad de la nación colombiana, se han venido ampliando ofertas de carreras interculturales y becas para jóvenes indígena en las diversas universidades públicas y privadas; sin embargo, las organizaciones indígenas a través de CRIC han logrado organizar y poner en funcionamiento la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), orientada por la visión que la pedagogía colombiana denomina “etnoeducación”.

Todas estas experiencias, incluyendo la formación de Enfermeros Técnicos de AIDSESEP en Perú, fueron pioneras en la primera década del siglo XXI, y fueron presentadas en diversos eventos académicos y estudios (Mato, 2008).

## **2.2. Bases Teóricas**

### **2.2.1. El pensamiento crítico y la teoría crítica.**

Esta investigación se orienta epistemológicamente por la llamada Teoría Crítica (TC) que parte de la tesis epistemológica de la integralidad de la teoría y la práctica; del valor singular que tiene el conocimiento práctico que se fortalece con el conocimiento teórico y que se convierte en una fuerza social significativa con el compromiso ético.

Los orígenes del pensamiento crítico nos remontan a la obra de Immanuel Kant, quien se plantea el problema ya no sobre la naturaleza del conocimiento (Bacon, Locke, Berkeley, Hume), sino sobre las condiciones de validez del conocimiento. Sus obras como “Crítica de la razón pura”, “Crítica de la razón práctica”, entre otras, rompen con la tradición racionalista clásica de la filosofía occidental.

Carlos Marx, sin duda, es el filósofo que avanza en el desarrollo del pensamiento crítico incluyendo no solamente la dimensión filosófica sino el aspecto económico social y político de la acción humana. Marx es el primero en conceptualizar la relación entre la formación y la

transformación, entre la teoría y la práctica social, como la ya mencionada onceava tesis sobre la filosofía de Feuerbach: (Engels, F. y Marx, C., 2006).

El pensamiento crítico, convertido en teoría crítica se desarrolla desde fines del siglo XIX y comienzos del XX como una crítica frontal al positivismo decimonónico de racionalidad, objetividad y verdad (Carr, W. y Kemmis, S., 1988). El pensamiento crítico de la segunda mitad del siglo XIX, sin embargo, se mantiene fiel a la racionalidad eurocéntrica, señalando y manteniendo la lógica empirista de sus antecesores. Además, este tipo de racionalidad etnocéntrica, rechaza de plano la pluralidad de racionalidades y de epistemes, reconociendo solamente la racionalidad formulada por los padres del racionalismo y el positivismo europeo, vinculados a los patrones establecidos por las ciencias naturales.

El pensamiento crítico de fines del siglo XIX estuvo vinculado fundamentalmente a las grandes modificaciones económicas y sociales de la revolución industrial y sus consecuencias en el pensamiento filosófico. Marx y los marxistas primigenios cuestionaron las bases del pensamiento positivista y racionalista pero no alcanzaron a reconocer la existencia de tantas racionalidades como culturas hay en el mundo. Este pensamiento crítico se concentró en desenmascarar la objetividad de la explotación económica del hombre por el hombre y la necesidad de “transformar” la sociedad a través de la revolución de las clases explotadas de cada una de ellas. Sin embargo, se negó a reconocer los componentes subjetivos del investigador y el revolucionario en cada una de las etapas de la investigación y de la acción transformadora.

Las ciencias sociales quedaron constreñidas a una visión economicista del desarrollo de las sociedades, además de eurocéntrica, en la primera y segunda mitad del siglo XX, la humanidad pasó por dos de sus peores crisis en lo que se denominó la Primera y la Segunda Guerras Mundiales, que rompieron con el sentido común del pensamiento eurocéntrico vinculado al progreso infinito de las sociedades humanas. Este mito del progreso infinito,

fortalecido por el crecimiento de la revolución industrial, fue herido de muerte. Se inician entonces algunas reflexiones críticas sobre el destino de la humanidad y sobre la lógica transformadora de la misma. El mito del progreso (Turgot, 2004), que había conducido hasta entonces la lógica del análisis de las ciencias sociales, inició su cuestionamiento.

El pensamiento crítico sufre entonces una importante evolución, a partir de la década de 1920 del siglo XX. La llamada “Escuela de Fráncfort”, animada por Horkheimer, Adorno y Marcuse, iniciaron una fuerte crítica a las bases del pensamiento marxista ortodoxo. Cuestionaron la noción de la inevitabilidad histórica, la primacía del modo de producción en la constitución de la Historia y la visión sesgada de que la lucha de clases sólo se manifiesta en el trabajo. A la primera generación de la Escuela de Fráncfort se sumó el filósofo Jürgen Habermas cuya obra, *Teoría de la acción comunicativa* (Habermas J. , 1987), significó la maduración de aquello que se ha venido llamando la corriente filosófica neomarxista, que rescata el papel de la praxis, reconocida como la mediación de la interacción social por medio del lenguaje y que constituye la base a través de la cual se desarrollará el cambio social. Los filósofos de Fráncfort amplían las tesis sostenidas por Gramsci (Gramsci, 1981), quien desarrolló la teoría marxista, encasillada en una visión economicista de la revolución, y pone en el debate del pensamiento crítico la tesis del papel de la cultura como dinamizador de los procesos sociales revolucionarios. La tesis de Gramsci se resume en la importancia que tiene la lucha por la hegemonía cultural e ideológica de las fuerzas sociales conservadoras y reaccionarias con las fuerzas sociales de la renovación y la emancipación de los hombres y mujeres del mundo.

No serían, entonces, como sostuvo Marx, que solo el trabajo material y las relaciones sociales de producción de donde provendría el cambio social y la emancipación de las masas trabajadoras, sino, además, de la interacción social mediada por el lenguaje. La teoría crítica cuestiona la conversión del conocimiento práctico como conocimiento exclusivamente

técnico, instrumental, desprovisto del componente ético y político; en otras palabras, “neutro”. De esta manera ha pasado en los sistemas políticos educativos la idea que la racionalidad técnica está desprovista de valores o contenido político, convirtiéndose en legitimadora de la acción social de las clases hegemónicas.

En el pensamiento positivista tecnocrático, la realidad social no está en cuestión, es una realidad dada a la que le hace falta sólo su tecnificación. La teoría crítica aplicada a las ciencias sociales como la pedagogía y la didáctica releva la importancia de la práctica y su integridad con la teoría. Como lo señalaron Carr y Kemmis: la teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad (Carr, W. y Kemmis, S., 1988).

Esta investigación se ha orientado igualmente a revalorar el conocimiento práctico-teórico de los saberes indígenas, así como las condiciones objetivas y subjetivas por las que no se les ha reconocido formalmente, para cambiarlas; la teoría crítica reconoce que los saberes o conocimientos humanos son producto de la actividad humana. Al mismo tiempo, según las tesis de Habermas, existen tres grandes intereses constitutivos del saber: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio. La teoría crítica, base de las Ciencias Sociales Críticas, se orienta a reconocer la praxis como una forma de acción cuya finalidad consiste en la ilustración de los agentes para que reconozcan con claridad su situación social que los lleve a una acción política transformadora. La teoría crítica reconoce, por lo tanto, que las Ciencias Sociales son humanas, sociales y políticas. Como lo señala Habermas:

La Ciencia Social crítica es práctica, ya que su orientación consiste en ayudar a los prácticos para que ellos se informen a sí mismos acerca de las acciones que necesitan emprender para superar sus problemas y eliminar sus frustraciones. (Habermas, 1987).

Las Ciencias Sociales Críticas, de origen europeo, van a tener una lectura, una comprensión y una interpretación enriquecedora desde las sociedades coloniales, subdesarrolladas o periféricas, geográficamente identificadas con el sur de nuestro planeta.



Los teóricos de América Latina, Asia y África, originarios de las sociedades post coloniales, desde los años sesenta del siglo pasado, se han incorporado al debate filosófico con dos tesis centrales sobre la naturaleza de las epistemes: La colonialidad del saber y del poder y la multiculturalidad. La primera, liderada por teóricos latinoamericanos como Lander (Lander, 2005), Dussel (Dussel, 2001), Quijano (Quijano A. , 2000), Mignolo (Mignolo, 2003), García Canclini (García Canclini, 1989); y la segunda, liderada por el filósofo portugués Santos, G. (Santos, 2006), Dietz, G. (Dietz, 2012), Walsh, C. (Walsh C. , 2009), Gasche, J. (Gasche, J. y Vela, N., 2012) y el peruano López L.E (Lopez, 2009).

La tesis central de los filósofos y teóricos de la “colonialidad” se expresa en la afirmación de que los efectos epistemológicos, teóricos y culturales de la colonialidad se mantienen, aún después de culminada la colonización económica y política europea de América y África. Afirman la necesidad de reflexionar cuan imbuidos estamos de un raciocinio eurocéntrico como producto del uso de los idiomas europeos, de la dominación cultural de más de 300 años y del racismo estructural en el que se desarrollaron nuestras sociedades y nuestras culturas. El colonizador no solamente impuso su orden económico, social y político, sino que implantó su episteme en nuestros sistemas de pensamiento, relegando las diversas epistemes desarrolladas por las civilizaciones colonizadas. Las lógicas de cada cultura colonizada pasaron a ser subalternizadas y despreciadas, desconocidas como posibilidades para abordar el conocimiento de la realidad ni de orientar a los seres humanos con valores ajenos y contradictorios con los del colonizador.

El segundo grupo de intelectuales reflexionaron críticamente desde la diversidad, como afirma Santos:

El tercer tema que a mi juicio va a constituir un enfrentamiento entre el norte y el sur es el multiculturalismo: La diversidad cultural, la ciudadanía cultural, los derechos indígenas, etc. Y el cuarto es la cuestión de los conocimientos rivales, o sea, la

capacidad que tiene el norte para negar la validez o la existencia misma de los conocimientos alternativos al conocimiento científico – conocimientos populares, indígenas, campesinos, etc. (Santos, 2006).

Diversidad cultural y efectos de la colonialidad van a ser la base de una visión alternativa a la modernidad eurocéntrica, desde la epistemología, la ciencia, la ética, la estética y toda manifestación del espíritu humano. Santos llama “la razón indolente” a las epistemologías eurocéntricas y Dussel propone no solamente el desarrollo de un movimiento intelectual posmoderno sino “transmoderno”; que supere de raíz la colonialidad y el pensamiento único.

### **2.2.2. La teoría crítica aplicada a la educación y a la pedagogía.**

La teoría crítica, originalmente desarrollada en la filosofía, tanto en el pensamiento occidental como en el pensamiento de la periferia, se convierte en la base de lo que es la teoría crítica de las ciencias sociales y en particular de la Pedagogía y la didáctica. Carr y Kemmis lo enuncian de la siguiente manera:

La teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad. En particular hay que oponerse firmemente a la idea positivista de que el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la resolución de los problemas educacionales y la tendencia consiguiente a contemplar desde un prisma técnico todas las cuestiones de la educación (Carr, W. y Kemmis, S., 1988)

La Pedagogía Crítica, también conocida como la “Pedagogía Histórico – Crítica” se basa en la TC, cuyos fundamentos hemos señalado anteriormente. Al igual que la TC, tiene dos enfoques no antagónicos: el enfoque anglosajón, desarrollado en Inglaterra y Estados Unidos de NA y el enfoque latinoamericano, relacionado a partir de los enfoques de la realidad colonial y multicultural de nuestro continente.

Representantes anglosajones de la Pedagogía Crítica son: Apple (Apple M. , 1997), Giroux, (Giroux H. , 2003), Carr (Carr, W.1986), Kemmis, (Kemmis S. , 1998), Berstein, (Berstein, 2001), (Bowles, 1985), Mc Laren (MacLaren, 2012), Stenhouse, (Stenhouse L. , 1991), Elliott, (Elliot J. , 2000); quienes asumen los principios de la TC y las bases del pensamiento crítico en educación. Por su parte, en América Latina surgen potentes teorías pedagógicas que tienen como base el pensamiento neomarxista y la recuperación del papel de la cultura y la educación en la promoción de los cambios sociales de las sociedades capitalistas y en el caso de nuestro continente, coloniales. Estamos hablando, en primer lugar, de Paulo Freire (Freire P. , 1973), Ivan Illich (Illich, 2011), Augusto Salazar (Salazar, 1965). Igualmente, los teóricos de la interculturalidad crítica como Catherine Walsh (Walsh C. , 2009), Dietz (Dietz, 2012), Luis Enrique López (Lopez, E. y Küper W., 1999), Jorge Gasché (Gasche, J. y Vela, N., 2012), entre otros.

La Pedagogía Crítica es una reflexión que sobre la educación se hace a partir de las premisas del pensamiento y la teoría crítica. A diferencia de los teóricos de la reproducción, orientados por la ortodoxia marxista, los pedagogos críticos, tanto de la raíz anglosajona como latinoamericana, a excepción de las tesis de Saviani, sustentan la tesis de la prevalencia de la práctica sobre la teoría, que refuta la tesis racionalista de que la práctica sólo se reduce a la aplicación de la teoría. Como señalan Carr y Kemmis:

La ciencia social crítica es práctica, ya que su orientación consiste en ayudar a los prácticos para que ellos se informen a sí mismos acerca de las acciones que necesitan emprender para superar sus problemas y eliminar sus frustraciones. (Carr, W. y Kemmis, S., 1988)

Por otro lado, cuestiona el objetivismo y la neutralidad del positivismo en el conocimiento pedagógico. Sostiene la tesis de la pluralidad de epistemes y la necesidad de insistir con los estudiantes de someter el sentido común a una permanente crítica. Del mismo

modo, se orienta a reconocer la inseparable relación entre conocimiento y poder, razón por la cual la educación es fundamentalmente ideológica y política. La supuesta neutralidad de la acción pedagógica es rechazada por la pedagogía crítica que reconoce la íntima relación entre el poder y el conocimiento; más aún en esta etapa del desarrollo de las fuerzas productivas que algunos denominan la sociedad del conocimiento.

La Pedagogía Crítica (PC) reconoce, junto a la tradición marxista ortodoxa, el papel de los aparatos ideológicos y represivos del Estado (Althusser, 1970), dentro de los cuales se encuentra la escuela; pero, resalta el carácter dinámico y conflictivo que se da dentro de ella, como parte del proceso dialéctico de las luchas de clases sociales. En la escuela se refleja la dinámica de la sociedad, las culturas diversas de las que proceden los estudiantes y los docentes, así como de las familias.

### **2.2.3. Las ciencias sociales y la pedagogía crítica en las sociedades multiculturales.**

Desde la segunda mitad del siglo XX y con mucha más claridad desde los años setenta, se produce una convergencia de dos preocupaciones en el mundo: La inminencia de la crisis del capitalismo como consecuencia de la crisis climática; y, el resurgimiento de las sociedades indígenas pre coloniales en América y África. Estos dos fenómenos generaron dos grandes corrientes filosóficas, científicas y políticas: la primera desarrolló el pensamiento ecologista en el mundo, sobre la base de los primeros informes del Club de Roma y el informe de Naciones Unidas sobre el cambio climático (Brundtland G. , 2014), titulado “Nuestro futuro común”; y, la segunda, referida a la visibilización de los pueblos indígenas, tanto como movimiento social como movimiento intelectual.

Estos dos grandes movimientos sociales e intelectuales desarrollaron puntos comunes como ha sido la búsqueda de alternativas políticas a la crisis del sistema capitalista mundial dirigiendo una mirada a las formas de vida no occidentales y a los valores que estas sociedades desarrollaron con relación al medio ambiente y a sus semejantes. Así nacieron

corrientes ideológicas y políticas como los movimientos ecologistas y el movimiento indigenista, que en el caso peruano se refiere a un “neo indigenismo”, distinto al indigenismo original de comienzos del siglo XX.

El impacto de estos procesos mundiales repercutió ampliamente en la educación y en la Pedagogía, incorporando en el pensamiento y la acción política educacional las temáticas del “ambiente” y la “interculturalidad”. La primera de ellas ha generado movimientos sociales y educativos relacionados al cuidado de la naturaleza, y la segunda relacionados a la convivencia en la diversidad.

Las teorías que nos interesa desarrollar, porque tienen relación directa con nuestra investigación es la segunda de ellas. Las preguntas de estas teorías son: ¿De dónde proviene la diversidad humana?; ¿Existen las “razas” entre los seres humanos?; ¿Existen razas superiores e inferiores?; ¿Existe una correlación positiva entre rasgos físicos de los seres humanos y sus rasgos culturales?; ¿Es la diversidad cultural un obstáculo para el desarrollo de las sociedades? Estas interrogantes han ido siendo respondidas por numerosas reflexiones desde diferentes enfoques: los que responden afirmativamente a estas preguntas y quienes las rechazan. De estas dos grandes tendencias van a surgir razonamiento filosóficos, científicos y pedagógicos, que van a ser la base de las políticas locales, nacionales e internacionales al respecto.

Los cierto es que las sociedades y los estados modernos en el mundo son multiculturales, es decir, conformados por diversidad de grupos sociales, étnicos y culturales conviviendo en un mismo espacio geográfico y bajo las mismas leyes de un estado. La constante ha sido que uno de estos grupos se convierte en hegemónico y pretende representar a la totalidad. Al final, esta dinámica social y política ha generado dos tipos de sociedades multiculturales en el mundo moderno: las sociedades cuya multiculturalidad es producto de un proceso histórico colonial (sociedades americanas del sur y africanas, principalmente); y,

las que son producto de las migraciones voluntarias de poblaciones diversas (sociedades europeas y americanas del norte) en busca de trabajo y bienestar.

Las sociedades multiculturales producidas por los procesos coloniales, han mantenido relaciones de dominación y explotación con los pueblos colonizados. Se ha reproducido, en la mayoría de los casos, los sistemas sociales y políticos coloniales, sobre la base de las distinciones sociales y “raciales”. Fanon decía, para el caso africano: la descolonización es simplemente la sustitución de una “especie” de hombres por otra “especie” de hombres. (Fanon, 1963). Se refiere, por supuesto, a las elites “criollas” minoritarias que asumieron la gestión de los nuevos estados independientes de África.

Por el contrario, en el caso europeo occidental y de los Estados Unidos de Norteamérica, la multiculturalidad producida por la migración de la periferia del sistema capitalista al centro del mismo, ha generado minorías culturales que han pugnado por su integración o asimilación a la sociedad que las acoge. En estos casos, las poblaciones migrantes han pugnado por la aceptación de la sociedad que los acoge, aún a costa de profundizar su proceso de aculturación y de alienación general.

Estas dos situaciones de multiculturalidad han producido dos grandes tendencias en el enfoque de la interculturalidad, como tesis de abordaje de la convivencia armónica entre los seres humanos de diferentes culturas. En el caso europeo y las minorías nacionales producidas por las migraciones modernas, la reflexión sobre la interculturalidad ha estado orientado a lo que se ha denominado como “Interculturalidad funcional”; es decir, un proceso de inclusión social y cultural sin grandes conflictos entre el inclusor y el incluido. Contrariamente, en el caso indolatinoamericano y como consecuencia de la colonización y la pervivencia de la colonialidad, las mayorías indígenas han generado una reflexión sobre la interculturalidad que se ha denominado “interculturalidad crítica”, cuyos principios fundamentales están vinculados al pensamiento crítico, la teoría crítica y sucedáneamente a la pedagogía crítica

#### **2.2.4. La interculturalidad crítica como fundamento teórico de la investigación.**

La interculturalidad crítica es una propuesta teórica fundamentalmente latinoamericana; y, específicamente de las sociedades donde los pueblos indígenas constituyen la mayoría o un amplio porcentaje de la población nacional y cuya historia, en el largo plazo, está relacionada con grandes civilizaciones pre coloniales. Nos estamos refiriendo a Guatemala, México, Bolivia, Perú, Ecuador. En estos espacios socio - culturales nacieron las primeras inquietudes sobre la convivencia de varias culturas en un espacio geográfico común. También surgieron estas preocupaciones en Europa como consecuencia de la intensificación de las migraciones de poblaciones africanas, árabes y periféricas del centro del sistema capitalista. El sociólogo francés Alain Touraine tituló a uno de sus últimos libros “¿Podremos vivir juntos?” (Touraine, 1999). Casi al mismo tiempo, las Naciones Unidas encargaban a una Comisión mundial un informe sobre la diversidad y su papel en el desarrollo de los pueblos (UNESCO, 1996).

La interculturalidad se ha entendido como la capacidad y la actitud de comunicación horizontal y respetuosa entre hombres y mujeres de diferentes culturas que son capaces de considerarse iguales y diferentes. Es reconocer la alteridad como una riqueza de la humanidad y un soporte fundamental para la convivencia armónica y enriquecedora.

Si bien es cierto, todos los especialistas coinciden en esta definición, palabras más palabras menos, en lo que existe todavía una fuerte polémica es en la distinción entre la “interculturalidad funcional” y la “interculturalidad crítica” (Tubino, 2015). La primera se refiere a las actitudes interculturales que se desarrollan y se promueven en las sociedades del capitalismo central, mientras que la segunda viene ganando espacio aceleradamente en las sociedades periféricas, las sociedades donde pervive la colonialidad como producto histórico de la colonización. (Quijano A. , 2000).

Para Catherine Walsh (Walsh C. , 2009), la interculturalidad crítica no es un proyecto estrictamente pedagógico, educativo, sino que abarca aspectos epistémicos, sociales, políticos y éticos. El enfoque de interculturalidad crítica, en el plano pedagógico, se manifiesta como una acción decolonizadora o, como dice Paulo Freire, concientizadora y liberadora (Freire P. , 1969). La interculturalidad crítica no parte fundamentalmente de la diversidad cultural sino de los impactos de la estructura socio económica, la colonialidad y la racialización de los pueblos subalternizados por la opresión del sistema. Es por lo tanto un proyecto político, en el mejor sentido del término, social, ético y epistémico.

En resumen, nuestro marco teórico está constituido por un aparato conceptual que proviene de la Teoría Crítica, las ciencias sociales críticas, en particular de la pedagogía crítica, y del enfoque de interculturalidad crítica en el ejercicio de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con el que iniciamos y desarrollamos esta investigación – acción.

### **2.3. Definición de Categorías de Análisis**

**Competencias.** Las competencias han sido definidas por sus promotores en Latinoamérica con una visión modernizante, con la única finalidad de formar el capital humano que requiere la economía llamada del conocimiento, bajo la égida del Banco Mundial. La orientación eficientista ha reducido la acción pedagógica a la instrumentalización de las personas con el discurso del crecimiento y el desarrollo.

Se le define corrientemente como el “saber hacer en contexto” (Tobón, Sergio., 2009); pensar y definir las competencias en el marco del pensamiento complejo y la incertidumbre, lleva asumir una conceptualización mucho más relativa y compleja que aquella que pretende definir las competencias como haceres objetivos, medibles y observables, como en el viejo modelo conductista de los años 60 del siglo pasado. Tobón señala algunas pistas que podrían conducirnos a precisar un concepto mucho más complejo de las competencias como el de Bacarat y Graziano: saber hacer razonado para hacer frente a la incertidumbre; manejo de la



incertidumbre en un mundo cambiante en lo social, lo político y lo laboral dentro de una sociedad globalizada y en constante cambio (Tobón, Sergio., 2009).

La complejidad de la formulación de un currículo por competencias nos lleva a la necesidad de flexibilizar nuestro pensamiento y rechazar una visión neoconductista de este concepto. Sin embargo, es importante señalar que los componentes de la competencia, relacionados a una compleja macro habilidad que construyen los niños, niñas, adolescentes y adultos en su contacto con los desafíos emergentes de su vida académica, profesional y cotidiana de cada uno de ellos, es operativa para la formación profesional, en estos niveles; sin abandonar el componente ético y político de la educación, es decir, su responsabilidad moral y su derecho a la libertad.

La necesidad de negociar los conceptos en el marco de las competencias nacionales y de la carrera oficial de enfermería técnica nos ha llevado a reconocer las limitaciones de la operacionalidad práctica del concepto abierto y lo hemos cerrado en el concepto que atribuye a la competencia los tres tipos de capacidades desarrolladas de manera conjunta y creativa hasta convertirlas en macro habilidades: capacidades enunciativa o cognitivas, capacidad operativa o procedimental y capacidad valórica a través de las actitudes.

Tobón termina conceptualizando la competencia, en el marco del pensamiento complejo de la siguiente manera: procesos complejos que las personas ponen en acción – actuación – creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral – profesional) aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual,

conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano” (Tobón, 2009).

**Competencias interculturales.** Las competencias interculturales tienen un componente fundamentalmente actitudinal, ya que se trata de valorar el respeto por el otro diferente (la alteridad) y la reciprocidad correspondiente. Trabajar sobre estas competencias resulta sumamente complejo en la medida en que se trata de construir una actitud intercultural de doble vía y de manejar la interculturalidad en el seno de los propios jóvenes procedentes de culturas indígenas diversas. En el caso de nuestra investigación se trata de jóvenes asháninka, ashéninkas, yines y shipibos, todos habitantes de las cuencas de los ríos Tambo, Urubamba y Ucayali, de la provincia de Atalaya.

Las competencias interculturales se construyen a partir de eventos pedagógicos relativamente informales y abiertos, sin un componente cognitivo inicial de las conductas a desarrollar (Tubino, 2015). Es un desafío abierto a la creatividad del docente y del discente.

**Currículo.** La incorporación del concepto “curriculum”, castellanizado como “currículo”, en el bagaje profesional de la pedagogía y la didáctica, desde mediados del siglo XX, ha llevado a una serie de debates sobre su naturaleza y propósitos. Las interpretaciones clásicas o tradicionales refieren al conjunto de herramientas de gestión de la escuela moderna para el proceso de socialización de niños, niñas y adolescentes. En los conceptos iniciales de Taba, Arnaz, Arredondo y otros, las definiciones están orientadas a describir el concepto, pero no a explicarlo (Díaz, 2008).

La lectura marxista ortodoxa de los años 70, con los estudios de Althusser, que sostiene que el sistema educativo (cuya herramienta fundamental es el currículo) de todos los estados modernos constituye, junto a las iglesias y la familia, uno de los principales aparatos ideológicos del Estado, cuya función consiste en reproducir las relaciones sociales de producción existentes en la sociedad (Althusser, 1970). Los estudios de Bourdieu y Passeron

(Bourdieu, P. y Passeron, J., 1977), referidos especialmente a la reproducción del capital cultural de una sociedad y la construcción del habitus de una sociedad. Bourdieu mismo señala igualmente el papel del maestro como autoridad pedagógica y encargado de ejercer la violencia simbólica sobre sus estudiantes. Baudelot y Establet, (Baudelot, C y Establet, A., 1975) discípulos de esta corriente, presentan las evidencias fácticas de una escuela pública francesa supuestamente “única”, que, en realidad, desde los primeros grados, divide a los escolares en dos grandes grupos, según el origen social de los mismos. En el caso peruano, los antropólogos que han estudiado la educación rural y de las poblaciones indígenas de la sierra y la selva, señalan las características de las escuelas como la imposición del modelo urbano, hispano hablante y occidentalizado se impone a los niños y niñas del campo, constituyéndose, a decir de Rodrigo Montoya, como fábrica de migrantes (Montoya, 2009).

Desde los años 60, en América Latina y otras partes del mundo, pensamientos heterodoxos de la doctrina marxista que algunos han denominado como la corriente “crítica” de Paulo Freire, que en sus reflexiones pedagógicas inicia una corriente crítica del pensamiento ortodoxo marxista y coloca como actor significativo del proceso de enseñanza y aprendizaje al educando; señalando el papel dinámico y no pasivo del que aprende. La educación como práctica de la libertad y la pedagogía del oprimido crearon movimientos no solamente latinoamericanos sino mundiales, casi de las mismas dimensiones que la teología de la liberación, nacida en el Perú (Gutierrez, 1975).

En el mundo anglosajón, al mismo tiempo, surgió un movimiento relacionado con el pensamiento posmoderno, tributario de la Escuela de Frankfurt, cuyas tesis señalan el carácter limitado del pensamiento marxista ortodoxo con relación a la educación y la educación escolar en particular. Para esta corriente, si bien sustenta la tesis inicial de los reproductivistas, señala con claridad el carácter dinámico de la relación maestro - alumno. Como señala Kemmis: El problema central de la teoría del currículum debe ser entendido

como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica por un lado y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro (Kemmis S. , 1998).

Por otro lado, en el sistema norteamericano, las concepciones han avanzado en la misma dirección. Apple afirma: El currículo de la escuela responde, y representa, a unos recursos ideológicos y culturales que proceden de alguna otra parte. No están representadas las funciones de todos los grupos, ni se responde a los significados de todos (Apple M. , 2008). Sin embargo, señalan con claridad el papel dinámico del estudiante frente al capital cultural hegemónico. La reproducción cultural y económica no es lo único que sucede en nuestras instituciones educativas. Hay con frecuencia elementos que, individualmente o en grupos organizados, están actuando ahora de modo que proporcionan una base significativa para el trabajo «anti-hegemónico». Sin embargo, el reconocimiento de ese trabajo nos indica la gran importancia que tiene el análisis del modo en que operan los poderosos intereses materiales e ideológicos conservadores, a fin de que podamos entender mejor tanto las condiciones en que opera la educación como las posibilidades de alterar esas condiciones (Apple M. , 2008) .

El discurso de Apple parte de la tesis central que la educación no es una empresa neutral, que, por la naturaleza misma de la institución, el educador se veía implicado en un acto político, fuera o no consciente de ello; la escuela recrea en parte las jerarquías sociales y económicas de la sociedad más amplia por medio de un proceso aparentemente neutral de selección e instrucción. La escuela adopta el capital cultural, el habitus, de la clase media, como algo natural y lo emplea como si todos los niños tuvieran igual acceso a él (Apple, M, 2008).

Finalmente, Michel Apple nos entrega una realidad presente en la actividad pedagógica al afirmar que:

(...) la escuela enseña un currículo oculto que parece conveniente únicamente para el mantenimiento de la hegemonía ideológica de las clases más poderosas de esta sociedad (Apple M. , 2008).

El currículo, como definición operativa es el conjunto de propósitos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos y sistemas de evaluación, diseñado e implementado por el sector político, social y económico de un estado moderno cuya finalidad es consolidar su hegemonía cultural y económica en las siguientes generaciones; pero, al mismo tiempo que se implementa el currículo hegemónico, los sectores sociales no hegemónicos ejercen una acción contracultural, anti hegemónica tanto dentro como fuera del currículo explícito, a través del currículo oculto. Nuestra tarea en la investigación consistió en hacer explícito el currículo de la educación indígena y tratar de adecuarlo a los esquemas formales de la formación profesional en el sistema educativo nacional.

**Currículo intercultural.** Es el producto del diálogo intercultural entre los sectores hegemónicos de la sociedad nacional y los sectores subalternos de la misma. Los sectores subalternos de la sociedad no necesariamente indígenas sino de minorías nacionales o étnicas, campesinos, obreros, LGTB, entre otros.

Los grados de interculturalidad son diversos, podríamos hablar de una interculturalidad fuerte cuando los currículos son construidos por pueblos que hablan otras lenguas, mantienen formas específicas de organización social, promueven valores distintos a los del Estado y la sociedad envolventes. Podemos hablar de una interculturalidad media cuando se trata de minorías étnicas de muchos años de convivencia con la sociedad dominante y han dejado sus lenguas y sus formas de organización originales; por ejemplo, la de los afroperuanos, cuya permanencia en nuestros territorios coinciden con la presencia del poblador occidental europeo. Podemos hablar de una interculturalidad débil cuando se trata de poblaciones

marginales, tanto urbanas como rurales que tienen diferencias básicamente culturales y económicas con la sociedad dominante.

También podemos hablar de una interculturalidad débil en las relaciones de género y en las relaciones intergeneracionales. Los nativos digitales y las migrantes digitales tienen que desarrollar relaciones interculturales de comunicación, sobre todo en la escuela y en la familia (Gasche, J. y Vela, N., 2012).

**Diversificación curricular.** La diversificación curricular es un proceso del tratamiento del currículo nacional, en este caso de la carrera de enfermería técnica, para hacerlo pertinente y relevante para las comunidades educativas diversas en una sociedad pluricultural; en la política educativa nacional, lamentablemente se ha entendido la diversificación como un proceso simple de “adecuación” de sus propósitos y contenidos a las realidades socio cultural diversos del Perú, sin posibilidad de rescatar propósitos y contenidos propios de cada escenario socio cultural peruano.

La diversificación curricular debe ser la oportunidad para que cada profesional de la educación sea capaz de crear, junto a la comunidad educativa del entorno, currículos pertinentes y relevantes que son la base de la calidad de la oferta educativa del sistema.

La diversificación es una estrategia del tratamiento del currículo que permite que se cumplan los principios de flexibilidad y apertura que todo currículo moderno debe tener. Es sin duda la base de la calidad de la oferta educativa. El currículo implementado últimamente por nuestras autoridades educativas ha roto definitivamente con él, centralizando no solamente los diseños curriculares sino hasta las propias unidades didácticas y sesiones de aprendizaje de cada área del currículo.

Es necesario señalar que también se trabajó con el concepto de “Currículo Oculto”, definido como aquella parte de la relación docente – discente que no está prescrita en el

currículo pero que impacta de manera objetiva y directa en la enseñanza y los aprendizajes. (Torres, 1998)

**Estrategias pedagógicas.** Los métodos de enseñanza son herramientas conceptuales que no suelen aparecer en estado puro en los procesos de enseñanza y aprendizajes. Ningún maestro o maestra utiliza un método didáctico, porque son postulados teóricos con poca significación en la práctica pedagógica. El maestro o maestra utiliza un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos, requeridos por las condiciones objetivas en las que se da el proceso didáctico. A esto le llamamos estrategias metodológicas.

La acción pedagógica y didáctica de todo docente es un coctel de métodos en los que se combinan familias metodológicas provenientes de los métodos autoestructuradores, heteroestructuradores e interestructuradores. (Not, 1986), de acuerdo a los propósitos que se ha trazado en la unidad de aprendizaje o en la misma sesión.

Las estrategias metodológicas de la enseñanza son herramientas del docente que dependen de su creatividad y su dominio del contenido, así como de los recursos con los que cuenta para lograr sus propósitos. El marco de su aplicación está en razón directa de las condiciones de enseñabilidad que tiene en su institución educativa o en su espacio pedagógico.

**Gestión.** Organizar y disponer los recursos, tanto materiales como humanos, para lograr los objetivos esperados es la definición más simple de la gestión en todas las instituciones de cualquier naturaleza. En el caso de la gestión educacional tiene como componentes la gestión administrativa y la gestión pedagógica; la segunda se refiere fundamentalmente a la gestión del currículo.

Los modelos de gestión educacional están identificados como el modelo tecnocrático, el modelo idiosincrático y el modelo democrático. En el primero de ellos aparece como prioritario el eficientismo y la verticalidad; en el modelo idiosincrático el aspecto fundamental

es el arbitrio, la voluntad personal del jefe y la confianza que liga al dependiente del jefe que lo designa; finalmente, el modelo democrático se caracteriza por la participación más amplia de todos los miembros de la institución en todos y cada uno de los momentos de la gestión. El modelo democrático se caracteriza también por su carácter participativo y de permanente búsqueda del consenso en cada una de las decisiones que se toman en la institución.

**Gestión intercultural bilingüe.** Es el proceso mediante el cual, la gestión recoge información, la analiza y toma las decisiones de manera concertada entre los miembros de la institución conformada por personas y profesionales que provienen de diversas culturas (Vasquez, 2016). Se entiende que en este proceso el grado de dificultad es mayor debido a que los pensamientos, los valores y las cosmovisiones difieren en cada uno de los miembros de la institución o proyecto que se gestiona. Para el caso de nuestra experiencia, la gestión institucional, conformada por la gestión administrativa y pedagógica, ha sido un espacio de participación directa de las organizaciones indígenas de las que procedían los estudiantes, sus dirigentes comunales y federativos y el personal técnico constituido por la Dirección, los docentes, tutores y especialistas de la organización nacional.

Se debe entender que la interculturalidad en la gestión es general y que la gestión intercultural bilingüe se refiere al modelo de gestión en escenarios de profunda diversidad socio cultural, como en nuestro caso, en los territorios de los pueblos indígenas de la selva amazónica, principalmente (PROEIBANDES, 2008). En estos casos, la gestión debe ser respetuosa de las normas de convivencia ancestrales de estos pueblos; de sus valores sociales y de sus sistemas educativos ancestrales (Aikman, 2003), así como sus propias formas de jerarquización de las autoridades y los escenarios de la toma de decisiones.

**Interculturalización del currículo.** Es el proceso pedagógico por el cual la comunidad educativa que se reconoce pluricultural, negocia los elementos y procesos de un currículo para satisfacer los objetivos socio culturales y económicos de cada uno de los grupos diversos.



Como es natural, en estas situaciones siempre existen grupos hegemónicos y no hegemónicos; siempre habrá tensiones y necesarias concesiones de parte de cada uno de los integrantes de la comunidad, pero lo importante es que haya una conciencia de la negociación cultural, ideológica y económica; que se respeten las diferencias y que se compartan las dificultades (Walsh C. , 2013).

En el caso de esta investigación, las organizaciones indígenas, apoyadas financieramente por la cooperación internacional, negocian con el Estado en sus diversos niveles para incorporar los conocimientos, tecnologías y cosmovisiones indígenas en la carrera de enfermería técnica.

**Salud intercultural.** Definimos la salud intercultural como el dialogo productivo entre los conocimientos y tecnologías de salud bio médico, también conocido como medicina occidental, y los conocimientos y tecnologías de salud de cada pueblo indígena al que pertenecen los estudiantes.

Como se ha demostrado en las oportunidades que se ha producido una acción conjunta de los conocimientos y tecnologías de salud en las comunidades indígenas o rurales y la medicina occidental, los resultados han sido sumamente provechosos. Una de las experiencias exitosas de este diálogo intercultural de las medicinas ha sido la tecnología del parto vertical, mediante la Norma Técnica de Salud para la atención del parto vertical mediante la Resolución Ministerial N° 518 – 2016/ MINSa (MINSa, 2016) , cuyo origen está en las culturas andinas y amazónicas y consiste en atender los procesos del parto a partir de una posición vertical de la parturienta para facilitar el proceso del alumbramiento. Las investigaciones científicas de la medicina biomédica, recientemente, han demostrado las ventajas de esta postura, tanto para la madre como para el recién nacido y se ha convertido en política de salud en el MINSa.

Al mismo tiempo, a través del Centro Nacional de Salud Intercultural – CENSI, luego de una amplia consulta con las organizaciones indígenas, se logró aprobar la “Política Sectorial de Salud Intercultural”, mediante Decreto Supremo N° 016 (MINSA, 2016)

Del mismo modo, se hacen investigaciones sobre el impacto del uso de la ayahuasca y la medicina tradicional amazónica, en el tratamiento de las adicciones (Mabit, s/f): que es, desde hace más de 20 años la tarea de una institución médica llamada Takiwasi , ubicada en Tarapoto, a cargo del doctor Jacques Mabit Mabit y la doctora Rosa Giove, : una médica peruana y un médico francés. Asimismo, diversas investigaciones vienen demostrando que los procesos de bioprospección de la farmacéutica moderna se han hecho a base de la biopiratería de los conocimientos de las plantas medicinales de los pueblos indígenas, principalmente de la Amazonía.

**Tutoría integral e intercultural.** Entiendo la tutoría como un acompañamiento personal de cada uno de los estudiantes en sus procesos académicos y personales; particularmente en los escenarios pluriculturales como ha sido el caso de la investigación. La tutoría, en la educación superior, cuando se desarrolla en una universidad o instituto superior tecnológico, sólo se refiere al acompañamiento académico, porque se supone que se trata de un estudiante adulto que no tiene necesidades de tutoría en los aspectos personales y afectivos. Lamentablemente, las experiencias que observadas y las bibliografías recientes muestran la importancia de la tutoría personal social en el proceso educativo superior.

En el caso del proyecto que investigo, el papel de la tutoría ha sido de vital importancia. En primer lugar, una tutoría de transición a cargo de docentes bilingües de origen indígena como los estudiantes, cuya misión fue atender y ser vehículos de comunicación con la gestión para resolver problemas de los jóvenes que, como es el caso en casi toda la Amazonía, tienen conformado un hogar en sus comunidades y han formado familia desde temprana edad. Al mismo tiempo, la tutoría académica a cargo de docentes urbanos con un fuerte compromiso

indigenista que atendieron los enormes baches académicos que trajeron los jóvenes de la educación básica comunitaria y bilingüe.

La tutoría es la correa de transmisión de todas las demandas académicas, personales y sociales de los jóvenes estudiantes; de ahí la importancia que tiene la participación del tutor o la tutora, de sus actividades sociales y no lectivas para generar lazos de comunicación privilegiados, de los que se vale la gestión del proyecto para atender todo tipo de demandas.

La tutoría académica y personal social acompaña de manera integral a cada uno de los jóvenes indígenas que se forman en el proyecto; satisface sus problemas de comprensión de algunos temas académicos, así como de las necesidades afectivas y sociales de cada uno de ellos.

La estrategia de la tutoría integral del proyecto se convirtió en un modelo que sirvió para fortalecer los problemas de identidad que traen los jóvenes como producto de la educación básica monocultural y el bajo nivel de interculturalidad de la sociedad envolvente. Al mismo tiempo, subsanar los vacíos dejados en la formación de nuestros jóvenes en la educación básica rural y bilingüe. Bajo estas condiciones, la tutoría integral (académica y personal social) se enriquece con el enfoque intercultural de la acción pedagógica de cada uno de los tutores y cada uno de los tutoriados.

### **Capítulo III. Hipótesis y variables**

#### **3.1. Supuestos Hipotéticos o Hipótesis**

##### **3.1.1. Supuesto hipotético general.**

HG. Las estrategias pedagógicas implementadas para la formación de jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP lograron la interculturalización del currículo de la carrera de enfermería técnica del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento Ucayali.

##### **3.1.2. Supuestos hipotéticos específicos.**

HE1. La estrategia pedagógica de incorporación de los conocimientos y tecnologías indígenas de salud en el currículo de la carrera de enfermería técnica para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya, logró la interculturalización del currículo.

HE2. La estrategia pedagógica de implementación de la tutoría integral intercultural, en la carrera de enfermería técnica para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya logró la implementación del currículo intercultural.

HE3. La estrategia de capacitación permanente de los docentes en competencias interculturales para la enseñanza de los cursos de la carrera de enfermería técnica para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya logró implementación del currículo intercultural.

HE4. La estrategia pedagógica de una gestión intercultural en la implementación de la carrera de Enfermería Técnica para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya logró la interculturalización del currículo.

### **3.2. Sistema y Categorías de Análisis**

- Estrategia pedagógica para el diseño, implementación, ejecución y evaluación de un currículo intercultural para la carrera de Enfermería Técnica para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ITSPA), departamento de Ucayali.
- Estrategia pedagógica de tutoría integral intercultural para el acompañamiento a jóvenes indígenas amazónicos de la carrera de Enfermería Técnica con un currículo intercultural del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ITSPA), departamento de Ucayali.
- Estrategia pedagógica de capacitación para el desarrollo de competencias interculturales en docentes de la carrera de Enfermería Técnica con un currículo intercultural para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ITSPA), departamento de Ucayali.
- Estrategia pedagógica para un modelo de gestión intercultural para la carrera de Enfermería Técnica con un currículo intercultural para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ITSPA), departamento de Ucayali.

## Capítulo IV. Metodología

### 4.1. Enfoque de Investigación

La investigación científica y particularmente la investigación educativa han estado y sigue estando secuestrada por el monismo metodológico del positivismo decimonónico y el racionalismo eurocéntrico. Los datos estadísticos, el empirismo lógico, la experimentación y la búsqueda de verdades universales, han sido las principales características de la investigación universitaria. El modelo correlacional deductivista ha inundado nuestras bibliotecas y hemerotecas.

Este modelo metodológico basado en el enfoque explicativo y analítico (Cazau, 2006) de las ciencias naturales, ha continuado hegemonizando la investigación en las ciencias sociales y particularmente en la educación, con muy pocas excepciones; dejando de lado el modelo comprensivo de las ciencias ideográficas que nos acercan a la realidad epistémica más que a la realidad empírica.

La presente investigación está orientada a los métodos cualitativos de investigación, cuyas características se adecúan mejor a la realidad que investigo y a la intencionalidad de los propósitos, sustentados en la epistemología crítica. Las metodologías cualitativas, a diferencia de las metodologías cuantitativas se caracterizan por reconocer que no todos los fenómenos de la realidad son “objetivos”, en el sentido ontológico y epistemológico del término. La fenomenología ha señalado el camino para reconocer la existencia de fenómenos subjetivos e intersubjetivos, que como parte de la evolución de los seres humanos se han convertido en objetos de investigación de las ciencias humanas. Así, las ciencias humanas, dentro de las cuales se ubican las Ciencias Sociales, nos deben llevar a buscar caminos diferentes al que desarrollan las ciencias naturales.

La investigación social cualitativa parte del reconocimiento de la existencia de dos instancias de la realidad: la realidad objetiva, existente al margen del pensamiento del

hombre, y la realidad subjetiva e intersubjetiva que es el reflejo de esa realidad en la mente del hombre y que adquiere sentido en función de la realidad social, cultural, política e ideológica en la que vive el ser humano que la piensa y desde la cual actúa. De ahí que las metodologías cualitativas parten de la existencia de una realidad empírica y una realidad epistémica.

Las metodologías cuantitativas se basan en la tesis de que la realidad es independiente del pensamiento humano y tiene sus propias leyes que la ciencia tiene el desafío de descubrirlas; las metodologías cualitativas aceptan la existencia de la realidad independiente del pensamiento humano; es decir, la naturaleza; pero, la sociedad, la cultura, no se ha formado con las mismas leyes que se ha formado la naturaleza; se ha desarrollado a partir de la voluntad humana, de la manera cómo han percibido la realidad los hombres y mujeres; a su forma de pensar, sentir, actuar. En tal sentido, la realidad epistémica obliga al investigador a “comprender” de manera totalizadora la realidad; a dialogar con los otros seres humanos que son objeto de su investigación; a reconocer sus formas de pensar la realidad vivida desde su historia personal y social; a no aislar a las personas de su contexto; a dialogar con los seres humanos en sus respectivos hábitats.

Las metodologías cualitativas son más inductivistas y particularistas que deductivistas y universalistas, como lo son las ciencias naturales; son más constructivistas que empiristas, porque sus hipótesis van madurando y cambiando conforme avanza la investigación basada en una relación dialógica con los objetos de investigación.

La presente investigación es sobre un proyecto que se desarrolló de manera experiencial en la ciudad de Atalaya, departamento de Ucayali y continuó con réplicas desarrolladas entre los años 2008 al 2014 en dos escenarios más de la Amazonía peruana. Así, el proyecto comprendió tres escenarios económicos, sociales y culturales muy diferentes: uno, la provincia de Atalaya, territorio de los pueblos indígenas asháninka, asheninka, yine y shipibo;

dos, la provincia de Bagua, departamento de Amazonas: hábitat de los pueblos jíbaros como los Awajun, Wampis y el pueblo kechwa de San Martín; y, tres, la provincia de Loreto, territorio de los pueblos Kukamas y achuares del río Corrientes. En el primer espacio desarrollamos el “Proyecto Piloto” de formación de enfermeros técnicos interculturales amazónicos, objeto central de nuestra investigación, que sirvió para validar y reajustar en los siguientes proyectos los aspectos de gestión pedagógica y administrativa de la propuesta.

#### **4.2. Tipo de Investigación**

El tipo de investigación se puede identificar como de “Investigación – Acción Participativa” (Ander-Egg E. , 1990), basada en las premisas que desarrollaron Stenhouse (Stenhouse L. , 1991), Elliot (Elliot J. , 2000), La Torre (La Torre, 2005), Ander – Egg (Ander-Egg E. , 1990), Colmenares y Piñeiro (Colmenares, Ana y Piñeiro, Maria, 2008), y otros investigadores que comprenden que la educación y, sobre todo, la enseñanza, es una práctica reflexiva (España, Foresi y Sanjurjo, 2014) que requiere de instrumentos potentes que permitan tomar decisiones correctas en el mejoramiento de la oferta pedagógica que apoye el mejoramiento cualitativo y el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes de una sociedad históricamente determinada.

Ander – Egg, propone una vertiente de la Investigación – Acción, que se desarrolló en América Latina como parte de los movimientos sociales de los años 70 – 80 del siglo pasado. Él señala que la denominación de Investigación se debe al carácter reflexivo, sistémico, controlado y crítico de la acción y tiene como objeto de estudio algún aspecto de la realidad. El nombre de Acción expresa una intervención y compromiso práctico del investigador con el proceso; y, participativa significa un involucramiento de investigadores e investigados que pasan a ser no solamente objetos de la investigación sino sujetos activos de la misma. Así, en América Latina, la Investigación – Acción se convirtió en Investigación – Acción – Participativa. En el lenguaje freiriano se calificaría como dialógica.



La investigación se define dentro del modelo de la llamada Investigación – Acción, en su modalidad Participativa dialógica e intercultural y podría considerarse como el modelo necesario para enfrentar un proceso de cambio cultural y al mismo tiempo institucional de la educación superior tecnológica en la Amazonía peruana.

#### **4.3. Diseño de Investigación**

El diseño de la investigación es emergente, en el sentido que no existen investigaciones pedagógicas con estas características. Se ha propuesto un diseño inicial para enfrentar los comienzos de la investigación que ha sido reajustado después de la aprobación del currículo por el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya y se han evaluado los procesos y estrategias a través del diálogo surgido de la observación participante, la reflexión y el diálogo intercultural con los actores.

El diseño general inicial fue hecho para el funcionamiento del Instituto Nacional de Salud Intercultural (INSIA); sin embargo, la frustración de su funcionamiento nos llevó a su reformulación en el modelo institucional, pero manteniendo el diseño pedagógico, que logramos incorporarlo en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya.

#### **4.4. Credibilidad de la Investigación**

La investigación y los resultados obtenidos, que ya han sido investigados en formatos de evaluaciones de impacto, tienen un alto grado de credibilidad, entendida como validez y confiabilidad del proceso y de sus resultados. Al estar guiada la investigación por una metodología cualitativa, su propósito es la comprensión del fenómeno educativo – pedagógico que se desarrolla a través de la negociación del currículo. Los indicadores de credibilidad se pueden reconocer en el porcentaje de retención (100%) de los estudiantes indígenas; el reconocimiento del MINEDU en todos sus niveles, desde el nivel local hasta el nacional, pasando por el regional; la receptividad que ha tenido la experiencia en los foros latinoamericanos donde se ha presentado; las réplicas exitosas desarrolladas en Bagua y

Nauta; los estudios académicos que ha merecido la experiencia, siendo estudiada por una peruana doctorada en la Universidad de Pittsburg, EEUU y por el Instituto de Estudios Peruanos, recientemente; el reconocimiento de las autoridades del MINSA, que promovieron la norma técnica de Salud Indígena basados en los resultados de nuestros egresados.

#### **4.5. Acceso al Campo. Muestra o Participantes.**

Si bien es cierto que el propósito de la investigación es el proceso de construcción del currículo intercultural y las estrategias pedagógicas para llevarlo a su ejecución, los sujetos de estudio han sido los jóvenes indígenas amazónicos que estudiaron la carrera de Enfermería Técnica del Proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya, departamento de Ucayali, sus docentes y tutores.

#### **4.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

La técnica fundamental de recolección de información ha sido la “observación participante”, al ser parte del proceso de diseño, implementación, ejecución y evaluación del currículo intercultural, con un equipo de profesionales y técnicos de la organización indígena que fueron docentes y tutores, que denominaré “grupo nominal”, a quienes he entrevistado y solicitado organizar la documentación para reconstruir lo observado y realizado durante el proyecto de formación de enfermeros técnicos para jóvenes indígenas amazónicos de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya, departamento de Ucayali.

La técnica del “grupo nominal” (Olaz, 2013) fue tomada desde un inicio del proyecto en tanto que la mayoría de los profesionales que participamos en el proceso teníamos antecedentes comunes de apego a la causa del movimiento indígena amazónico. Es más, la dirección del proyecto, las asesorías y las organizaciones indígenas de base, tomábamos decisiones en forma colectiva. El investigador, como parte del equipo de trabajo, priorizó el modelo de observación participante en equipo, que permitió un proceso enriquecedor en la

medida de las diferentes profesiones que teníamos y las procedencias multiculturales de cada uno de nosotros.

En algunos casos específicos recurrimos a la “entrevista en profundidad”, basada en entrevistas abiertas y no estructuradas con los jóvenes, sus familiares, docentes, tutores y dirigentes que procedían de realidades socios culturales muy disímiles.

#### **4.7. Técnicas de Análisis de Datos**

Las técnicas de análisis de datos de la investigación están en relación con el diseño de investigación; es decir, después de recoger información selectiva de los datos, los organizamos para su identificación, clasificación, síntesis y agrupamiento. Posteriormente se obtuvo resultados para verificar las conclusiones. Se trataba de construir sentido a partir del diálogo intercultural e interdisciplinar, ya que en la atención de estos jóvenes indígenas convergíamos profesionales de distintas áreas y con distintos enfoques de la educación de las poblaciones indígenas, sobre todo a nivel de la educación superior a la que nunca habían llegado grupos indígenas con una propuesta curricular específica, completamente nueva para la institución educativa que nos recibía. Es importante remarcar que los análisis de los datos recogidos siempre conducían a una toma de decisiones para el desarrollo del proyecto de formación.

Las técnicas utilizadas variaban en función de la composición de los grupos de acción. Se han tenido reuniones del equipo de dirección; reuniones del equipo de dirección con los docentes de medicina occidental (médicos, enfermeras, obstétricas); reuniones con los especialistas indígenas (sheripiaris, parteras, hueseros, vegetalistas, vaporadoras); reuniones con docentes y autoridades del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya; reuniones con los estudiantes indígenas; reuniones con los dirigentes de las organizaciones indígenas; y, reuniones conjuntas con todos los actores. En cada uno de los casos, los objetivos de las reuniones y las metodologías a seguir se preparaban de manera específica.

#### **4.8. Procedimientos**

Los métodos y técnicas de investigación se desarrollaron mediante procedimientos especiales, debido al escenario pluricultural en el que se desarrolló la investigación. A partir del enfoque metodológico principal, la Investigación – Acción participativa, se hizo uso de técnicas clásicas como la Observación Participante, la entrevista en sus modalidades no estructurada y semi estructurada y la entrevista en profundidad.

En cada una de estas técnicas, propias de la investigación cualitativa, se ha tenido que respetar la sensibilidad de nuestros participantes, reconociendo que sus apreciaciones valóricas se enmarcan dentro de sus diferentes culturas. La observación participante, que ha sido la principal técnica utilizada en todo el proceso, se caracterizó por tener un procedimiento completamente libre, en particular de parte de los tutores. Ellos han convivido durante el primer año de manera intensiva y luego, los tutores académico-personales, durante los siguientes años. Nunca sintieron ni dejaron sentir que tanto ellos como los estudiantes eran sujetos de investigación. Los procedimientos siempre consistieron en la participación activa de los observadores en convivencia con los observados. Los tutores y equipo técnico del proyecto desayunaban, iban a clases, almorzaban, estudiaban y cenaban con los jóvenes indígenas.

Los apuntes sobre las observaciones relevantes se hacían en la noche y se compartían una vez a la semana en equipo. Los cuadernos de campo se convirtieron en las fuentes más importantes de registro de las informaciones, las cuales eran procesadas y convertidas en políticas de acción dentro del proceso.

Las entrevistas no estructuradas y semi estructuradas eran hechas a partir de una guía que se discutía en el equipo, pero nunca se utilizó la grabadora o cualquier otro tipo de registradora mecánica. La oralidad siempre fue privilegiada en la comunicación entre tutores,

equipo técnico y estudiantes. Las entrevistas se desarrollaban de manera individual y colectiva, teniendo siempre en cuenta que los grupos de entrevista fueran de una misma etnia.

Se realizó de manera excepcional entrevistas en profundidad e individual y sólo la hemos hecho en circunstancias especiales, particularmente cuando lo solicitaba el estudiante. Se trataba de casos de problemas personales o de interés particular para resolver algunos problemas de convivencia al interior de los estudiantes de una misma etnia o interétnicos.

## Capítulo V. Resultados

### 5.1. Presentación y Análisis de los Resultados

#### 5.1.1. Las tres áreas socioculturales donde se desarrolló la investigación.

Geográficamente el proyecto se desarrolló en el departamento de Ucayali, provincia de Atalaya, en los distritos de Raimondi, Sepahua y Tahuania. Esta zona geográfica de nuestra Amazonía la comparten cuatro pueblos indígenas amazónicos: los asháninkas, asheninkas, shipibo – konibo y yine. Históricamente el pueblo Ashaninka ocupaba las zonas bajas del Ucayali donde desarrollaron nuevas formas de agricultura y de gestión del bosque amazónico; posteriormente fueron desplazados por la población de la familia lingüística Pano, los Shipibo – Konibo, provenientes de tierras interfluviales del Brasil. Esto daría lugar a los grupos de lengua Pano se establecieran a lo largo del río Ucayali.

Durante el periodo misional (s. XVII - XVIII), el pueblo Ashaninka sufrió fuertes bajas demográficas debido a las epidemias. A fines del siglo XIX, el gobierno peruano, después de la guerra del salitre, entregó a los acreedores extranjeros, como parte de pago, 500,000 hectáreas de Amazonía en la zona Ashaninka – Yaneshas, en la cuenca de los ríos Ene y Perené. Los nuevos dueños de este espacio conformaron la empresa Peruvian Corporation, empresa que se benefició con la entrega de las 500 000 hectáreas de tierras a orillas de los ríos Ene y Perene, que las dedicó principalmente a la siembra, cosecha y tratamiento del café. Los pueblos Ashaninka y Yanasha que allí habitan desde tiempos inmemoriales se convirtieron en semi esclavos de dicha empresa.

Con la mencionada concesión se inició en la Selva Central y en territorio ashaninka concretamente, la penetración de colonos provenientes principalmente de la sierra central pero también de la costa y de otros países traídos por la empresa. Con la mencionada concesión se inició en la selva central y en territorio ashaninka principalmente, la penetración de colonos (Barclay, F. 1989)

El censo de 1993 estimaba la población ashaninka en 51, 063 habitantes distribuidos en 359 comunidades ubicadas en las áreas de bosque tropical de los departamentos de Junín, Pasco y Ucayali, constituyendo la población indígena amazónica más numerosa de la Amazonia Peruana. Un sector de este pueblo Ashaninka se estableció, desde el siglo XVIII, en la zona alta de las estribaciones andinas, en una meseta denominada El Gran Pajonal, cuyo aislamiento le otorgó una identidad distintiva de sus orígenes, razón por la cual hablan una variante dialectal del ashaninka y se hacen llamar el pueblo Asheninka

El proyecto de investigación abarcó las cuencas fluviales de los ríos Tambo y Urubamba y en la zona del alto Ucayali, río formado por la confluencia de los dos ríos anteriores, justamente en la ciudad de Atalaya, sede del proyecto.

En cuanto a la economía de la zona, esta se basa en la explotación depredadora de sus bosques por parte de representantes de los grandes intereses madereros de Pucallpa. La población indígena practica una agricultura de subsistencia con muy poca participación en los reducidos mercados locales en condiciones desventajosas.

Generalmente la población produce yuca, plátano, frutas, arroz, frijol, y cría algunos animales menores. La economía de la zona es dinámica debido a la presencia de grandes explotaciones madereras y, desde hace algunos años es la puerta de entrada de los recursos e insumos de la empresa Pluspetrol que gestiona el gas de Camisea. La principal vía de comunicación es la fluvial a través de los ríos Urubamba y Ucayali hacia la ciudad de Pucallpa; y el río Tambo hacia la zona de Satipo. La vía de comunicación aérea a Pucallpa y Lima es restringida, fuera del alcance de la mayoría de la población indígena y mestiza. Recientemente se ha abierto una importante vía de comunicación terrestre hacia el gran mercado de Lima a través de la provincia de Satipo que se conecta con el río Tambo y que sirve al comercio pequeño y mediano, pero no se utiliza en tiempo de lluvias por lo precaria de su construcción.

### 5.1.2. Las organizaciones indígenas de la zona comprometidas en el Proyecto.

La principal organización indígena amazónica del Perú es la AIDSESEP, cuya organización tiene un sistema que se inicia en la comunidad nativa; luego, un grupo de comunidades afines, ya sea geográfica o étnicamente, se integran en federaciones, y éstas, agrupadas regionalmente, conforman una organización regional, las cuales reunidas constituyen la organización nacional. El proyecto abarcó tres federaciones indígenas: 1) La Organización Indígena de la Región Atalaya (OIRA); 2) la Organización de Comunidades Nativas del Distrito de Tahuania (ORDECONADIT); y, 3) la Organización Asheninka del Gran Pajonal (OAGP). Todas ellas afiliadas a la organización regional ORAU (Organización Regional de AIDSESEP Ucayali), con sede en la ciudad de Pucallpa.

La Organización Indígena de la Región Atalaya (**OIRA**): es una federación indígena cuyas comunidades afiliadas son de las etnias Yine y Ashaninka de los ríos Tambo y Urubamba, así como algunas comunidades del Alto Ucayali.

En el periodo que abarcó el diseño, la implementación y la ejecución del proyecto (2004 – 2008) estuvo dirigida por una presidenta mujer de la etnia Yine (caso excepcional en las dirigencias indígenas). Históricamente esta federación nació del proceso de liberación de la población indígena esclavizada por los terratenientes madereros. Inicialmente tuvo 25 comunidades afiliadas y actualmente cuenta con 54, ya que a las etnias Yine y Ashaninka se han sumado comunidades Amahuaca y Yaminahua.

Los procesos de reconocimiento y titulación de sus territorios ha sido una lucha permanente con los colonos madereros, quienes han ejercido no solamente la presión legal sino la violencia directa contra los comuneros. Cada comunidad de OIRA cuenta con una Escuela Primaria y las de mayor población con un colegio Secundario. Los docentes de las escuelas primarias son bilingües en su totalidad, pero en secundaria la mayoría son mestizos hispanohablantes.



En la sede de OIRA, la ciudad de Atalaya, funciona un Centro de Salud grande del MINSA, con 15 camas para internamiento. Está dotado de un mínimo de personal profesional, particularmente de los jóvenes profesionales de la salud que están haciendo su SERUMS (Servicio Rural Urbano Marginal de Salud). De este Centro de Salud dependen cuatro Puestos de Salud, ubicados en las comunidades indígena de la zona de influencia. Las poblaciones indígenas de esta zona no acuden regularmente a los servicios de salud del MINSA, porque han conservado gran parte de sus conocimientos de salud ancestrales y cuentan con especialistas como parteras, vaporadoras, hueseros, vegetalistas e incluso los “Sheripiaris”, nombre que se da a los sabios indígenas que usan las plantas maestras para la salud de la población (Ayahuasca, Toé, Tabaco).

Organización Asheninka del Gran Pajonal (**OAGP**): En la zona del Gran Pajonal vive un pueblo que por su aislamiento de los demás grupos ha desarrollado características propias y una variante dialectal de la lengua Ashaninka, razón por la cual se autodenominan Asheninkas. Podemos añadir que el ingreso de la sociedad dominante a la zona del Gran Pajonal ha establecido condiciones de servilismo para los pueblos indígenas. Los "patrones" de la zona tenían niños asheninkas para su servicio personal, a quienes como "compensación", daban ropa vieja que les sobraba. En muchas oportunidades trasladaban a niños y niñas a las ciudades de la Sierra y la Costa para que presten servicios en sus casas, siempre en condiciones de explotación,

El arco y la flecha constituyen sus armas tradicionales y son utilizadas hasta la fecha, así como la escopeta, de reciente incorporación. En esta zona de la selva central se han desarrollado las guerrillas del MIR y posteriormente la guerra interna de “Sendero Luminoso” y el MRTA.

El pueblo Asheninka se vio en la necesidad de constituirse en la Organización Asheninka del Gran Pajonal (OAGP), que se fundó el 14 de enero de 1979. Surge como una

respuesta a siglos de explotación y humillación para organizar a las comunidades, representar y articular grupos diversos de la zona; asimismo defender sus derechos y reivindicaciones culturales, territoriales, integridad física, salud y educación. Desde entonces se percibe el inicio de una fuerte revitalización del pueblo indígena, acompañado de un fortalecimiento creciente de su propia capacidad de organización política y de gestión de sus procesos sociales y políticos.

Desde entonces la OAGP ha venido gestionando la titulación territorial de sus comunidades como paso previo para asegurar el futuro de las generaciones y sobrevivencias de los mismos, teniendo que enfrentarse permanentemente con colonos de la zona. La población del Gran Pajonal está compuesta por asheninkas y colonos. Está ubicada en las partes altas de la vertiente occidental del alto Ucayali que comprenden 27 comunidades más tres anexos del pueblo Asheninka y un centro poblado, Oventeni, habitado por asheninkas y colonos, con una población de 4.041 habitantes. Cada una de las comunidades tiene una economía de subsistencia, a la que agregan la producción de café, aprovechando las ventajas de su clima y el impulso que se dio a fines del siglo XIX en esta zona.

En cuanto a salud, la mayoría de comunidades conservan sus sistemas de salud indígenas del pueblo asheninkas, ahora reactivados, fortalecidos y en proceso de desarrollo y articulación con la medicina occidental por trabajo del Programa de Salud Indígena de AIDSESEP, que se desarrolla en articulación con la medicina occidental. En cada puesto de salud trabaja un técnico sanitario, contratado por la Dirección Regional de Salud Ucayali-DRSU, bajo la jurisdicción del Centro de Salud de Atalaya. El problema es que se contrata a personas extrañas, "mestizos", que no hablan el idioma, no se adaptan a las formas de vida del pueblo indígena y tienen poco respeto por la población. Hacen su trabajo intramuros, es decir, se limitan a permanecer en su local y administran medicamentos por encima de su

competencia, sin el suficiente conocimiento y capacitación. Este personal, cada fin de mes debe trasladarse a la ciudad de Pucallpa para presentar sus informes y abastecerse de materiales, provocando ausencias frecuentes y a veces prolongadas. Por otra parte, no tienen buena disposición para trabajar con los promotores de las comunidades. Estos problemas se pudieron superar solo cuando los puestos de salud empezaron a trabajar los nuevos técnicos en salud Intercultural que el proyecto ha formado.

Organización de Desarrollo y Defensa de las Comunidades Nativas del distrito de Tahuania (ORDECONADIT): integrada por miembros del pueblo Shipibo-Konibo, de la familia lingüística Pano. La historia de este pueblo es bastante conocida históricamente, debido a su extensión demográfica y su inicial característica rebelde a la colonización, se caracterizaron, entre otras cosas, por ser grandes viajeros y comerciantes y generado toda una vida y cultura, que podemos apreciar en la artesanía, la pesca y la caza.

AIDSESEP trabajó el proyecto DESSAI-ORDECONADIT, en el valle del alto Ucayali y afluentes, desde las comunidades de Toniromashe y Oiobamba y el río Cuengua, límite de los distritos de Tahuania con Raimondi hasta la comunidad de Sempaya y el río Sheshea, límite de los distritos de Tahuania con Iparía de la provincia de Coronel Portillo. Se ha trabajado en 34 comunidades, con una población de 4,808 habitantes. Diez comunidades son del pueblo Shipibo-Konibo, veinte y uno del pueblo Asheninka y en tres comunidades habitan pobladores de los dos pueblos (Halkof, 2003).

Las comunidades cuentan con centros educativos de nivel primario y algunas mayores del nivel secundario. Los profesores son bilingües en el nivel *primario* y en un 30% en el nivel secundario, con tendencia a una cobertura total. El problema curricular es semejante al descrito para OAGP y OIRA.

Los únicos establecimientos de salud son un Centro de Salud en Bolognesi, un puesto de salud referencial en el centro poblado de Nueva Italia y cuatro puestos de salud con técnico

sanitario. El Centro de Salud y el puesto de salud referencial no cuentan con médico permanente, son renovados cada año por el programa del SERUMS, por tanto la atención profesional es discontinua y con muchas limitaciones de accesibilidad. La alternativa ha sido y será el trabajo del Programa de Salud Indígena AIDSESEP.

### **5.1.3. El Programa de Salud Indígena (PSI) de AIDSESEP en las áreas de intervención.**

El proyecto piloto de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónica, trabajó de manera simultánea e integrada en diversos campos, directamente vinculados al sistema de salud indígena. Anteriormente a través del proyecto Desarrollo del Sistema de Salud Indígena (DESSAI) entre 1992 y 2000. Se ha innovado la labor que normalmente se realizaba con pueblos indígenas y rurales amazónicos, formándose a 264 promotores de salud al interior de 120 comunidades en la provincia de Atalaya, a partir de las cuales se promovió de manera directa y en cada comunidad, el desarrollo de un Programa de Salud Indígena completamente alternativo, capaz de articular con resultados impresionantes a parteras, curanderos, vegetalistas, otros médicos locales, especialistas en prácticas médicas occidentales y representantes indígenas de tres organizaciones regionales: OAGP, OIRA y ORDECONADIT.

En OIRA se trabajó en salud indígena con la organización noruega NORDECO, en un primer proyecto se logró el conocimiento de la situación de salud de los pueblos indígenas y sus comunidades, la reactivación y promoción de los sistemas de salud indígena y la incorporación gradual de algunos elementos de la medicina occidental.

En OAGP y ORDECONADIT, con la experiencia anterior se amplió el trabajo por primera vez en salud indígena en 29 comunidades respectivamente. Las experiencias desarrolladas en OIRA han sido sintetizadas y aplicadas en los pueblos indígenas y comunidades de ambas organizaciones. De esta manera, las comunidades de estas

organizaciones se han beneficiado con un trabajo de mayor nivel que el inicialmente ejecutado en el proyecto piloto de OIRA. Los sistemas de salud indígenas presentes, se han reactivado y se desenvuelven hacia su desarrollo. Incluso se ha logrado que las propias comunidades y las organizaciones indígenas asuman como parte de la tarea comunitaria el aprovisionamiento de un promotor formado y de un "Botiquín Comunal"; y se habla igualmente de rescatar los conocimientos ancestrales de salud.

Ahora, en los pueblos indígenas y sus organizaciones, se habla abiertamente y sin restricciones de la necesidad de activar y recuperar los recursos humanos y materiales de la medicina indígena, así como de su autoestima, cultura y costumbres. Una parte clave del sistema desarrollado es que el sistema está incorporado a las organizaciones de los pueblos indígenas, articulando el trabajo de salud entre los dos tipos de medicina: la medicina occidental y la medicina indígena.

Los objetivos del proyecto "Desarrollo del Sistema de Salud Indígena" (DESSAI), estaban orientados a identificar los recursos humanos especializados en medicina indígena con los que contaban las comunidades. En segundo lugar, hacer un inventario de los conocimientos y las tecnologías de salud que tenía cada una de las comunidades de la zona. En tercer lugar, mejorar la atención de salud de las comunidades en aquellas dolencias o enfermedades para las cuales no hay conocimiento o tecnología indígena disponible (generalmente por ser enfermedades nuevas). Y, finalmente, capacitar en conocimientos y tecnologías básicas de salud bio - médica u occidental a los responsables de salud de cada comunidad, elegidos por la asamblea que tenían bajo su responsabilidad el Botiquín Comunal.

Lamentablemente, uno de los principales problemas que se encontró en este proceso fue la poca permanencia de los responsables de salud de la comunidad, debido a que no existía un sueldo para este personal y solía abandonar el botiquín cada vez que tenía que salir a trabajar su chacra o a desarrollar otra actividad económica fuera de la comunidad.

Esta experiencia permitió plantear a las autoridades y docentes del ISTP Atalaya, la UGEL Atalaya y el área de salud de Atalaya, que las competencias profesionales desarrolladas en la formación de los enfermeros técnicos, son incoherentes con las requeridas en los establecimientos de salud en comunidades nativas. Les presentamos la información que se había recogido en la experiencia del Proyecto DESSAI del PSI de AIDSESEP en la zona de Atalaya.

Primero señalamos que los puestos de salud, en su mayoría, se encuentran, en promedio, a dos o tres días de camino del hospital más cercano, dependiendo de la época del año, de tal manera que muchas situaciones de atención de salud de urgencia eran imposibles derivarlas, y son los enfermeros técnicos que deberán enfrentar situaciones para los que no ha sido preparados, porque el perfil profesional ha sido confeccionado de acuerdo con las necesidades de los hospitales urbanos. Por otro lado, el puesto de salud carece de recursos mínimos para atender cualquier tipo de emergencias. Como no hay fluido eléctrico es imposible tener una cadena de frío para tener y mantener los sueros antiofídicos. No es parte de su perfil profesional la atención del parto y menos la atención al proceso de embarazo. No ha sido entrenado para suturar heridas, siendo que los principales accidentes en el bosque son con machetes, hachas o caídas de los árboles.

Enfrentar estas emergencias significa que el puesto de salud se encuentre provisto de medicamentos e instrumentos útiles para resolver estos problemas, lo cual no es cierto. Ante la ausencia de recursos de la medicina bio médica, el enfermero técnico debe recurrir a la partera de la comunidad, al huesero, al vegetalista, la vaporadora; y, para ello, debe estar entrenado para hacer un uso adecuado de las tecnologías indígenas de salud. Las comunidades nativas deben recuperar la confianza en su medicina, que durante muchos años ha sido subalternizada por la medicina occidental y las iglesias cristianas. Por ejemplo, las tecnologías

de desparasitación y del tratamiento del ofidismo han sido reconocidas como eficientes hasta por los médicos profesionales que han sido testigos de estas curaciones.

Estas son las razones básicas que nos sirvieron para convencer a las autoridades educativas y los docentes del ISTP Atalaya, de la necesidad de construir un nuevo perfil de competencias de la carrera, especialmente para los enfermeros técnicos que se encuentren en la atención primaria de salud en las comunidades nativas de la región.

#### **5.1.4. Aspectos teóricos que resultan de la investigación.**

Culminado el proyecto de formación de jóvenes indígenas amazónicos en enfermeros técnicos, las preguntas latentes fueron: ¿qué logros se alcanzó con las estrategias pedagógicas, desde el punto de vista de su legitimación y legalización académico-profesional? ¿cuál será su estatus epistemológico y su nivel de reconocimiento académico en la investigación pedagógica?, ¿son valiosos los conocimientos indígenas de salud? ¿son transmisibles los conocimientos de salud indígena en el marco de un currículo intercultural?

Los pensadores posmodernos han iniciado, desde la visión eurocéntrica, una crítica y un intento de superación de las bases epistemológicas de la modernidad eurocéntrica, poniendo el acento en el cuestionamiento de la "verdad" positiva, la "certitud", la "racionalidad", la "universalidad", entre otros conceptos. Por su lado, los pensadores de nuestro continente, Abya Yala, han iniciado una ofensiva muy fuerte contra el colonialismo cognoscitivo (Lander, Quijano, Mignolo, Santos, Barbero, López, Gasche) y el eurocentrismo de nuestras ciencias sociales.

Estos debates a nivel de la realidad epistémica comienzan a ser desarrollados en los planos más concretos de lo que podríamos llamar la "gestión del conocimiento". UNESCO desarrolló, desde los años 90, una de las más grandes investigaciones a cargo de un equipo de expertos dirigidos por Javier Pérez de Cuellar, que dan origen a un documento trascendental: "Nuestra Diversidad Creativa" (UNESCO, 1996). El documento pone el acento en la

importancia de la diversidad y el peligro del movimiento universal occidental hacia la homogenización de las culturas. Señala los graves errores cometidos por occidente al no recoger las sabidurías ancestrales de las civilizaciones no occidentales y rescata el valor de las civilizaciones ágrafas. En los últimos años, otra vez UNESCO, encarga a otro equipo de expertos mundiales el estudio de las "sociedades del conocimiento" (UNESCO, 2005), cuyas ideas iniciales reproducimos a continuación:

¿Se puede concebir una ciencia que se desentienda de la educación científica o de los conocimientos locales? ¿Se puede pensar en una cultura que descuide la transmisión educativa y las nuevas formas de conocimiento? Si, por regla general, hay acuerdo sobre la pertinencia de la expresión "sociedades del conocimiento", no ocurre lo mismo con su contenido. En efecto, ¿a qué conocimiento o conocimientos nos referimos? ¿Hay que aceptar la hegemonía del modelo técnico y científico en la definición del conocimiento legítimo y productivo?

Esas preguntas hubieran significado hace 20 años una herejía y una condena definitiva contra quien las propusiera, pero hoy, en el marco de estos cambios sustantivos del modelo civilizatorio mundial, resultan pertinentes. Hablar de "conocimientos locales" parece una contradicción con relación a la "ciencia", que supone una validez "universal" de sus enunciados.

Este es, el primer obstáculo epistemológico que comienza a ser abordado en todos los niveles. ¿Sólo es posible avanzar en el conocimiento a través del modelo científico occidental moderno? ¿Carecen de relevancia otras formas de aproximación al conocimiento de un fenómeno? Para ponerlo en el plano de nuestras preocupaciones: ¿Sólo será valioso y valido el conocimiento obtenido bajo los cánones de la ciencia occidental académica? ¿Sólo habría que esperar que los moldes impuestos en las Escuelas de postgrado de las universidades rindan sus frutos? ¿Están condenados los maestros de escuela, en especial los maestros de las



escuelas rurales e indígenas, a ser observadores pasivos de este proceso; lo serán igualmente los sanadores y parteras indígenas?

Las respuestas a estas preguntas, han estado comenzando a resolverse desde hace algunos años en el mundo occidental y en las experiencias de la educación indio latinoamericana. A nivel de las primeras, con las propuestas de "investigación- acción" (Stenhouse L. , 1991); y a nivel de las segundas con las propuestas del "dialogo liberador" (Freire P. , 1969). En el caso peruano, la articulación entre el pensamiento pedagógico indígena (Aikman, 2003) y su desarrollo en las experiencias de maestros indígenas y mestizos del siglo XX, recién ha tenido una continuidad con las experiencias de FORMABIAP y algunas escuelas andinas del Cusco y Puno. Lamentablemente, las políticas públicas de educación siguen conduciéndose en el viejo esquema eurocéntrico y hoy globalizado en todos los aspectos de la vida económica, social y educativa.

Por esta razón, resulta legítimo y legal, desde el punto de vista "científico" (entre comillas para diferenciarlo), avanzar en propuestas metodológicas que no se agoten en los "esquemas de investigación" academicistas, sino que sigan las lógicas diversas de las diversas culturas y de la diversidad de experiencias en las que discurren los procesos pedagógicos.

Como lo señala el documento de UNESCO:

¿El desarrollo de las sociedades del conocimiento podría acentuar esa tendencia hacia la homogenización de las culturas? Cuando hablamos de sociedades del conocimiento, ¿a qué conocimiento nos referimos? ¿Al conocimiento científico y técnico concentrado principalmente en los países industrializados?... ¿Qué papel pueden desempeñar otros sistemas de conocimientos junto al saber técnico y científico que constituye el armazón de la sociedad de la información? ¿Qué va a ocurrir con los conocimientos locales, y más concretamente con los llamados autóctonos o "indígenas"? (UNESCO, 2005).

Pero al mismo tiempo, debemos ser cuidadosos en el sentido de la descolonización del saber y la descolonización cognitiva. Los movimientos de la posmodernidad, como lo señala Mignolo, pueden esconder también la trampa de solo ser formas nuevas de los viejos paradigmas.

La alternativa a la modernidad del saber no es por cierto la post - modernidad del saber. Las formas post - modernas de pensamiento no nos conducen a alternativas a la modernidad sino, en el mejor de los casos, a modernidades alternativas. Las alternativas a la modernidad, esto es, la descolonización del saber, tiene que provenir también de formas de pensar que fueron desprestigiadas por la modernidad del saber (Mignolo, 2003).

Por lo tanto, la preocupación general e inicial, sobre el uso de la investigación - acción en los diversos planos de los sistemas educativos, parte por dilucidar la naturaleza epistemológica de sus resultados. ¿Son "conocimientos" o "saberes" distinguibles unos de otros? (Gasche, J. y Vela, N., 2012); ¿Son útiles para el mejoramiento de los sistemas educativos "modernos" y globalizados?; ¿Cuáles serían los espacios entre los sistemas educativos en que el modelo de investigación - acción puede jugar un papel relevante?

La investigación ha demostrado, que la episteme indígena es útil y funcional al desarrollo humano de los peruanos, en particular de los peruanos indígenas amazónicos. Sus conocimientos han sido puestos a consideración de una empresa educativa y ha logrado ser reconocida y validada en su proyección a través de los jóvenes indígenas que ahora profesionalmente no solamente usan, exitosamente, los conocimientos de salud occidentales y los conocimientos de salud indígenas de cada uno de los pueblos a los que ellos pertenecen.

La investigación ha demostrado que es posible interculturalizar los conocimientos y tecnologías indígenas de salud, caracterizadas por su particularidad, en un currículo de formación de enfermeros técnicos para una sociedad pluricultural como la peruana.

### **5.1.5. La incorporación de los conocimientos y tecnologías de salud indígenas.**

El primer debate sobre los conocimientos y tecnologías de salud indígena a incorporarse en el currículo de la carrera de Enfermería Técnica para interculturalizarlo, se desarrolló, en primer lugar, durante el diseño del currículo entre la organización indígena AIDSESEP, promotora del proyecto, el Instituto Superior Tecnológico Público de Atalaya (ISTPA) y la Unidad de Gestión Educativa (UGEL) de Atalaya.

Durante varios meses, mientras se desarrollaba la tarea de seleccionar a los estudiantes, hubo debates con el director de la UGEL Atalaya, los especialistas EIB y los directivos del ISTPA. A partir de las experiencias de los especialistas EIB de la UGEL y de algunos docentes del ISTPA que habían trabajado en las comunidades, se coincidió, en primer lugar, de la eficacia de la medicina indígena en el tratamiento de muchas enfermedades de la población; incluso, se demostró que mucha población no indígena de la provincia de Atalaya buscaba a los especialistas indígenas para ser atendidos. Las parteras, los y las hueseras, los y las vegetalistas, así como los Sheripiaris, eran requeridos por la población urbana no indígena.

Con los especialistas EIB de la UGEL Atalaya se debatió las posibilidades de convertir los conocimientos y tecnologías indígenas de salud en parte del currículo de la carrera de Enfermería Técnica del ISTPA para los jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP. Todos ellos tenían experiencia en educación básica, particularmente la primaria; y algunos habían incorporado la cultura de salud de las comunidades como parte de los currículos, principalmente como actividades “extra curriculares”. Los argumentos del equipo técnico de AIDSESEP, del cual era parte, fue la posibilidad de articular los conocimientos de salud indígena con los conocimientos biomédicos de la medicina occidental, los cuales fueron aceptados.

La primera acción, fue autorizar la firma del Convenio entre la UGEL Atalaya y la organización indígena AIDSESEP, con la finalidad de formar enfermos técnicos en salud intercultural (ver apéndice A).

Las dimensiones políticas educacionales de este Convenio, constituyó un hito histórico en la lucha de los pueblos indígenas por alcanzar sus reivindicaciones, particularmente en lo referido a la EIB en todos los niveles del sistema, y, en el sector salud, que se han visto obligados a revisar, posteriormente, muchos de los supuestos básicos de su política pública de salud en las áreas rurales y en los pueblos indígenas.

El Convenio tripartito incluía la propuesta de currículo donde se incluían los conocimientos y tecnologías indígenas y se interculturalizaban algunos cursos del plan curricular regular. Por ejemplo, el curso de “Alimentación y Nutrición” del plan curricular regular lo convertimos en “Alimentación y Nutrición Intercultural”, para incluir el estudio de las culturas de alimentación de cada uno de los pueblos indígenas a los que pertenecían los estudiantes (ver apéndice B).

Sobre la base de estas premisas legales, el ISTP Atalaya emite el Decreto Directoral N° 008 – 2007, autorizando el ingreso de los veinte estudiantes indígenas a la Carrera de Enfermería Técnica, con la innovación pedagógica del currículo intercultural.

Es importante señalar que no solamente se planificaron cursos referidos a conocimientos y tecnologías de salud indígena, consistentes en conocimiento de las plantas medicinales y sus preparaciones, sino que se incluyó el estudio de la cosmovisión indígena amazónica y el estudio de las “plantas maestras” con las que se manejan los grandes curanderos que los ashaninka llaman *Sheripiaris* y los shipibos *Onanyas*.

Una gran dificultad fue ayudar a cada uno de los especialistas indígenas a organizar sus conocimientos, convertirlos en información en castellano (lengua franca con la que nos comunicábamos todos) y ordenarlos para su enseñanza y aprendizajes en los sílabos.

El mayor problema estaba en la confrontación de saberes y conocimientos estructurados por la lengua y la cultura indígena de los especialistas y nuestra episteme formal, escolar y profesional. El llamado “diálogo de saberes” no es tan fácil; en todo caso nos corresponde hacer un esfuerzo especial para poder traducir los saberes indígenas en información sistemática para la enseñanza en la educación superior.

La dedicación de los especialistas indígenas a sus prácticas de salud, los han tenido estrechamente vinculados a sus formas originales de pensar y de creer; mientras que los estudiantes ya han reestructurado una parte de sus epistemes con la asistencia a la escuela criolla. De ahí la necesidad de esforzarnos para comprender las otras lógicas que se desarrollan en el pensamiento de nuestros maestros, para poder iniciar el diálogo intercultural necesario para el diseño de sus eventos pedagógicos.

Al final de la tarea, el currículo intercultural amazónico terminó de ser diseñado y entregado a las autoridades educacionales, como parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) elaborado por la promotora AIDSESEP. Este currículo intercultural tenía un perfil de competencias profesionales del Enfermero Técnico Intercultural Amazónico, fue parte de un amplio taller y una serie de entrevistas no estructuradas y a profundidad con los médicos indígenas y los médicos, obstetras y enfermeras occidentales:

- Reconoce, utilizando indicadores propios y/u occidentales, las enfermedades prevalentes y más significativas de la población, valorando la precisión y oportunidad de su diagnóstico.
- Administra tratamiento indígena y/u occidental al paciente, conociendo la enfermedad y los medicamentos en todos sus efectos, respetando la cosmovisión del mismo.
- Organiza tareas y asigna funciones específicas a los miembros del equipo de salud occidental, indígena e intercultural, valorando las virtudes de cada uno de ellos.

- Promueve la conservación y el desarrollo de conocimientos prácticos e innovaciones en el cuidado de la salud en los pueblos indígenas, valorando el intercambio de experiencias para estos propósitos.
- Investiga para describir y analizar la Situación de Salud de las comunidades de su entorno, valorando los métodos tradicionales y modernos de hacerlo.
- Diseña, ejecuta y evalúa actividades específicas tendientes a una atención integral de salud, respetando la cosmovisión y los valores ancestrales de las personas.
- Detecta, reconoce y describe signos de enfermedades de mayor riesgo nutricional en niños menores de 5 años, respetando los valores de los padres, la prevención de las mismas y el desarrollo de la estimulación temprana.
- Diseña, ejecuta y evalúa planes de trabajo para inmunizaciones, mediante procedimientos occidentales, ejerciendo control y vigilancia epidemiológica de enfermedades prevenibles por vacuna, aceptadas y reconocidas por la comunidad.
- Identifica y controla signos de alarma en el embarazo, parto y puerperio, así como signos de alarma en el recién nacido, utilizando métodos occidentales e indígenas, respetando reglas y valores comunales.
- Identifica y maneja con eficiencia tratamientos específicos para mordedura de ponzoñosos, utilizando tecnologías propias u occidentales y valorando la acción inmediata frente a estos accidentes.
- Recoge, extiende, embala y remite de manera eficiente las muestras para el laboratorio, reconociendo el valor del contenido recogido y valorando su conservación.
- Recoge, ordena y sistematiza la información de sus acciones, mediante sistemas estadísticos convencionales, valorando la veracidad de dicha información.

Cada rasgo del perfil fue materia de muchas formulaciones y revisiones bibliográficas de parte del equipo técnico de AIDSESEP y de los profesionales del ISTPA, así como del

personal médico del Área de Salud de Atalaya, quienes mostraron un gran espíritu de cooperación.

Una vez culminada la revisión y aprobación del perfil del egresado, se procedió al debate con técnicas etnográficas, sobre los contenidos que deberían estudiar los jóvenes indígenas amazónicos para aprehender la medicina indígena; y, mediante talleres intensivos aplicando la técnica del Grupo Nominal, con los docentes y personal médico del Área de Salud para identificar los contenidos que serían pertinentes para que cada uno de los rasgos del perfil sea logrado. Después de mucho trabajo se aprobó el Plan Curricular:

#### **5.1.5.1. Plan curricular intercultural Bilingüe.**

ASIGNATURAS Y ACTIVIDADES	SEMESTRES					
	I	II	III	IV	V	VI
<b>FORMACION GENERAL</b>						
<b>HUMANIDADES:</b>						
Lengua y Comunicación Castellana I – II	4	3				
Lengua y Comunicación Indígena I y II	4	2				
Economía Indígena Amazónica	3					
Derechos individuales y colectivos indígenas		4				
Educación Cívica y Defensa Nacional	2					
Análisis de la Realidad Peruana		4				
Memoria de los pueblos indígenas		4				
Arte	2					
<b>CIENCIAS BÁSICAS</b>						
Matemática I – II	4	3				
Investigación Científica		3				
Epistemologías indígenas I – II	2	2				
<b>ACTIVIDADES</b>						
Educación productiva indígena I – II	2	2				
Computación I – II – III- IV-V-VI	2	2	4	4	4	4
<b>FORMACION TECNOLOGICA</b>						
<b>CIENCIAS</b>						
Biología	3					
Bioquímica			4			
Anatomía y Fisiología Humana	5					
Química		4				
Microbiología		4				
Patología I - II			5	4		
Plantas medicinales amazónicas I – II	2	2				
Epidemiología y Enfermedades Transmisibles				4		
Sistemas de conocimientos indígenas: modelos de investigación práctica I-II			10	10		
Tecnologías Sanitarias Indígenas II-III			5	5		
Farmacología					5	
Nutrición y Dietética/ Intercultural						5
Diets y purgas amazónicas I - II					4	4
<b>TECNOLOGIA</b>						
Terminología en Salud	3					
Primeros Auxilios	4					
Psicología Clínica		3				
Inyectoria		6				

Tecnologías Sanitarias Indígenas I		6										
Bioestadística					5							
Semiología					6							
Crecimiento y Desarrollo Humano/ intercultural							8					
Enfermería Básica I – II / Intercultural					10		6					
Estudio de Comunidad/ Antropología amazónica							8					
Enfermería Médico Quirúrgico									10			
Enfermería Gineco Obstetricia/ Intercultural									5			
Enfermería en Pediatría/ Intercultural									10			
Enfermería en Salud Pública/ Intercultural											7	
Enfermería en Salud Bucal											7	
Enfermería en Psiquiatría											8	
Tecnologías Sanitarias Indígenas IV – V										10		10
Legislación y Ética Profesional / Intercultural											3	
<b>SUB TOTAL HORAS: SEMANA/ SEMESTRE</b>	<b>30</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	<b>19</b>	<b>30</b>	<b>19</b>	<b>30</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	<b>18</b>
<b>TOTAL HORAS SEMANA / SEMESTRE</b>	<b>510</b>	<b>323</b>	<b>510</b>	<b>323</b>	<b>510</b>	<b>323</b>	<b>510</b>	<b>323</b>	<b>510</b>	<b>306</b>	<b>510</b>	<b>306</b>
<b>TOTAL GLOBAL</b>	<b>3060/1870=4930</b>											

*Fuente: Proyecto de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónica de AIDSESP. Elaboración propia*

En el diseño convencional, la carrera de enfermería técnica requería de 3,060 horas de estudio y actividades, en el currículo intercultural, nuestros estudiantes requerían 4,930 horas; es decir, 1,870 horas más que la carrera común. Esto implicó configurar los horarios de estudio de las 1,870 horas, fuera del horario que se requería para la aprobación de la carrera común. Los tutores y la dirección del proyecto, con el apoyo del equipo técnico de AIDSESP, lograron hacer una propuesta que abarcaba parte de las tardes, después de las clases del ISTPA y algunas horas de los sábados y domingos. También se ubicaron horas de prácticas pre profesional en las fechas correspondientes a las vacaciones semestrales y anuales, porque nuestros estudiantes viajaban a sus comunidades y en los puestos de salud de aquellas se organizaron esas prácticas.

La incorporación de los conocimientos y tecnologías indígenas de salud, en el currículo de la carrera de enfermería técnica del ISTPA, también suponía organizarlos en forma de “cursos”; de tal manera que luego de haber aprobado el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular, los Perfiles de salida y el Plan Curricular, correspondía presentar al ISTPA los



sílabos de aquellos saberes considerados fundamentales para la formación intercultural en Salud.

El proyecto de AIDSESEP llevó al ISTP Atalaya una propuesta de innovación que no solamente incorporaba los conocimientos y tecnologías indígenas en la formación de los jóvenes estudiantes, sino que apoyábamos la gestión de la carrera de enfermería técnica que todavía no trabajaban por competencias ni tenían un sistema integrado de gestión pedagógica.

Una parte importante del trabajo pedagógico en la formación de los jóvenes indígenas amazónicos en enfermeros técnicos ha sido, sin duda, las prácticas pre profesionales, que desde el primer semestre fueron evaluadas a partir de los instrumentos de evaluación que tenía el ISTPA, al que se agregó algunos criterios sobre el desempeño intercultural de los estudiantes (ver apéndice C: ficha de evaluación de las prácticas pre profesionales).

Pero, así como hemos enseñado los conocimientos y las tecnologías indígenas de salud, los jóvenes enfermeros técnicos terminaron sus estudios profesionales habiendo culminado sus capacitaciones en el uso del internet, utilizando las redes sociales, donde se les puede encontrar siempre en contacto entre ellos mismos y con nosotros. Además, esta formación tecnológica ha sido fundamental para que puedan incorporarse sin problemas en los mecanismos de información que se utilizan los sistemas informáticos del MINSA.

El principal problema que tuvimos para la incorporación de los conocimientos y tecnologías de salud indígenas en el currículo de la Carrera de Enfermería Técnica del ISTPA, fue la necesidad que tuvimos de incluir un docente formal para que desarrolle y presente las documentaciones del currículo: sílabos, notas, actas, informes, etc. Felizmente contamos con el apoyo de todo el personal docentes que permitió subsanar estas exigencias formales de la institución y del sistema. En síntesis, los conocimientos y tecnologías de salud indígena sí lograron incorporarse, exitosamente, en el currículo de la carrera profesional de Enfermería Técnica del ISTPA.

### **5.1.6. La estrategia pedagógica de tutoría integral con enfoque intercultural.**

La tutoría integral con enfoque intercultural, fue el eje sobre el que giró todo el proyecto de formación de jóvenes indígenas amazónicos en enfermería técnica con un currículo intercultural, los y las tutoras indígenas y no indígenas participaron activamente en el diseño del servicio de tutoría, las experiencias recogidas de otro proyecto de AIDSESEP, el Programa FORMABIAP permitió reconocer como punto de partida las bajísimas condiciones de educabilidad que traían los estudiantes al proyecto.

En primer lugar, todos los estudiantes que ingresaron al proyecto habían nacido en comunidades nativas, sin acceso a servicios de salud de calidad en el control y monitoreo del desarrollo de los primeros meses de vida, probablemente con poco desarrollo psicomotriz, cognitivo y lingüístico. La información científica reciente reconoce la importancia de los primeros 2 años de vida en la constitución de sus circuitos cerebrales y de la importancia general de los primeros 6 años de existencia (Fujimoto, 2010).

En segundo lugar, ninguno de los estudiantes ha asistido a instituciones de educación inicial (I.E.I), ni siquiera en los actuales PRONOEI, cuya vigencia es relativamente nueva. Los estudios de Fujimoto demuestran el impacto negativo que tiene la falta de atención educativa sistemática en la primera infancia, investigaciones médicas, económicas y sociales demuestran que las experiencias de los primeros años de vida del ser humano, desde el vientre materno, son cruciales y constituyen el cimiento de los procesos de aprendizaje, desarrollo de la inteligencia y comportamiento social que perdurara para toda la vida (Fujimoto, 2010).

En tercer lugar, la Educación Básica (EB) en las instituciones educativas del nivel primario en las comunidades nativas es muy deficiente, porque la mayoría de las escuelas tienen maestros indígenas que carecen de formación profesional. Como el requisito para cubrir plazas de escuelas con población indígenas es el dominio de la lengua de los estudiantes, se contrata jóvenes indígenas egresados de la educación secundaria, pero sin

ninguna formación pedagógica ni didáctica. Además, los procesos administrativos a que están sometidas estas escuelas hacen que los maestros rurales lleguen a las escuelas comunales hacia el mes de mayo o junio y que la asistencia de los docentes sea bastante laxa. Finalmente, el promedio de horas efectivas de enseñanza no llega ni a la mitad de las horas efectivas de las escuelas de las zonas urbanas.

La enseñanza de los primeros años en la escuela primaria se efectúa en la lengua materna de los niños y, al promediar el 3° o 4° de primaria se abandona totalmente la lengua vernácula y se trabaja con la castellanización universal. Es más, el mismo profesor indígena que atiende a los niños tiene dificultades con la segunda lengua, produciendo interferencias lingüísticas que hacen del bilingüismo una capacidad empobrecida.

Como ha señalado la Defensoría del Pueblo en su Informe N° 017 – 2013-DP, las escuelas rurales tienen las peores deficiencias del sistema educativo peruano.

Al respecto, la siguiente tabla muestra que, en el país, el 32% (9,099) de las IE de nivel primaria son unidocentes multigrado, el 43% (12,137) son polidocentes multigrado y solo el 25% (7,120) son polidocentes completas. Esto quiere decir que aproximadamente en el 75% de la IE de nivel primaria a nivel nacional la enseñanza se brinda en un aula en la que el maestro enseña a dos o más grados al mismo tiempo.” (Defensoría del Pueblo, 2014).

En cuarto lugar, en el nivel secundario de la EB los problemas son más graves. En muchas comunidades grandes se crean colegios secundarios sobre la base de profesores de primaria, con 2 o 3 profesores como máximo, de tal manera que no se alcanzan a cubrir algunas materias del currículo por ausencia de docentes.

Finalmente, algunos de los estudiantes culminaron sus estudios secundarios varios años antes de ser convocados al proyecto; habiendo perdido algunas habilidades escolares que se adquieren en el proceso. Bajo estas condiciones de educabilidad negativas, los jóvenes

indígenas tendrán un verdadero desafío para permanecer y culminar exitosamente sus estudios de educación superior, al igual que todo el equipo técnico del proyecto de AIDSESEP. Por esta razón, las fuerzas se centraron en un acompañamiento académico y socioemocional de acuerdo a las características y necesidades de los jóvenes indígenas amazónicos sin desmedro de su identidad indígena, lo que hemos llamado el servicio de tutoría integral intercultural.

La tutoría integral intercultural, a diferencia de la tutoría de la EB, centrada en el aspecto personal – social de niños y jóvenes; y, la tutoría universitaria, centrada en el aspecto exclusivamente académico, nosotros optamos por atender ambos aspectos del estudiante al mismo tiempo y con la misma profundidad, ya que se trataba, en primer lugar, de jóvenes procedentes de condiciones de educabilidad muy precarias en la EB; y, en segundo lugar, porque se trataba de jóvenes que habían pasado su vida en las comunidades indígenas de la región y debían adaptarse lo mejor posible a la vida urbana, con todos los elementos de diferencia que tienen ambos espacios de vida. Los y las jóvenes indígenas tuvieron que adaptar su reloj biológico y social a las nuevas condiciones que le imponía el estudio a tiempo completo de una carrera profesional.

La acción tutorial estaba orientada, en primer lugar, a evaluar el nivel de aprendizaje y las competencias básicas de comunicación en la lengua castellana y de dominio del razonamiento matemático y el dominio de los algoritmos fundamentales. Esta evaluación de entrada, relacionada con dominio y comprensión de los conocimientos instrumentales de todos los currículos, no podía haber sido peor. Los jóvenes tenían muchas dificultades en la comprensión lectora e incluso en la lectura silenciosa; al mismo tiempo tenían un bajo dominio de las operaciones matemáticas básicas.

Luego de esta evaluación se organizó un programa propedéutico que alcanzó a casi toda la formación profesional. Los tutores programaban y realizaban con los estudiantes indígenas lecturas y trabajos matemáticos con un profesor de la especialidad, casi todos los días. Los

tutores ayudaban diariamente en las tareas de redacción de todo tipo de documentos y de trabajos académicos, siempre con la idea de acompañar e impulsar la autonomía de los estudiantes.

Al mismo tiempo que se ocupaban de los aprendizajes de los estudiantes, los tutores, aprovechaban la ocasión para trabajar entrevistas semi estructuradas sobre sus historias personales y, sobre todo, sus historias escolares, que eran parte de la información sobre la que se tomaba las decisiones para la gestión pedagógica.

El enfoque intercultural de la tutoría responde al desafío académico y social de jóvenes con culturas diferentes. Los tutores procedían de los ámbitos académicos universitarios urbanos e hispanohablante; y, tenían una cultura propia de la clase media emergente de las ciudades. A pesar de ello, los tutores ya habían tenido contacto con los problemas de los pueblos indígenas y estaban motivados a colaborar en su desarrollo. Se trataba de reorganizar sus hábitos, sus costumbres, sus responsabilidades y, sobre todo, su dedicación al estudio. Como se podrá apreciar, son tareas no solamente difíciles, sino que requieren un tiempo largo de concreción.

La selección del equipo de tutores fue dificultosa. Se trataba de buscar, en primer lugar, profesores indígenas de cada una de las etnias que formaban parte del proyecto, con un perfil profesional y personal que tenga afinidad con el equipo técnico y con los objetivos del proyecto de AIDSESEP. En segundo lugar, jóvenes docentes no indígenas profundamente comprometidos con la causa de los pueblos indígenas amazónicos y, al mismo tiempo, que tengan habilidades didácticas muy desarrolladas para crear modelos de enseñanza que empaten con las condiciones de educabilidad de los jóvenes del proyecto.

Los tutores indígenas nos acompañaron durante el primer año del proyecto, mientras que los tutores no indígenas lo hicieron a lo largo de los casi cuatro años que duró la experiencia. Ambos tutores hicieron la primera tarea que consistió en diagnosticar los niveles

de las competencias de aprendizaje que traían los jóvenes; primero, en el dominio de la lengua franca, el castellano, ya que los cursos del ISTPA no podían ser en sus idiomas maternos; segundo, en el dominio de las competencias lógico matemáticas. A partir de los resultados de las pruebas de entrada que aplicamos, se organizó un evento pedagógico que le llamamos “propedéutico”, que suponíamos que debería abarcar los meses inmediatos al inicio del Semestre I del ISTPA, sin embargo, la realidad obligó a mantener el propedéutico durante los tres años de la carrera.

La razón de la extensión del propedéutico durante todos los semestres de la carrera, se debieron a que en cada curso del ISTPA aparecían informaciones previas necesarias para comprenderlo. Por ejemplo, recién en el segundo año de la carrera, cuando los jóvenes aprendían a dosificar algunos medicamentos, se observaba que no sabían la regla de tres simple. Del mismo modo, la tutora académica tuvo que aprender a manejar la Yupana para enseñar matemática, siguiendo la lógica del pensamiento concreto predominante en los estudiantes indígenas.

La cercanía lograda por los tutores con los estudiantes del proyecto, permitió convertir la tutoría académica en tutoría integral, ya que se ocuparon de dar consejería personal –social y adaptación socio cultural. Al mismo tiempo, debían ayudar en la formación de hábitos de lectura, de estudio, de orden, entre otros. Por esta razón la tutoría tuvo un rol central en la formación de los jóvenes indígenas que aspiraban a permanecer y culminar exitosamente la carrera profesional en la educación superior.

La acción tutorial culminó sus acciones apoyando el desarrollo de los trabajos de investigación para la titulación de los jóvenes indígenas del proyecto de AIDSESEP. Se propusieron la tarea de desarrollar trabajos de investigación sobre temas de salud de permanente actualidad en sus comunidades y decidieron redactarlo en una versión bilingüe: castellano y lengua indígena (ver apéndice D).

### **5.1.7. La estrategia pedagógica de capacitación docente en competencias interculturales.**

La docencia peruana, en general, carece de una mínima comprensión del enfoque intercultural de la enseñanza. A pesar de ser considerada un principio por la Ley General de Educación N° 28044 del año 2003 y haberse dado un Decreto Supremo N° 006 – 2016 – MINEDU, denominado “Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe”, la docencia peruana, en todos sus niveles y modalidades, no ha sabido comprenderla y menos implementarla. Las Universidades que tienen facultades de Educación y los Institutos Pedagógicos no han incluido aún en sus currículos este principio de la educación peruana que aparece en el Currículo Nacional de EB como “Competencia Transversal”.

En otras palabras, la docencia peruana carece de comprensión de este concepto y menos de las consecuencias que implican en el diseño, implementación, ejecución y evaluación de los currículos en sus diferentes niveles de concreción y en la política de diversificación del currículo nacional. El caso de los docentes del ISTP Atalaya no podía ser una excepción, como tampoco lo fueron los docentes de los otros ISTP donde replicamos la experiencia. El desafío que se nos presentaba era cómo revertir esta situación y convertir a los equipos docentes del ISTP Atalaya y también a nuestros especialistas indígenas en docentes con actitudes interculturales desarrolladas, a partir de una comprensión teórica y una práctica que demuestre la importancia de dichas actitudes en la educación.

Este proceso, conocido en la teoría pedagógica como “condiciones de enseñabilidad” (Gallegos, R y Pérez, R, 2019), era bastante pobre en el ISTP Atalaya y en todo el personal; en primer lugar, porque casi todo el personal no tenía formación pedagógica, la mayoría procedían de las profesiones afines a la carrera que enseñaban (médicos, enfermeros). Sin embargo, o tal vez por no tener la formación pedagógica tradicional, la orientación técnica –

pedagógica dadas por el equipo técnico fueron bien recibidas y eficientemente implementadas.

Además, el enfoque de interculturalidad del proyecto, como lo señaláramos en la parte teórica, estaba definido como un enfoque de “interculturalidad crítica”; es decir, vinculada al pensamiento y a las teorías críticas, así como al pensamiento de la “descolonialidad”. Sin embargo, sorprendió gratamente la sensibilidad indigenista de la gran mayoría de los docentes.

Las primeras reuniones de sensibilización se desarrollaron con diversas opiniones en relación a la validez del proyecto de AIDSESEP, utilizando la técnica del grupo nominal, que consideramos de gran importancia para el logro de consensos en los proyectos de innovación educativa. Los docentes del ISTP Atalaya informaban que ya habían tenido algunos alumnos indígenas en algunas de sus carreras pero que siempre abandonaban los estudios; nunca se preocuparon de conocer las causas de las deserciones. Se explicó que los jóvenes indígenas del proyecto de AIDSESEP tenían un equipo profesional que cumpliría el papel de soporte para los docentes del ISTPA.

Entre el personal médico del Área de Salud, de donde procedían los profesores, también hubo aceptación y apoyo. Muchos de ellos habían trabajado en las zonas rurales y algunos habían participado en otros proyectos del Programa de Salud Indígena (PSI) de AIDSESEP. Tenían experiencias de las bondades de las plantas medicinales que utilizaban en las comunidades y algunos habían tenido experiencias con curanderos indígenas.

Luego de los primeros talleres orientados a la sensibilización de las actitudes de los docentes, se realizaron los talleres de capacitación pedagógica. Con los docentes indígenas se realizaron talleres separados, en la medida en que se trataba de desarrollar otras competencias, más vinculadas a la interculturalización de sus enseñanzas y al afinamiento de las relaciones de ellos y ellas con el equipo de tutoría. La tutoría integral se convirtió en el enlace



privilegiado entre el equipo técnico y los docentes y discentes. Ellos asistían a las clases de los alumnos y luego apoyaban la acción pedagógica de los docentes para mejorar la enseñanza y la de los estudiantes para mejorar los aprendizajes.

Los primeros talleres de capacitación fueron reforzados por talleres semestrales donde se hacía una evaluación a profundidad del funcionamiento del currículo. Estos talleres permitieron monitorear de manera permanente la ejecución curricular y hacer ajustes cada vez que se encontraba deficiencias o impertinencias en la enseñanza (apéndice E).

La parte más difícil de este proceso de capacitación docente fue el contexto social donde se desarrolló la investigación – acción. La cultura local estaba impregnada de los conflictos recientes relacionados, en primer lugar por la lucha de AIDSESEP por la liberación de la esclavitud de las familias ashánincas por parte de los grandes terratenientes madereros de la localidad; en segundo lugar por el impacto de las actividades del narcotráfico y el terrorismo que durante la década anterior había tenido la zona como territorio de tránsito; y, en tercer lugar, la pugna permanente entre las regiones de Junín y Ucayali por la delimitación de fronteras. Todo este escenario socio cultural tenía todavía viva la actitud de la población urbana frente a los indígenas. Recordaban que sólo hacía 10 años, los indígenas estaban impedidos de vivir en la ciudad o pernoctar en ella.

#### **5.1.8. La estrategia pedagógica de gestión intercultural bilingüe.**

Denominamos “gestión intercultural” al modelo de gestión democrática y participativa que se caracterizó por la incorporación a los procesos de gestión de las organizaciones de los pueblos indígenas con sus propias formas, representaciones y valores. La gestión democrática y participativa, promovida en el sistema educativo nacional comprende al Estado, en sus diferentes niveles, a los docentes a través de sus organizaciones y a los estudiantes. En el proyecto de AIDSESEP se incorpora, como interlocutor válido a la organización de los pueblos indígenas de la amazonia, desde su representación nacional, AIDSESEP, hasta la Comunidad

Nativa de Aerija, pasando por las federaciones locales (OIRA, ORDECONADIT y OAGP) y la Regional (ORAU).

Desde la primera gestión del proyecto, las autoridades educativas locales, reconocieron como interlocutor válido a la organización indígena nacional, promotora oficial del Proyecto. Luego, la misma UGEL, respondiendo a la solicitud de AIDSESEP, pidiendo la conformación de jurados calificadores del dominio de la lengua materna de cada uno de los estudiantes del proyecto.

Es necesario señalar que para acreditar como intercultural y bilingüe los estudios de cualquier nivel del sistema, se requiere que los estudiantes acrediten el dominio de una lengua materna indígena. La UGEL Atalaya emitió la RDL N° 000116- 2007, designando jurados especializados para la certificación del dominio de la lengua materna de los 20 estudiantes del Proyecto Piloto, en los términos siguientes (ver apéndice F). La certificación del dominio de la lengua materna, resultaba indispensable en la medida en que se estaba preparando profesionales cuyo desempeño debería ser en los Puestos de Salud de las comunidades nativas donde la mayoría de los ciudadanos peruanos hablan una lengua indígena.

Finalmente, la UGEL Atalaya cumplió con aprobar la inscripción de los títulos profesionales de nuestros estudiantes, en una Resolución profundamente fundamentada y elevada a la Dirección Regional de Educación de Ucayali, de conformidad con las normas vigentes. A partir de esta gestión, las organizaciones indígenas locales dejan en manos de la organización regional ORAU las gestiones correspondientes. Las gestiones en la Dirección Regional Educativa fueron bastante más dificultosas. La Dirección Regional derivó a la Dirección de Gestión Pedagógica y ésta a una de sus especialistas, quien inicialmente consideraba irregular la denominación de la innovación que había desarrollado el proyecto en la carrera de Enfermería Técnica, ya que la denominación “Enfermería Técnica en Salud Intercultural Amazónica” no existía en el cartel de carreras oficialmente existente en el

MINEDU. Los argumentos legales y técnicos del equipo técnico de AIDSESEP fueron reforzados con la incidencia política de la organización regional indígena y terminó firmándose un informe que derivaba a la Dirección Nacional la decisión con la opinión de otorgar la “mención” separada del título general.

Finalmente, luego de decenas de gestiones ante la Dirección General de Educación Superior y Técnico Productiva del Ministerio de Educación en la ciudad de Lima, se emitió la Resolución Directoral Nacional N° 0368 – 2007 reconociendo “por única vez” con el título de “Técnico en Enfermería Técnica en Salud Intercultural Amazónica” (apéndice G-I).

Todo este proceso de gestión en el nivel macro, tiene un correlato muy importante a nivel micro. Las organizaciones indígenas locales estaban permanentemente interviniendo en cada una de las actividades del proyecto, en particular en las reuniones de evaluación de los estudiantes, ya que desarrollamos técnicas especiales para ello. Los dirigentes que asistían escuchaban a cada uno de los docentes evaluar a cada uno de sus alumnos y luego ellos se reunían con sus respectivos estudiantes para pedir explicaciones por las deficiencias. Esta confrontación de los estudiantes con sus jefes indígenas tuvo efectos altamente positivos en la corrección de algunas conductas indebidas de los estudiantes.

Lo que siempre ha sido una recomendación teórica sobre la necesidad de que las instituciones formadoras de profesionales desarrollen programas de seguimiento a sus egresados para verificar no solamente la empleabilidad de los mismos sino para verificar sus desempeños y el cumplimiento de las premisas sobre las cuales se hizo su formación profesional. Los informes de seguimiento de los estudiantes egresados se hicieron dos veces al año, durante tres años (apéndice H).

Como se señaló líneas arriba, el proyecto piloto de formación de jóvenes indígenas amazónicos en la carrera de Enfermería Técnica con un currículo intercultural en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya del departamento de Ucayali, sirvió de base para que la

organización indígena AIDSESEP promoviera experiencias similares en las zonas de Bagua, para los jóvenes indígenas de los pueblos Awajun, Wampis y Kichwas de Lamas; y, la zona de Loreto - Nauta, para los jóvenes indígenas del pueblo Achuar. De estos tres proyectos egresaron 70 jóvenes indígenas amazónicos, respetando los perfiles de cada uno de los pueblos y sus conocimientos y tecnologías de salud.

El año 2016, las tres promociones de enfermeros técnicos han conformado, con apoyo de instituciones como AIDSESEP y el Instituto de Estudios Peruanos, IEP, la Asociación Nacional de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónica, cuyas actividades se desarrollan permanentemente.

## **5.2. Discusión**

Los resultados de la investigación han sido metodológicamente coherentes, desde su formulación teórica, basada en la teoría crítica, las ciencias sociales y la pedagogía crítica, hasta el trabajo de la evidencia empírica, basados en la indagación antropológica y pedagógica, utilizando las técnicas que aconsejan los expertos en cuanto al recojo de la información respetando la validez ecológica de la relación investigador – investigado. Se ha incorporado en la reflexión teórica de la metodológica de investigación – acción, el carácter participativo y del enfoque interculturalidad crítica.

Se ha respetado en todo momento las condiciones de la investigación cualitativa y de la investigación etnográfica; es decir, su naturaleza holística, tratando de encontrar los significados y sentidos a la relación intercultural, desde un enfoque fenomenológico; y, su carácter hermenéutico en sus conclusiones, sobre la base de una interpretación dialógica entre las diferentes culturas que convergieron en la investigación (Occidental, Shipiba – Konibo, Yine, Ashaninka y Asheninka). Del mismo modo, la hermenéutica de los conocimientos técnicos y científicos, contrastados en los contenidos del currículo entre la medicina occidental y la medicina indígena.

Los resultados de la investigación, pueden ser generalizables; es decir, se puede tomar como base el currículo intercultural diseñado por la investigación y convertirlo en política pública de formación de enfermeros técnicos para atender la salud primaria de los escenarios socio - culturales diversos. Los resultados de la investigación – acción desarrollada en Atalaya, sirvió de base para el diseño, la implementación, la ejecución y la evaluación de dos experiencias más, en Bagua y Nauta, para la formación de enfermeros técnicos en otros escenarios socio - culturales. No está demás decir que las zonas de Bagua (pueblos jíbaros y kichwas de Lamas) y Nauta (pueblos Achuar, Kukama y Culinas), tienen características muy diferentes a la zona de los pueblos Pano y Arawac, de la zona de Atalaya. En este caso se evidencia la teoría de los “conocimientos locales” de los estudios de la UNESCO, que se contraponen a los “conocimientos universales” o “generales” del enfoque positivista.

Los conocimientos obtenidos en la investigación no solamente son generalizables, sino que han constituido un aporte importante para el desarrollo de la profesión de Enfermería Técnica y de las ciencias médicas. Muchos conocimientos indígenas son tan o más eficientes que los conocimientos y tecnologías de salud bio médicas. La desparasitación con leche de Oje (árbol típico de la selva amazónica) es mucho más eficiente que la desparasitación bio química; tanto porque es de origen natural y no tiene componentes que producen daños colaterales a la salud, sino porque es una riqueza que el bosque la otorga al hombre sin las reglas del mercado capitalista.

La investigación, por su naturaleza cualitativa no ha tenido hipótesis causales previas; se ha buscado evidenciar las relaciones que surgen del fenómeno estudiado, consistente en las estrategias viables para la interculturalización de un currículo monocultural, como era el de formación de enfermeros técnicos, a uno intercultural, que permita una relación positiva entre la oferta de profesionales técnicos de salud y las demandas de las comunidades indígenas de la zona de Atalaya, en las condiciones reales que tienen los pueblos indígenas de esta zona de

acceder al derecho a la salud integral de sus miembros. La visión colonial de nuestra sociedad que siguen teniendo nuestras clases dirigentes, les impiden visualizar las demandas de los pueblos que viven en condiciones de exclusión, marginalidad, pobreza y subalternidad en las zonas rurales y urbanas de nuestra nación.

Esta investigación es un modelo de enfoque de Antropología Pedagógica, porque son las herramientas de la Antropología Cultural la que nos orienta para la toma de decisiones pedagógicas. Los estudios etnográficos, realizados por docentes capacitados y con un alto sentido del compromiso social, han sido el insumo principal para diseñar, implementar, ejecutar y evaluar, de manera permanente, el desarrollo de la investigación. Por la Antropología Cultural se llegó a comprender a profundidad cada una de las culturas de los estudiantes indígenas y han servido para organizar no solamente los procesos propedéuticos de los aprendizajes, sino la mejora de las condiciones de enseñabilidad de los docentes de la carrera y del currículo de formación de los profesionales técnicos del ISTPA.

Esta investigación del modelo cualitativo se relaciona igualmente a una nueva racionalidad, que rompe con el paradigma positivista y racionalista de la ciencia moderna occidental y se orienta a una visión intercultural crítica y un enfoque ecológico de la investigación, donde dialogan las epistemes de las diferentes culturas y se respetan los conocimientos e ideologías surgidas de cada uno de los contextos socio culturales.

## Conclusiones

1. La investigación – acción participativa ha mostrado su validez y pertinencia como metodología natural del modelo cualitativo de investigación en el desarrollo del proyecto de formación de jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP. El involucramiento y el compromiso que se alcanza entre todos los actores resultan gratificantes. Los estudiantes, los familiares y dirigentes de sus comunidades y de toda la organización indígena, los docentes, tanto el ISTPA como de los especialistas indígenas y médicos, los tutores, las autoridades del Estado en sus diferentes niveles y el equipo técnico, todos remando en la misma dirección y con el mismo ímpetu para el logro de los objetivos.
2. El enfoque de “Interculturalidad Crítica” que ha guiado la investigación y el proyecto de AIDSESEP es pertinente y relevante, sobre todo en los trabajos pedagógicos que se implementan en las zonas de alta densidad poblacional indígena o de las llamadas “poblaciones vulnerables”, particularmente aquellas que han sido sometidas a las peores condiciones de explotación como la esclavitud. Los alcances de la formación profesional con un currículo intercultural también permitieron colocar los primeros hitos que devuelvan a los pueblos indígenas amazónicos su autoestima y su orgullo de ser parte de una nación pluricultural, deseosa de aprender las sabidurías de todos los pueblos.
3. El papel del Estado peruano resulta sumamente rígido en los niveles nacionales y regionales, pero altamente flexible y creativo en los niveles sub nacionales primarios. El papel del MINEDU, la DRE, el MINSA, y el papel de la UGEL, el ISTPA y el Área de Salud de Atalaya son completamente diferentes. El estado nacional es homogeneizador y rígido, mientras que los niveles sub nacionales son mucho más permeables a las

demandas de la diversidad nacional, son más respetuosos de los derechos de los pueblos indígenas y más sensibles a reconocer como valiosos sus conocimientos y valores.

4. El currículo intercultural con la incorporación de los conocimientos y las tecnologías indígenas de salud, demostró que éstos son posibles de utilizar como recurso pedagógico escolarizado para la transmisión hacia las nuevas generaciones indígenas y la propia población no indígena. Los sabios y especialistas indígenas han logrado superar el desafío de interculturalizar sus procesos de enseñanza, más allá de la escuela primaria. Se ha demostrado que los conocimientos indígenas de salud pueden competir exitosamente con otros conocimientos de salud, en beneficio de las poblaciones del campo y la ciudad.
5. La eficiencia del proyecto y sus resultados han sido completamente verificadas, no solamente por los mecanismos de supervisión de las prácticas pre profesionales, sino por los resultados del seguimiento post titulación, en los puestos de salud donde fueron a trabajar. La doctora María Amalia Pesantes, autora su tesis doctoral de la Universidad de Pittsburg, desarrolló una evaluación de impacto de los enfermeros técnicos interculturales en los puestos de salud de sus comunidades. Ella y Cynthia Cárdenas trabajaron una visión de la experiencia en un ensayo publicado por el IEP y AIDSESP (Pesantes, 2017) . De igual manera, el equipo de investigaciones del IEP analizó los aportes de nuestros egresados en la implementación de las políticas de salud intercultural en la zona de Atalaya (Yon, 2017); en ambos casos, los estudios muestran evidencias del impacto que se ha logrado en las comunidades nativas de la provincia de Atalaya. Al mismo tiempo, en el mundo académico internacional, igualmente ha tenido un importante impacto al haber presentado el proyecto de formación en un evento académico de Bello Horizonte convocado por UNESCO – IESALC sobre la formación



intercultural en la educación superior de América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC, 2008).

6. El trabajo en equipo multidisciplinario, con enfoque intercultural e interdisciplinario, ha demostrado su eficiencia en el desarrollo del proyecto. La tarea pedagógica se ha articulado de manera correcta con la construcción de competencias profesionales de salud completamente nuevas. Los médicos, enfermeras, obstetras, maestros, expertos indígenas y funcionarios del Estado en el nivel sub nacional, incorporaron valor agregado a la experiencia y disfrutaron de la convivencia profesional en Atalaya.
7. El papel dinámico de las organizaciones indígenas, desde el nivel local hasta el nacional, como gestión intercultural, ha sido determinante para el logro de los objetivos del proyecto. Sin la fuerza puesta por ellas en la gestión hubiera sido imposible el logro de los objetivos. Desde el financiamiento hasta la incidencia permanente ante los organismos del Estado y el papel del control social sobre los estudiantes, las federaciones y AIDSESEP nacional tuvieron un papel determinante.

## Recomendaciones

1. Al MINEDU y a las universidades que ofrecen carreras profesionales, la primera recomendación sería la revisión del cartel de carreras profesionales que tienen en su oferta educativa de educación superior universitaria y no universitaria. Parece que la principal causa de esta distorsión entre oferta y demanda educativa se debe a que para los estudios de demanda sólo se consultan con los empleadores y no con la población. Es decir, al momento de elaborar los currículos de formación inicial docente, las recomendaciones “técnicas” piden estudiar la “demanda” y consideran como tal sólo a los empleadores de docentes y profesionales que se forman: directores de instituciones educativas, públicas y privadas, empresarios, etc. La oferta educativa profesional se consulta sólo a los empleadores; en otras palabras, se investiga la demanda laboral más no la demanda social.
2. A las universidades, en particular a las universidades públicas, se recomendaría que hagan una reingeniería de sus objetivos y contenidos de enseñanza, poniendo un énfasis especial en la promoción de las investigaciones cualitativas y en la investigación – acción participativa, que se orientan a enfrentar problemas reales y de importancia vital para la sociedad.
3. A los decisores de políticas públicas, la recomendación principal es la necesidad de profundizar la descentralización real del país. Desde Lima no se pueden seguir tomando decisiones sobre políticas públicas que impactan en la población cuya característica principal es la diversidad. Las políticas de homogenización socio cultural, reclamadas por el modelo globalizador neoliberal, debe ser cuestionado para poder avanzar en la profundización del desarrollo de las culturas subalternas de nuestra patria, que siempre han sido el soporte de nuestro Estado nacional.

4. A las universidades, en particular a las formadoras de profesionales de las Ciencias Sociales, se debe recomendar incorporar el enfoque interdisciplinar en sus currículos. Nuestra experiencia ha mostrado la importancia de observar los fenómenos sociales como realidades epistémicas globales.

## Referencias

- Aikman, S. (2003). El Aprendizaje informal de los Arakmbut. En S. Aikman, *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilinguismo en Madre de Dios, Perú* (págs. 157-179). Lima: IEP.
- Alimoda, H y Hoetmer, R. (2009). *La amazonía rebelde. Perú 2009*. Buenos Aires: CLACSO.
- Althusser, L. (1970). Ideologie et appareils ideologiques d'Etat. *La Pensée*, 47 - 82.
- Ander - Egg, I. (s.f.).
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación - acción - participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación - acción participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Baudelot, C y Establet, A. (1975). *La escuela capitalista*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Berstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para un teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y. (1985). *La instrucción escolar en América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Brundtland, G. (1987). *Nuestro futuro común*. Obtenido de [https://www.rumbosostenible.com/wpcontent/uploads/2014/06/informe\\_brundtland.pdf](https://www.rumbosostenible.com/wpcontent/uploads/2014/06/informe_brundtland.pdf)
- Brundtland, G. (26 de junio de 2014). *Nuestro futuro común*. Obtenido de <http://www.rumbosostenible.com/wpcontent/uploads/2014/informe brudtland.pdf>.

- Cardozo, F. y Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México F: México: Siglo XXI.
- Caro. (2018). *La escuela de estudio y trabajo en coeducación*. Lima: SINCO.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez - Roca.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación - acción en la formación del profesorado*. Bracelona: Martínez - Roca.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez - Roca.
- Carr, W. y Kemmis,S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez - Roca.
- Cazau, P. (20 de junio de 2006). *Alcazaba. unex.es*. Obtenido de Introducción a la investigación en ciencias sociales:  
<http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS..pdf>
- Colmenares, Ana y Piñeiro, Maria. (22 de agosto de mayo -agosto de 2008). *Redalyc - Laurus*. Obtenido de La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y pra´ticas socio - educativas:  
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2014). *Informe N° 152*. Lima: Defensoría del Pueblo.
- Derrama Magisterial. (2013). Colección pensamiento educativo peruano. En M. Burga, *Educación en los pueblos indígenas* (pág. 198). Lima: D.M.
- Díaz, F. (2008). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México DF: TRILLAS.

- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación, una aproximación antropológica*. México DF: México FCE.
- Dussel, E. (2001). *Filosofía de la liberación*. México DF: Primero.
- Elliot, J. (2000). *Investgación - acción en educación*. Madrid: MORATA.
- Elliot, J. (2000). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.
- Engels, F. y Marx, C. (2006). *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clasica alemana*. Madrid: Fundación Estudios socialistas Federico Engels.
- España, Foresi y Sanjurjo. (2014). *La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Mexico DF: FCE.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra nueva.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI.
- Fujimoto, G. (2010). El futuro de la educación iberoamericana: ¿es la desescolarización una alternativa? En J. y. Palacios, *La primera infancia y su futuro* (págs. 105-115). Madrid: Santillana.
- Gallegos, R y Pérez, R. (02 de mayo de 2019). *Aprendibilidad, enseñanza y educabilidad en ciencias experimentales*. Obtenido de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5861/5274>
- Garcia Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México DF: Grijalbo.
- Gasche, J. y Vela, N. (2012). *Sociedad bosquesina*. Lima: IIAP CIES CIAS.
- Gasche, J. y Vela, N. (2012). *Sociedad bosquesina*. Lima: IIAP, CIES, CIAS.
- Gintis, B. y. (1985). *La instrucción escolar en América Capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

- Giroux. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. México DF: Era.
- Gutierrez, G. (1975). *Teología de la liberación*. Salamanca: Sígueme.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Halkof, S. (2003). *Sueños amazónicos. Un programa de salud indígena en la selva peruana*. Copenhague: EKS-Skolens Trikkeri SRL.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: GODOT.
- IWGIA y CAAAP. (2011). *Libro azul británico. Informe de Roger Casemet y otras cartas sobre las atrocidades en el Putumayo*. Lima: IWGIA CAAAP.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- La Torre, A. (2005). *La investigación - acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Lander. (2005). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO UNESCO.
- Lopez, E. y Küper W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balances y Perspectivas. *Iberoamericana de educación*, 46 - 78.
- Lopez, L y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balances y perspectivas. *Iberoamericana de Educacion*, 30 - 42.
- Lopez, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz: FUNDPROEIB.

- Mabit, J. (s/f de s/f de s/f). *El saber médico tradicional y la dogaducción*. Obtenido de Takiwasi: [takiwasi.com/docs/arti\\_esp/saber\\_medico\\_tradicional.pdf](http://takiwasi.com/docs/arti_esp/saber_medico_tradicional.pdf)
- MacLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.
- Marini, R. (1977). *Dialéctica de la dependencia*. México DF: Era.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- MINEDU. (24 de junio de 2016). Decreto Supremo N° 006-2016 - MINEDU. *El Peruano*. Lima, Lima, Perú: El Peruano.
- MINSA. (2016). Decreto Supremo N°016-2016. *Política Pública Sectorial de Salud Intercultural*. Perú.
- MINSA. (2016). *Norma técnica de salud para la atención del parto vertical en el marco de los derechos humanos con pertinencia cultural*. Lima: MINSA.
- Montoya, R. (23 de julio de 2009). *SERVINDI*. Obtenido de Con los rostros pintados: Tercera rebelión amazónica en Perú (agosto 2008 - junio 2009): <https://www.servindi.org/actualidad/17192>
- Not, L. (1986). *Pedagogías del conocimiento*. Madrid: MORATA.
- Olaz, A. (20 de agosto de 2013). *Dialnet*. Obtenido de La técnica de grupo nominal como herramienta de innovación docente: [file:///C:/Users/Alfredo%20Rodriguez/Downloads/Dialnet-LaTecnicaDeGrupoNominalComoHerramientaDeInnovacion-5144608%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Alfredo%20Rodriguez/Downloads/Dialnet-LaTecnicaDeGrupoNominalComoHerramientaDeInnovacion-5144608%20(2).pdf)
- Pease, H. (1977). *El ocaso del poder oligarquico*. Lima: DESCO.
- Pesantes, M. y. (2017). *Entrecruzando rios*. Lima: IEP AIDSESEP.



PROEIBANDES. (2008). *Gestión educativa en el contexto de la EIB*. Cochabamba:

PROEIBANDES.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Caracas: Escuela de estudios internacionales y diplomaticos.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Caracas: Escuela de Estudios Internacionales y Diplomáticos.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Lima: Universidad Ricardo Palma.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Caracas: Escuela de estudios internacionales y diplomaticos.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Caracas: Escuela de estudios Internacionales y Diplomaticos.

Salazar, A. (1965). *En torno a la educación*. Lima: UNMSM.

Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: MORATA.

Sunkel, O. (1970). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México DF: México: Siglo XXI.

Tejada, L. (2005). *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: Fondo Editorial UNMSM.

Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoediciones.

Tobón, Sergio. (2009). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoediciones.

- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: MORATA.
- Touraine, A. (1999). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: FCE.
- Trapnell, L. (2009). <https://centroderecursos.cultura.pe>. Obtenido de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Entre%20lenguas%2C%20entre%20culturas%20Proceso%20de%20construcciOn%20curricular%20del%20Programa%20FORMABIAP.pdf>
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: PUCP.
- Turgot, J. (25 de julio de 2004). [http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos\\_old/PDF/Discursos\\_sobre\\_el\\_progreso\\_humano.pdf](http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos_old/PDF/Discursos_sobre_el_progreso_humano.pdf). Obtenido de XX
- UNESCO. (1996). *Nuestra diversidad creativa*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1996). *Nustra diversidad creativa*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Hacia una sociedad del conocimiento*. Paris: UNESCO.
- UNESCO IESALC. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO IESALC.
- Vasquez, J. A. (2016). Gestión educativa intercultural. *TAREA*, 49 - 55.
- Wallerstein. (2005). *La incertidumbre del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abaya Yala.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (des) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (des) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías descoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala.

Wash, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales en nuestra época*. Quito: Abya Yala.

Yon, C. C. (2017). *Salud Intercultural. El aporte de los egresados del Programa de formación de enfermeros*. Lima: IEP.

**Apéndices**

## Apéndice A. Resolución Directoral de Autorización del Convenio UGEL Atalaya y

### AIDSESEP



MINISTERIO DE EDUCACION  
DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION DE UCAYALI  
UNIDAD DE GESTION EDUCATIVA LOCAL DE ATALAYA

#### RESOLUCION DIRECTORAL LOCAL NRO. 057- 2005-UGEL- ATALAYA

REGION UCAYALI  
PROVINCIA DE ATALAYA  
UGEL-ATALAYA  
ADMINISTRACION LOCAL

Atalaya, 26 de Setiembre del 2005.

**VISTO:**

El expediente en cuatro folios útiles, considerando de prioridad fundamental la educación Técnica productiva, y;

**CONSIDERANDO:**

Que, la Ley N° 28044 Ley General de Educación, en su Art., N° 02 señala que la Educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida, y que contribuye a la formación integral de la persona, tal que, se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad;

Que, de conformidad al artículo número, 74° inciso Q, de la Ley Número 28044, las Unidades de Gestión Educativa local tienen la facultad de formular proyectos para el desarrollo Educativo Local y gestionarlos ante las Instituciones de cooperación Nacional e Internacional;

Que, siendo la Unidad de Gestión Educativa Local de Atalaya, una Instancia descentralizada del sector Educación, y con las atribuciones conferidas por la Ley General de Educación N° 28044, se considera de necesidad prioritaria la formulación de proyectos educativos mediante convenio interinstitucional con organismos nacionales y supranacionales, de acuerdo a lo estipulado en la Resolución ejecutiva Regional N° 1101-2003-GR-Ucayali-P, y las facultades conferidas en la Resolución Directoral Regional N° 00383-2003, por lo que;

**SE RESUELVE**

**ARTICULO PRIMERO:** Autorizar la implementación y funcionamiento del convenio de cooperación interinstitucional entre la Unidad de Gestión Educativa Local de Atalaya y la Asociación Interétnica de desarrollo de la Selva peruana – AIDSESEP. Para la formación de técnicos en Salud Intercultural de la Amazonía.

**ARTICULO SEGUNDO:** Autorizar a la Oficina de Gestión Técnica Pedagógica de la UGEL-Atalaya, la supervisión, evaluación y monitoreo de las actividades a desarrollarse durante el desarrollo del presente convenio interinstitucional

Comuníquese, regístrese y archívese.



## Apéndice B. Convenio Tripartito UGEL Atalaya, IST Atalaya y AIDSESEP

### CONVENIO INTERINSTITUCIONAL ENTRE EL INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO DE ATALAYA, LA ASOCIACIÓN INTERÉTNICA DE DESARROLLO DE LA SELVA PERUANA –AIDSESEP Y LA UGEL DE ATALAYA

Conste por el presente Acuerdo Interinstitucional que establecen, de una parte la Dirección del Instituto Superior Tecnológico Público de Atalaya, en adelante EL ISTP "Atalaya", representada por el Ing. **CARLOS DOMENICO RUIZ Y TUESTA**, con Documento de Identidad N° **05954937** domiciliado en la carretera Atalaya-Aerija Km. 1.5 y acreditado legalmente para firmar acuerdos interinstitucionales; La Unidad de Gestión Educativa de Atalaya, en adelante LA UGEL, representada por el Lic. **JORGE LENIN ESCUDERO VIERA**, con documento de Identidad N° **00156856**, domiciliado en el Jr. Urubamba s/n y, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana, en adelante **AIDSESEP**; representada por su Presidente **Sr. SEGUNDO ALBERTO PIZANGO CHOTA**, con DNI N° **05584885**, con domicilio legal en la Avenida San Eugenio número 981 de la Urbanización Santa Catalina, distrito de La Victoria, de la ciudad de Lima, Perú; en los términos y condiciones siguientes:

#### CLAUSULA PRIMERA: DE LAS PARTES

**LA UGEL Atalaya**, es la instancia del Estado encargada de promover, desarrollar y colaborar en el desarrollo de las políticas educativas del Estado, siendo las más importantes la promoción de la Educación Comunitaria y la atención prioritaria de la educación de las poblaciones indígenas;

**EL ISTP "Atalaya"**, es el órgano de ejecución responsable de planificar, orientar, coordinar, ejecutar, controlar y evaluar el desarrollo de la Educación Superior según los fines y objetivos establecidos en la Ley General de Educación Ley N° 28044 y demás dispositivos y normas legales. Asimismo esta orientado a la formación de profesionales técnicos con solvencia moral que busquen el bienestar personal y el desarrollo de su provincia, sin exclusión de ideas, raza, o credo.

**AIDSESEP**, declara ser la organización de los pueblos indígenas de la amazonía peruana, que representa a 1,250 comunidades, 53 federaciones y 6 Regiones de la selva peruana. Declara tener como misión institucional la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, especialmente el derecho a la libre determinación, el derecho a los territorios ancestrales de todos los pueblos indígenas; el derecho a la jurisdicción indígena; el derecho al desarrollo con identidad; el derecho a la protección de sus conocimientos colectivos ancestrales; el derecho a la consulta previa en caso de pretender realizar acciones en territorios indígenas; derecho a la identidad y a la educación y salud intercultural bilingüe de calidad para sus nuevas generaciones.

En el marco de estos objetivos estratégicos, **AIDSESEP** como parte del Estado nacional peruano promueve el desarrollo humano de las comunidades que representa, particularmente con su Programa de Salud Indígena, el cual, a través del apoyo de la cooperación internacional, viene desarrollando estrategias para la formación de recursos humanos indígenas en salud intercultural, como parte de la continuación del Proyecto de Desarrollo de Salud Indígena en Atalaya.

#### CLAUSULA SEGUNDA: DE LOS PROPÓSITOS COMUNES

**LA ISTPA, LA UGEL y AIDSESEP**, declaran su voluntad institucional de unir esfuerzos para llevar a cabo un Proyecto Piloto para la formación de Técnicos Profesionales en Salud Intercultural, que conduzca a la Certificación y Titulación de jóvenes indígenas de las etnias shipibo, Yine y Ashaninka, ofertando una formación de nivel superior no universitaria, tan necesaria para la atención de salud de esta provincia y particularmente en las comunidades nativas de estos importantes pueblos indígenas.



**CLAUSULA TERCERA: DE LOS COMPROMISOS DE LAS PARTES**

**LA ISTPA se compromete a:**

- Regularizar la admisión como estudiantes regulares del Instituto a los estudiantes indígenas propuestos por las organizaciones indígenas y seleccionadas de acuerdo a criterios académicos y actitudinales para su formación como Técnicos Profesionales en Enfermería Técnica con mención en Salud Intercultural.
- Aprobar de manera formal el Currículo de formación de los Técnicos Profesionales en Salud Intercultural, preparado por los Técnicos del Proyecto y aprobado por la UGEL mediante Resolución N° 027-2005-UGEL-Atalaya
- Proporcionar su infraestructura y equipos para la enseñanza de computación y talleres productivos.
- Exonerar de pagos por conceptos de convalidación.
- Exonerar el examen de admisión a los jóvenes nativos del proyecto
- Respetar los criterios de interculturalidad y bilingüismo en la selección del personal, que será atribución de AIDSESEP y sus representantes en el Proyecto.

**AIDSESEP, a través de sus representantes en el Proyecto Piloto se compromete a:**

Financiar la complementación del I y II semestre 2005 de las asignaturas de Enfermería Técnica.

Financiar con sus propios recursos y los recursos de la cooperación nacional e internacional, los costos integrales de todos los estudiantes indígenas matriculados en el ISTPA, durante todo el tiempo de su formación profesional del ISTP "Atalaya" (03 años).

Presentar toda la documentación pertinente para llevar acabo la inscripción y matrícula de los alumnos indígenas materia del presente acuerdo.

Realizar los pagos correspondientes a la inscripción de postulantes y matrícula por semestre de los alumnos hasta la culminación de la Carrera y otras aportaciones internas.

Contratar el personal docente y no docente de acuerdo a los criterios especificados en el Currículo con el V°B° de la Dirección ISTP "Atalaya".

Sufragar los costos de formatos y registros para trámites documentarios que sean necesarios para la gestión exitosa del mismo.

Apoyar los Proyectos productivos y de salud del ISTP "Atalaya", y colaborar en las jornadas laborales

**La UGEL, a través de su representante se compromete a:**

Colaborar, en representación del Ministerio de Educación, con la buena marcha del proyecto y del acuerdo interinstitucional

Acreditar, de conformidad con su reglamento y en uso de sus facultades legales, los resultados del proceso de formación profesional materia del presente acuerdo;

Otorgar las facilidades administrativas para que este proyecto de innovación en la formación de técnicos en Salud Intercultural sea exitosa.

Supervisar de manera permanente el cumplimiento de las metas pedagógicas del proyecto.

Apoyar en la revisión de los documentos para adecuación a nivel superior.

Apoyar la articulación e inserción del proyecto a la carrera de Enfermería Técnica del ISTP "Atalaya", mediante la complementación de asignaturas del I y II semestre 2005.

**CLAUSULA CUARTA: DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Y/O ACCION**

EL ISTPA, la UGEL y AIDSESEP, en el marco del presente ACUERDO, de manera individual o en conjunto, podrán presentar proyectos de investigación y de acción conjunta o cooperativa. Los proyectos tendrán sus propias características y siempre estarán enmarcados en los propósitos que expresan las instituciones firmantes del presente acuerdo.

**CLAUSULA QUINTA: DE LOS REPRESENTANTES INSITUCIONALES.**

Los titulares de cada una de las instituciones serán los representantes legales de EL ISTPA, la UGEL Y AIDSESEP. Podrán hacerse representar mediante comunicaciones escritas por personas vinculadas a la institución, acreditándolas para cada una de las acciones a realizar. El cambio de titulares institucionales deberá ser comunicado a la otra parte.

**CLAUSULA SEXTA: DE LA DURACION DEL CONVENIO**

El presente ACUERDO es por tres años. La resolución del mismo podrá hacerse mediante una comunicación oficial del titular de cualquiera de las partes, con 60 días de anticipación. La resolución del ACUERDO no procederá mientras las instituciones tengan investigaciones o acciones pendientes de ejecución.

Firmado en Atalaya y Lima a los veinte días del mes de diciembre del año dos mil cinco.



Instituto Superior Tecnológico  
Atalaya  
INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO  
Ing. CARLOS D. RUIZ Y TUESTA  
CIP. 12019  
DIRECTOR



*[Signature]*  
PRESIDENTE  
AIDSESEP  
AIDSESEP



*[Signature]*  
UGEL



## Apéndice C. Ficha de Evaluación de la Práctica Pre Profesional

INSTITUTO SUPERIOR  
TECNOLÓGICO  
"ATALAYA"

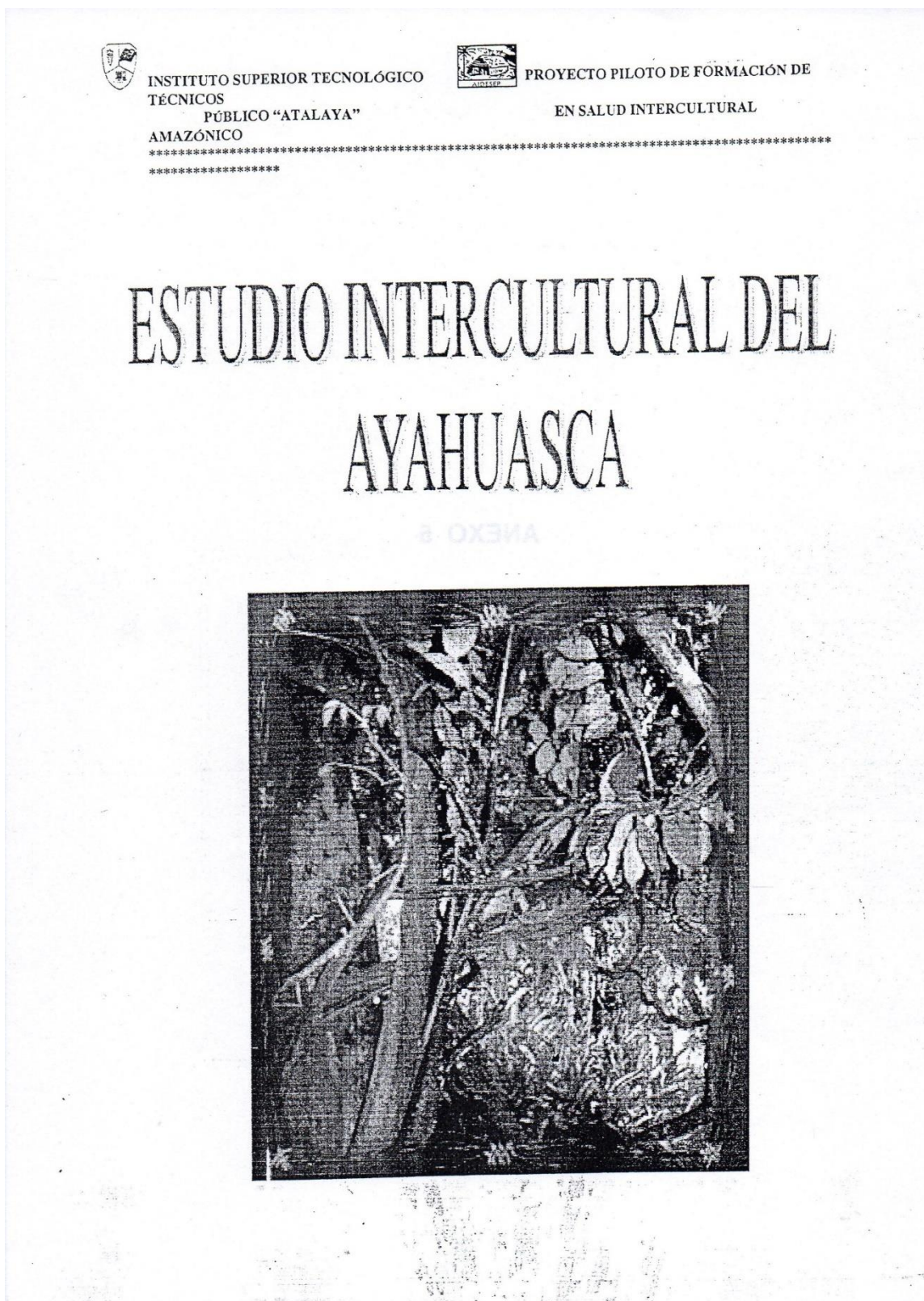
### FICHA DE EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES

Alumno(a) Practicante	ZUMAETA PANDURO, LINO	Nivel de Práctica	INICIAL
Carrera Tecnológica	ENFERMERIA TECNICA	Semestre	II
Institución (AREA)	RED DE SALUD Nº 03 - ATALAYA	Año	2006

Criterios de Evaluación	EVALUACIÓN DEL RESPONSABLE DE LA EMPRESA						INFORME DE LA EVALUACIÓN FINAL			
	Deficiente 0 - 10	Regular 11 - 13	Bueno 14 - 16	Muy Bueno 17 - 20	Puntaje	Promedio	Nota de la Empresa (X-1)	Nota del Informe (X-1)	Puntaje Promedio	Promedio
Actitud hacia el Trabajo										
Relaciones Inter-Personales							OBSERVACIONES			
Interés y Responsabilidad en el Trabajo										
Rendimiento Laboral, Individual y Grupal										
Organización del Trabajo										
Adaptación y Madurez en el Campo Laboral										
Manejo de Instrumentos y Equipos Técnicos										
Puntualidad										

Atalaya, \_\_\_\_ De \_\_\_\_\_ Del  
200\_\_\_\_.

### Apéndice D. Carátula de un Trabajo de Investigación



## **Apéndice E. Programación de Capacitación Docente**

Objetivo general:

Rediseñar el Plan Curricular del V Semestre Académico del Currículo Intercultural

Objetivos específicos:

1. Diseñar sílabos del V Semestre lectivo correspondiente al Plan Curricular.
2. Diseñar instrumentos de evaluación cualitativa y de aprendizajes

Actividades:

1. Inauguración
2. Presentación de la metodología y los objetivos del taller
3. Trabajo pedagógico.
4. Socialización de productos.
5. Clausura

Cronograma de actividades

Día 04 de abril

- Palabras de bienvenida del representante de AIDSESEP
- Presentación de la metodología y los objetivos del taller
- Informe de avance de los alumnos en función a las competencias del perfil del egresado.



Día 05 de abril

- Análisis de las dificultades en la elaboración de los sílabos y propuestas de solución.
- Análisis e importancia de la evaluación cualitativa de aprendizajes

Día 06 de abril

- Diseño de prueba de entrada
- Presentación y aprobación del Plan de Trabajo V semestre lectivo
- Clausura

**Apéndice F. Resolución de Autorización para la Evaluación del Dominio de la  
Lengua Materna de los Estudiantes del Proyecto**

 Ministerio de Educación Dirección Regional de Educación de Ucayali Unidad de Gestión Educativa Local de Atalaya																																											
<b>RESOLUCIÓN DIRECTORAL LOCAL N° 000116 2007-UGEL-ATALAYA</b>																																											
REGIÓN UCAYALI PROVINCIA ATALAYA UGEL ATALAYA																																											
Atalaya,	<b>22 MAY 2007</b>																																										
Visto el Oficio N° 011-2007-AIDSESP DPPFASIA/AT																																											
<b>CONSIDERANDO:</b>																																											
Que, la Ley General de Educación N° 28044, en el capítulo III, artículo 74, refiere a las funciones de Organización de la Unidad de Gestión Educativa Local, en el marco manifiesta que la UGEL regula y supervisa las actividades y servicios que brindan las Instituciones Educativas preservando su autonomía institucional, de lo establecido en el artículo 64, entre ellas el inciso C.																																											
Que, de conformidad con la Ley General de Educación N° 28044, Capítulo IV, corresponde a la educación comunitaria; Artículo 47: la convalidación de los aprendizajes que se logren a través de programas desarrollados por organizaciones de la sociedad, debidamente certificados pueden ser convalidados en los niveles de Educación Básica y Técnico Productiva.																																											
Que, a través del oficio presentado por la Directora del Proyecto Piloto de Formación de Técnicos en Salud Intercultural Amazónica, Lic. Maria Isolina Valdez Felipe, donde solicita realizar la evaluación a 20 estudiantes en su lengua materna para la certificación correspondiente con mención intercultural amazónica que son los siguientes:																																											
<table border="1"> <thead> <tr> <th>N°</th> <th>APELLIDOS Y NOMBRES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>01</td><td>CAMAYTERI SANCHEZ, Jeni Gaby</td></tr> <tr><td>02</td><td>CASTRO VELA, Cesar Wilmer</td></tr> <tr><td>03</td><td>CURAHUA MIRANDA, Efraín</td></tr> <tr><td>04</td><td>CHARI PIAVANTI, Fredy Marvin</td></tr> <tr><td>05</td><td>CHONISHO VIVIANO, Warris</td></tr> <tr><td>06</td><td>DIAZ RENGIFO, Alex Lenin</td></tr> <tr><td>07</td><td>ECHORI MALDONADO, Toribio</td></tr> <tr><td>08</td><td>FERRARI DAVILA, José</td></tr> <tr><td>09</td><td>FRANCO MUÑOZ, Esther</td></tr> <tr><td>10</td><td>GARCÍA RUIZ, Armando</td></tr> <tr><td>11</td><td>INUMA RODRIGUEZ, Silverio</td></tr> <tr><td>12</td><td>LOPEZ CAMPOS, Mateo</td></tr> <tr><td>13</td><td>MARINGAMA QUINTICUARI, Enoc</td></tr> <tr><td>14</td><td>RENGIFO PEREZ, Eduardo</td></tr> <tr><td>15</td><td>RENGIFO VASQUEZ, Grover Cléber</td></tr> <tr><td>16</td><td>RIOS VASQUEZ, Darvin Levine</td></tr> <tr><td>17</td><td>SILVA CARRERA, Hernan</td></tr> <tr><td>18</td><td>SILVA QUESUS, Joel Oliver</td></tr> <tr><td>19</td><td>TORRES SANTOS, Felipe</td></tr> <tr><td>20</td><td>ZUMAETA PANDURO, Lino</td></tr> </tbody> </table>	N°	APELLIDOS Y NOMBRES	01	CAMAYTERI SANCHEZ, Jeni Gaby	02	CASTRO VELA, Cesar Wilmer	03	CURAHUA MIRANDA, Efraín	04	CHARI PIAVANTI, Fredy Marvin	05	CHONISHO VIVIANO, Warris	06	DIAZ RENGIFO, Alex Lenin	07	ECHORI MALDONADO, Toribio	08	FERRARI DAVILA, José	09	FRANCO MUÑOZ, Esther	10	GARCÍA RUIZ, Armando	11	INUMA RODRIGUEZ, Silverio	12	LOPEZ CAMPOS, Mateo	13	MARINGAMA QUINTICUARI, Enoc	14	RENGIFO PEREZ, Eduardo	15	RENGIFO VASQUEZ, Grover Cléber	16	RIOS VASQUEZ, Darvin Levine	17	SILVA CARRERA, Hernan	18	SILVA QUESUS, Joel Oliver	19	TORRES SANTOS, Felipe	20	ZUMAETA PANDURO, Lino	
N°	APELLIDOS Y NOMBRES																																										
01	CAMAYTERI SANCHEZ, Jeni Gaby																																										
02	CASTRO VELA, Cesar Wilmer																																										
03	CURAHUA MIRANDA, Efraín																																										
04	CHARI PIAVANTI, Fredy Marvin																																										
05	CHONISHO VIVIANO, Warris																																										
06	DIAZ RENGIFO, Alex Lenin																																										
07	ECHORI MALDONADO, Toribio																																										
08	FERRARI DAVILA, José																																										
09	FRANCO MUÑOZ, Esther																																										
10	GARCÍA RUIZ, Armando																																										
11	INUMA RODRIGUEZ, Silverio																																										
12	LOPEZ CAMPOS, Mateo																																										
13	MARINGAMA QUINTICUARI, Enoc																																										
14	RENGIFO PEREZ, Eduardo																																										
15	RENGIFO VASQUEZ, Grover Cléber																																										
16	RIOS VASQUEZ, Darvin Levine																																										
17	SILVA CARRERA, Hernan																																										
18	SILVA QUESUS, Joel Oliver																																										
19	TORRES SANTOS, Felipe																																										
20	ZUMAETA PANDURO, Lino																																										
Con el visto bueno de la oficina de Gestión Pedagógica e Institucional, Asesoría Jurídica y Administración de la UGEL - ATALAYA																																											
Estando conforme a lo dispuesto por la Ley General de Educación N° 28044 y la																																											

aprueba el ámbito jurisdiccional de las Direcciones Regionales y Unidades de Gestión Educativa

SE RESUELVE:

**ARTÍCULO PRIMERO: AUTORIZAR**, la evaluación en La Lengua Materna de 20 estudiantes del Proyecto Piloto AIDSESEP. "Técnicos en Salud Intercultural Amazónica" para la mención INTERCULTURAL AMAZÓNICA, en los respectivos Títulos Profesionales

**ARTÍCULO SEGUNDO: AUTORIZAR**, la conformación de un Jurado Calificador integrado por: Profesor Raul Marín Panduro perteneciente al grupo Étnico Shipibo, Profesora Delia Torres Zumaeta perteneciente al grupo Étnico Yine y el Profesor Bernardino Sebastián Manuel perteneciente al grupo Étnico Ashaninká, Asheninka.

**ARTÍCULO TERCERO: AUTORIZAR**, al Área de Gestión Pedagógica e Institucional brindar asesoramiento técnico en todo el proceso de evaluación.

Regístrese, Comuníquese y Archívese



*[Handwritten signature]*  
 Lic. Educ. Jorge Lenin Escudero Viera  
 Director de la Ugel - Atalaya

UGEL JLEY  
 CADMAYUN.1

FECHA	ASISTENTES Y NOMBRES
	OTY CAMAYUN SANCHEZ, Jhon Carlos

## Apéndice G. Informe de Especialista de la DREU sobre Titulación de Egresados

"AÑO DEL DEBER CIUDADANO"

Pucallpa, 08 de agosto de 2007.

INFORME N° 048-2007-MED-GOREU-DREU-DGP-EES.

Señor : Prof. ELÍAS N. GUZMÁN ZÚÑIGA.  
Director (e) de Gestión Pedagógica.

Asunto : Funcionamiento de Proyecto Piloto de Formación Técnica  
en Salud Intercultural

Referencia : Oficio N° 413-2007-ME-GOREU-DREU-UGEL-AT.

Por el presente, es grato dirigirme a usted para manifestarle que se ha recibido la documentación sustentatoria del funcionamiento del Proyecto Piloto de formación Técnica en Salud Intercultural, desarrollado por el Instituto Superior Tecnológico Público "Atalaya" en convenio con la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y la UGEL de Atalaya.

Al respecto informo lo siguiente:

- 1 El IST público "Atalaya", la UGEL de Atalaya y la AIDSESP ejecutaron un proyecto conducente a la certificación y obtención del Título Profesional en Salud, cuyos beneficiarios son jóvenes indígenas, egresados de Educación Secundaria, de las etnias shipibo, yine y asháninka, para la atención de la salud en la provincia en general y en las comunidades en particular.
- 2 Los estudiantes beneficiarios del convenio fueron seleccionados siguiendo criterios académicos y actitudinales para su formación profesional, siendo exonerados de examen de admisión general, y, aprobaron en ciclos académicos regulares el currículo de formación de los técnicos profesionales en salud intercultural elaborado por los expertos del proyecto y aprobado por la UGEL mediante Resolución N° 027-2005-UGEL- Atalaya.
- 3 Mediante Resolución Directoral N° 020 el IST "Atalaya" convalida las asignaturas complementarias del proyecto piloto con las del I Y II semestre de la carrera de Enfermería Técnica, incorporando conocimiento de tecnologías y dominio del idioma nativo.
- 4 Los responsables del proyecto adjuntan al presente los instrumentos del monitoreo realizado al desempeño docente y a la gestión institucional. Manifiestan resultado óptimo del manejo académico e institucional y administrativo.

**CONCLUSIÓN:**

El IST público "Atalaya" ha llevado en forma experimental el Proyecto Piloto de Formación Técnica en Salud Intercultural en la Carrera Profesional de Enfermería

<b>RECIBIDO</b>	
FECHA	08/08/07
HORA	08:00
FIRMA	<i>[Firma]</i>

## Apéndice H. Resolución Directoral Nacional de Autorización de Inscripción de Títulos



0368 -2007-ED

### Resolución Directoral

Lima, 22 NOV. 2007

Visto el expediente N° 57356-2007 y demás documentos que se adjuntan;

#### CONSIDERANDO:

Que, mediante el expediente del visto, el Director Regional de Educación de Ucayali, informa a la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional, que el Instituto Superior Tecnológico Público "Atalaya", en convenio con la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y la UGEL- Atalaya, han ejecutado un proyecto piloto en salud intercultural para complementar la formación profesional en Enfermería Técnica con el desarrollo de contenidos curriculares que integran la práctica de la medicina tradicional de estos pueblos con la ciencia occidental, cuyos beneficiarios son 20 estudiantes indígenas de las etnias Shipibo, Yine y Asháninka;

Que, con fecha 20 de diciembre del 2005, se firma un convenio interinstitucional entre el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana - AIDSESP y la UGEL de Atalaya para llevar a cabo un Proyecto Piloto para la formación de Técnicos Profesionales en Salud Intercultural, que conduzca a la certificación y titulación de jóvenes indígenas de las etnias Shipibo, Yine y Asháninka;

Que, mediante Resolución Directoral Local N° 000116-2007-UGEL-ATALAYA de fecha 22 de mayo del 2007, la UGEL Atalaya autoriza la evaluación en la Lengua Materna de 20 estudiantes del Proyecto Piloto AIDSESP, "Técnicos en Salud Intercultural Amazónica" para la mención Intercultural amazónica, en los respectivos títulos profesionales y la conformación de un jurado calificador con docentes pertenecientes a los grupos étnicos Shipibo, Yine y Asháninka-Asheninka;

Que, con Resolución Directoral N° 000117-2007-UGEL-ATALAYA, la UGEL Atalaya resuelve aprobar la inscripción en los títulos profesionales de los 20 estudiantes indígenas evaluados y acreditados en el currículo intercultural del Proyecto Piloto de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónica con mención en Salud Intercultural Amazónica y elevar a la Dirección Regional de Educación de Ucayali dicha resolución para su refrendo;

Que, mediante el expediente del visto, el Director Regional de Educación de Ucayali, hace de conocimiento a la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional, que el Instituto Superior Tecnológico Público "Atalaya", en convenio con la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y la UGEL- Atalaya, han ejecutado un proyecto piloto en salud intercultural para complementar la formación profesional en Enfermería Técnica con el desarrollo de contenidos curriculares que integran la práctica de la medicina tradicional de estos pueblos con la ciencia occidental, cuyos beneficiarios son 20 estudiantes indígenas de las etnias Shipibo, Yine y Asháninka, solicitando establecer los mecanismos que permitan la atención de titulación de los jóvenes indígenas;

Que el numeral e) del artículo 38° del D.S. N° 006-2006-ED, Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación señala que la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional (DIGESUTP) aprueba las normas académicas y administrativas referidas al ingreso, promoción, certificación, titulación, traslado, convalidación y otros de la Educación Superior Pedagógica, Tecnológica y la Técnico-Productiva;



Que asimismo, el numeral i) del referido artículo y Decreto Supremo, establece que la DIGESUTP asegure un enfoque intercultural, bilingüe, inclusivo, ambiental y comunitario en coordinaciones con las Direcciones correspondientes;

Que, el plan curricular de la carrera Enfermería Técnica desarrollado en el IST Público Atalaya, ha sido ejecutado en su totalidad, habiéndose incrementado asignaturas correspondiente al logro de competencias para el manejo y aplicación de tecnologías indígenas en salud, estableciendo articulación entre las costumbres de las etnias amazónicas y el mundo "moderno";

Que, como resultado de los estudios curados por 20 jóvenes seleccionados de las etnias Shipibo, Yine y Asháninka, de 1,870 horas, referidas a tecnologías de salud indígenas, adicionales a las 3,060 horas de la carrera Enfermería, resulta necesario establecer su incorporación en los certificados y titulación correspondientes;

Estando a lo informado por la Dirección de Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva de la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional, mediante el Informe N° 693-2007-DESTP;

De conformidad con el Decreto Ley N° 25762, modificado por la Ley N° 26510, y el Decreto Supremo N° 006-2006-ED y sus modificatorias Decreto Supremo N° 016-2007-ED, 019-2007-ED y Resolución Ministerial N° 333-2007-ED;

**SE RESUELVE:**

**ARTÍCULO 1º.-** Reconocer, por única vez, los estudios desarrollados en el IST Público Atalaya, en la carrera Enfermería Técnica y Salud Intercultural Amazónica, por los siguientes estudiantes:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES
1	CAMAYTERI SANCHEZ, Jeni Gaby
2	CASTRO VELA, Cesar Wilmer
3	CURAHUA MIRANDA, Efraín
4	CHARI PIAVANTI, Pedy Marvin
5	CHONISHO VIVIANO, Warris
6	DIAZ RENGIFO, Alex Lenin
7	ECHORI MALDONADO, Toribio
8	FERRARI DAVILA, José
9	FRANCO MUNOZ, Esther
10	GARCIA RUIZ, Armando
11	INUMA RODRIGUEZ, Silverio
12	LOPEZ CAMPOS, Mateo
13	MARINGAMA QUINTICUARI, Enoe
14	RENGIFO PEREZ, Eduardo
15	RENGIFO VASQUEZ, Grover Cléber
16	RIOS VASQUEZ, Darvin Levina
17	SILVA CARRERA, Hernán
18	SILVA QUESUS, Joel Oliver
19	TORRES SANTOS, Felipe
20	ZUMAETA PANDURO, Lino



Los estudios realizados conducen al título de Profesional Técnico en Enfermería Técnica y Salud Intercultural Amazónica.

**ARTÍCULO 2º.-** Disponer que la Dirección Regional de Educación de Ucayali, realice las acciones conducentes a la regularización de las nóminas de matrícula y actas de evaluación de los estudiantes comprendidos en el artículo 1º de la presente resolución.





0368 -2007-ED

# Resolución Directoral



ARTÍCULO 3º.- Encargar a la Dirección Regional de Educación de Ucayali, el estricto y adecuado cumplimiento de lo dispuesto en la presente Resolución.

Regístrese y comuníquese.



*[Signature]*  
MANUEL ALEJANDRO SOLÍS GÓMEZ  
Director General de Educación Superior y Técnico Profesional

### Apéndice I. Plan de Seguimiento a Egresados del Proyecto

EGRESADO	ETNIA	UBICACION	SITUACION LABORAL
1. HERNAN SILVA CARRERA	Shipibo	PS. Shahuaya	Personal apoyo
2. LINO ZUMAETA PANDURO	Shipibo	C.S. Atalaya	Contrato por terceros
3. JOSE FERRARI DAVILA	Shipibo	PS. Túpac Amaru	Personal apoyo
4. DARVIN L. RIOS VASQUEZ	Asháninka	PS. Boca Pucani	Personal apoyo
5. FELIPE TORRES SANTOS	Asháninka	PS. Rima	Personal apoyo
6. SILVERIO INUMA RODRIGUEZ	Shipibo	C.S. Atalaya	Contrato por terceros
7. JOEL SILVA QUESUS	Shipibo	C.S. Atalaya	Contrato por terceros
8. ALEX DIAZ RENGIFO	Yine	PS. Bufo Pozo	Personal apoyo
9. FREDY CHARI PIAVANTI	Asháninka	PS. Boca Cocani	Personal apoyo
10. ENOC MARINGAMA Q.	Asháninka	PS. Chicosa	Personal apoyo
11. ARMANDO GARCIA RUIZ	Shipibo	PS. Unini	Personal apoyo
12. MATEO LOPEZ CAMPOS	Yine	PS. Serjali	Personal apoyo
13. EFRAIN CURAHUA MIRANDA	Asháninka	PS. Mapalja	Personal apoyo
14. GABY CAMAYTERI SANCHEZ	Ashéninka	PS Oventeni	Contratada
15. TORIBIO ECHORI M.	Ashéninka	PS. Bajo Chencoreni	Personal apoyo
16. WARRIS CHONISHO VIVIANO	Ashéninka	PS. Chequitavo	Personal apoyo
17. CLEVER RENGIFO VASQUEZ	Yine	PS. Rampon Castilla	Personal apoyo
18. ESTHER FRANCO MUÑOZ	Shipiba	PS. Shahuaya	Personal apoyo
19. WILMER CASTRO VELA	Yine	PS Oventeni	Personal apoyo
20. EDUARDO RENGIFO PEREZ	Asháninka	Posta Paraiso	Comunidad

**Gaby Camayteri y Wilmer Castro** se insertaron laboralmente como apoyo a la titular del Puesto de Salud de Oventeni, recibiendo a cambio una propina “por producción”; es decir por paciente atendido, consistente en la suma de 1.00 por cada atención en el Puesto. Para ello, deberían llenar una ficha previamente elaborada por el Seguro Integral de Salud (SIS), donde deben consignar toda la información técnica desarrollada con el paciente y firmada o puesta su impresión dactilar.



**Warris Chonisho Viviano**, fue asignado en calidad de “apoyo” en el Puesto de Salud de Chequitavo. Recibe una propina de parte de la Técnica por un monto de 150 soles. El 30 de junio la Técnica Da Silva ha terminado su contrato y ha dejado el Puesto de Salud en manos de Warris, sin ningún documento oficial. Al final de la visita pedimos a Warris la totalidad de su expediente para demandar su contrato en el PS de Chequitavo, cargo que ocupa de facto desde el 1° de julio del presente.



**Esther Franco Muñoz**, (shipiba), fue contratada en el Centro de Salud de Atalaya desde el mes de febrero del presente año por 5 meses, con un sueldo de 500 soles. Su contrato ha terminado y ha sido propuesta como “Apoyo” en el PS de Shahuaya, a partir del mes de agosto. Esther ha demostrado en el hospital que su formación como Enfermera Técnica es óptima. Ha recibido felicitaciones por su desempeño y ha sido considerada como una muy buena Enfermera Técnica.



Apéndice J. Copia del Título Profesional



### Apéndice K. Matriz de Consistencia

#### Estrategias Pedagógicas para la Interculturalización del Currículo de la Carrera de Enfermería Técnica para Jóvenes Indígenas Amazónicas del Proyecto de AIDSESEP en el Instituto Tecnológico "Atalaya", Departamento de Ucayali

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
PG. ¿Las estrategias pedagógicas implementadas para la formación de jóvenes indígenas amazónicas del proyecto de AIDSESEP lograron la interculturalización del currículo de la carrera de enfermería técnica del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento Ucayali?	OG. Validar las estrategias pedagógicas del proyecto de AIDSESEP implementadas en la interculturalización del currículo de la carrera de enfermería técnica que permitieron la formación de jóvenes indígenas amazónicas del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento Ucayali.	HG. Las estrategias pedagógicas implementadas para la formación de jóvenes indígenas amazónicas del proyecto de AIDSESEP lograron la interculturalización del currículo de la carrera de enfermería técnica del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento Ucayali.	Estrategias Pedagógicas para la Interculturalización del Currículo de la Carrera de Enfermería	Enfoque cualitativo explicativo y analítico Tipo de investigación acción participativa Diseño emergente Población de estudio sujetos de estudio han sido los jóvenes indígenas amazónicos que estudiaron la carrera de Enfermería Técnica del Proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya, departamento de Ucayali, sus docentes y tutores
PE1. ¿Cuáles fueron las estrategias pedagógicas que garantizaron la incorporación de los conocimientos y tecnologías indígenas en el currículo de formación de jóvenes indígenas amazónicas para la carrera de enfermería técnica del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento Ucayali? PE2. ¿Cuáles fueron las acciones tutoriales implementadas para el	OE1. Explicar las estrategias pedagógicas del proyecto de AIDSESEP implementadas en la incorporación de conocimientos y tecnologías indígenas en el currículo de la carrera de enfermería técnica del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento de Ucayali. OE2. Explicar las estrategias pedagógicas de implementación de la tutoría integral e intercultural desarrollada por el proyecto de AIDSESEP para la carrera de enfermería técnica de	HE1. La estrategia pedagógica de incorporación de los conocimientos y tecnologías indígenas de salud en el currículo de la carrera de enfermería técnica para jóvenes indígenas amazónicas del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya, logró la interculturalización del currículo. HE2. La estrategia pedagógica de implementación de la tutoría integral intercultural, en la carrera de enfermería técnica		

<p>acompañamiento de los jóvenes indígenas amazónicos de la carrera de enfermería técnica del proyecto de AIDSESEP del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento Ucayali?</p> <p>PE3. ¿Qué competencias interculturales para la enseñanza desarrollaron los docentes que implementaron el currículo intercultural de la carrera de enfermería técnica para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento Ucayali?</p> <p>PE4. ¿Cuáles fueron las estrategias de gestión ante el Estado peruano que permitieron el reconocimiento del currículo intercultural de la carrera de enfermería técnica para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento de Ucayali?</p>	<p>los jóvenes indígenas amazónicos del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA), departamento de Ucayali.</p> <p>OE3. Explicar las estrategias pedagógicas para capacitar a los docentes del IST Atalaya en las competencias interculturales de enseñanza y ejecución del currículo intercultural de la carrera de enfermería técnica del proyecto de AIDSESEP para jóvenes indígenas amazónicos del Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya, (ISTPA), departamento de Ucayali.</p> <p>OE4. Explicar las estrategias de gestión intercultural del proyecto, que permitieron el reconocimiento oficial del currículo intercultural de la carrera de enfermería técnica para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya, (ISTPA), departamento de Ucayali.</p>	<p>para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya logró la implementación del currículo intercultural.</p> <p>HE3. La estrategia de capacitación permanente de los docentes en competencias interculturales para la enseñanza de los cursos de la carrera de enfermería técnica para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya logró implementación del currículo intercultural.</p> <p>HE4. La estrategia pedagógica de una gestión intercultural en la implementación de la carrera de Enfermería Técnica para jóvenes indígenas amazónicos del proyecto de AIDSESEP en el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya logró la interculturalización del currículo.</p>		
--	--	--	--	--