

Educación intercultural bilingüe en una escuela amazónica del Perú, en el marco de la COVID-19

Intercultural Bilingual Education in the framework of COVID-19 in an Amazonian school in Peru

Nila Vigil Oliveros

Resumen

La llegada de la COVID-19 al Perú trajo como consecuencia que las clases escolares presenciales se suspendieran y que el gobierno peruano desarrollara la estrategia "Aprendo en Casa", que suponía el uso de televisión, radio y tecnologías de la información y comunicación, si bien ésta puede ser válida para los ámbitos urbanos de clase media y alta, no tiene razón de ser en las escuelas rurales del Perú, en las que no hay electricidad ni internet. Es desde el testimonio de una docente de la Amazonía peruana que queremos presentar cómo se llevó a cabo la educación intercultural bilingüe del Perú, en el ámbito amazónico, en tiempos de COVID.

Palabras clave: COVID-19, educación intercultural bilingüe, niños indígenas, Amazonía peruana, Aprendo en casa.

Abstract

The arrival of COVID-19 in Peru resulted in the suspension of school classes and in the Peruvian government implementing the "Aprendo en Casa" (Learning at home) strategy, which involved television, radio, and information and communication technologies. The design may be valid for middle and upper-class urban areas, but it has no reason to be in rural Peruvian schools with no electricity or internet. From the testimony of a teacher from the Peruvian Amazon, we want to present how bilingual intercultural education took place in COVID times among the indigenous children of the Peruvian Amazon.

Keywords: COVID-19, intercultural bilingual education, indigenous children, Peruvian Amazon, learning at home.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

Vigil Oliveros, Nila. (2022, julio-agosto). Educación intercultural bilingüe en una escuela amazónica del Perú, en el marco de la COVID-19. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 23(4). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.4.12>



Nila Vigil Oliveros

Universidad Peruana Cayetano Heredia

Lingüista y educadora peruana. Trabaja en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desde 1990. Enseña en la Universidad Peruana Cayetano Heredia y también realiza consultorías de manera independiente. Sus líneas de investigación son la EIB, los estudios críticos del discurso y la interculturalidad transformativa.

 nila.vigil@upch.pe

 orcid.org/0000-0001-5348-1475

 <http://www.nilavigil.com/>

Introducción

Los resultados de las evaluaciones censales de 2018 a los niños de las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Perú revelan que en castellano como segunda lengua sólo 10.4% se encuentra en el “nivel de logro satisfactorio” mientras que “en inicio” está 66.5%. Esto es diferente a los niños que no asisten a las escuelas EIB, en los que el “nivel satisfactorio” es tres veces mayor al de sus pares indígenas. Así, se comprueba que, una vez más, los niños indígenas son los desfavorecidos del sistema educativo.

En 2011 la Defensoría del Pueblo realizó una investigación que concluía que los niños indígenas no recibían una educación de calidad (Defensoría del Pueblo Perú, 2011), y que una de las razones era que tenían docentes que no hablaban la lengua de los niños y que se necesitaba docentes formados en EIB, que supieran cómo manejar los aspectos lingüísticos y culturales. Ese informe motivó un cambio drástico en la gestión de la EIB en el nuevo gobierno, que resultó en un aumento del presupuesto de cinco a 92 millones de soles. El Informe Defensorial de 2016 consignó avances respecto al de 2011, pero aún había brechas en la educación de los niños indígenas. Éstas se han hecho más fuertes con la llegada de la COVID-19 y la poca respuesta del Estado peruano, de ahí que Unicef-Perú e Hiperderecho (2022) sostengan que tras la emergencia de la COVID-19, la educación peruana atraviesa una crisis sin precedentes y la población indígena es una de las más afectadas.

La educación y la emergencia de la COVID-19

El 15 marzo de 2020 se oficializó la emergencia de la COVID-19 en el Perú. En educación, esto se vio reflejado con la Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU (Ministerio de Educación del Perú, 2020) que implementó la estrategia “Aprendo en casa” (AeC), que consistía en un aprendizaje remoto por medio de la televisión, la radio y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Sin duda, el esfuerzo del Ministerio de Educación del Perú (Minedu) ha sido enorme, se han desarrollado materiales en distintas plataformas, de muy buena calidad, para garantizar que se lleven a cabo los contenidos y se logren las competencias del Currículo Nacional; sin embargo, la Defensoría del Pueblo (2020) evidenció que si bien ya existía una brecha entre la educación de los estudiantes urbanos y los rurales, la pandemia ahondó las diferencias.

El acceso a internet en las zonas rurales, predominantemente de EIB, no es igual que en las zonas urbanas. En muchas no hay internet y, por ello, la alternativa fue darles a los niños tabletas, con contenidos que llegaron en octubre y noviembre de 2020, cuando el año escolar finalizaba en diciembre.

La Defensoría del Pueblo constató que más de 373,000 estudiantes no tuvieron acceso a AeC y, al desagregar los datos por regiones, la cuestión más dramática se dio en Loreto, región con menos estudiantes con acceso a AeC (79,786) y que: “92750 estudiantes de escuelas



públicas accedieron a la estrategia ‘AeC’ recién desde el mes de agosto de 2020, sin recibir un plan de recuperación de clases” (Defensoría del Pueblo, 2021).

Las tabletas se dieron a los niños desde cuarto grado de primaria y los de los grados inferiores no contaron con dispositivos para estudiar. El celular o el WhatsApp usado por los docentes para hacer las clases no son, como bien lo dice Burga (Ñawra multicolor, 2021), elementos adecuados para que los estudiantes accedan al servicio educativo.

en la Comunidad Nativa de Potsoteni². La comunidad no tiene internet, ni cobertura telefónica, ni energía eléctrica, por ello, se enteraron de la pandemia semanas después de que había iniciado. Quisimos, además, contrastar el trabajo de una docente formada en EIB con lo que ocurre en ámbitos en los que estudian niños indígenas a quienes les enseñan docentes castellanohablantes; así, utilizamos los testimonios sobre AeC recogidos en un documental (Comunicamazonia, 2021), que da cuenta de lo ocurrido en una comunidad indígena awajún³.



¹ El asháninka, lengua indígena de la familia arawak, cuenta aproximadamente con 70,000 hablantes y es la lengua amazónica con el mayor número de hablantes en el Perú.

² La Comunidad Nativa de Potsoteni está ubicada en el distrito de San Martín de Pangoa, provincia de Satipo, departamento de Junín, y es territorio ancestral asháninka.

Tiene 394 habitantes, no cuenta con electricidad, agua potable, ni desagüe. Se accede a ella a través del río Potsoteni, paralelo al Ene, al otro lado de la comunidad. El agua que llega del Ene es turbia y contaminada.

³ El awajún es una lengua de la familia jíbaro y tiene aproximadamente 56,000 hablantes, es la segunda lengua indígena más hablada de la Amazonía peruana.

Con el objetivo de tener información de primera mano sobre cómo se llevó a cabo la EIB durante la suspensión de clases presenciales, en tiempos de pandemia, en la Amazonía peruana, realizamos una entrevista a una docente formada en EIB, que trabaja en una escuela en la que estudian niños indígenas asháninkas¹,

Inicio de clases y pandemia

Cuando apareció la COVID-19, nada se sabía de ella, ni se tenía conciencia de cuál sería su magnitud. En el Perú, cuando el año escolar apenas había comenzado (el año escolar inicia el 1 marzo), se dieron los primeros casos de personas infectadas.

Preguntamos a la docente cómo se vivió la noticia de la llegada de la COVID-19 en Potsoteni y nos contestó⁴:

Nos chocó la llegada de la pandemia. Al inicio, nosotros llegamos a ir a la comunidad sin ninguna novedad, pero a días de iniciar con las clases se tuvo que suspender todo y regresamos a nuestras casas. Yo volví a mi comunidad y pensé que regresaría a la escuela después de un mes, pero no fue así. (Docente EIB Potsoteni)

Los docentes se encontraban en sus escuelas cuando se declaró la emergencia sanitaria. En un principio, se pensó que la suspensión de las clases presenciales sería breve, que la pandemia se controlaría rápidamente; sin embargo, no hubo presencialidad en 2020 y en 2021. Al inicio de la emergencia sanitaria, se decretó la suspensión de clases por 15 días, en ellos, el Ministerio de Educación (Minedu) trabajó los programas de AeC.

Distintas organizaciones de la sociedad civil y de los pueblos indígenas se pronunciaron sobre los problemas que significaría esta alternativa, por las situaciones precarias de conectividad que existían en las zonas rurales; sin embargo, desde Minedu se afirmaba que en las radios comunales se encontraría la respuesta y que la falta de electricidad no sería un obstáculo, en la medida en que los comuneros ya estaban acostumbrados a utilizar radios con baterías; incluso, el ministro de Educación, Martín Benavides, afirmó que AeC estaba adaptado a nuestra realidad multicultural y plurilingüe, gracias al apoyo de empresarios radiales (Ministerio de Educación del Perú, 2020b), lo que demostraba su

escaso conocimiento de la realidad educativa nacional.

Estrategias alternativas a las tecnológicas propuestas por el Minedu

Con la pandemia, los asháninkas recuperaron sus formas ancestrales de vivir; es decir, dejaron la vida en comunidad (experiencia instituida a raíz de la titulación de las Comunidades Nativas), regresaron a sus prácticas tradicionales de biomedicina y al cierre de sus territorios a foráneos (Sarmiento-Bartletti, 2022).

La docente que entrevistamos es indígena y ha vivido toda su vida en una comunidad asháninka, por ello, era consciente de que las estrategias pensadas desde la ciudad no iban a funcionar en Potsoteni. Como le importaba el aprendizaje de sus estudiantes buscó alternativas a lo que planteaba el Minedu:

En el caso de mi escuela, yo tuve que buscar una aliada de la comunidad para poder comunicarme con mis estudiantes. En la comunidad, ni los padres de familia y mucho menos los niños cuentan con medios de comunicación, celular, radio, tv, etc., para comunicarme con ellos; así, yo me comunicaba con mi aliada para enviarle fichas de trabajo, para comunicarlas por altavoz, [megáfono] y la gran ayuda que tuvo la comunidad es que hay un tambo [plataforma de atención inaugurado por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social] con internet y con ello mi aliada podía trabajar con las fichas. (Docente EIB Potsoteni)

⁴ Hemos optado por las cursivas para transcribir los testimonios y, dado que no realizamos un análisis discursivo, se han eliminado huellas de la oralidad que no hagan fácilmente entendibles los testimonios.

Al no ser Potsoteni la comunidad de origen de los docentes, todos ellos regresaron a sus propias comunidades. Desde el Minedu, se pensaba que se podría trabajar en los ámbitos rurales con la misma modalidad que en las zonas urbanas, en las que tanto docentes como estudiantes tendrían comunicación virtual fluida y acceso a la plataforma de AeC. Pero en Potsoteni, como en la mayoría de las comunidades indígenas, era evidente que no se podía hacer uso de estrategias que incluyesen el uso de energía eléctrica y de conexión a internet. Se debía recurrir a otro tipo de prácticas, que aseguraran la continuidad de desarrollo de aprendizajes en los niños indígenas. En este sentido, se destaca que la docente involucre a un miembro de la comunidad para hacer de nexo entre ella y sus alumnos, de modo que los niños puedan contar con las fichas de trabajo para desarrollar sus aprendizajes.

Las tabletas que no llegaron

Como hemos señalado, el Estado tuvo dos estrategias para la no presencialidad, la de AeC con conectividad y las tabletas con contenidos. Dada la condición de no conectividad ni energía eléctrica de Potsoteni, esta comunidad debió ser una de las primeras en recibir tabletas con contenidos y los paneles solares, pero no fue así; además, la docente nos alerta sobre un tema que no había sido contemplado por el Estado:

El Estado es ajeno a los problemas que como docentes vivenciamos. Un claro ejemplo son las tabletas que se supone que debieron llegar

a fines del año 2020, pero hasta el momento no tenemos noticias de ello y para que funcionen habríamos necesitado apoyo porque los niños no conocen ni el celular. Nuestra situación no es que les den las tabletas y ya está, se hubiera necesitado de apoyo, de alguien que esté orientando a los niños en el uso de esas tabletas.
(Docente EIB Potsoteni)

El Minedu debió ser consciente de que las tabletas con contenidos eran un material educativo más y que para ser utilizado en comunidades indígenas en las que este tipo de dispositivos era totalmente desconocido, se hacía imprescindible la capacitación en su uso. No debemos perder de vista, como lo plantea Heise (1989), que el mejor material no sirve si no se sabe utilizar, y éste es un riesgo que se corría al entregar tabletas y pensar que ellas solas podían lograr su cometido.

En 2021 nos volvimos a comunicar con la docente para preguntarle si ya se contaba con tabletas y su respuesta fue:

Este año las tablets sí nos han llegado. Podemos decir que hay un gran cambio, pero algunos alumnos todavía tienen dificultades; o sea, hay niños que sí las usan muy bien y les sirven para sus aprendizajes, pero si bien manipulando son campeones, los temas de AeC son muy avanzados para el nivel en el que se encuentran. Recuerda lo que te conté de cómo encontramos a los chicos de la comunidad, algunos de quinto grado no sabían leer.
(Docente EIB Potsoteni)



Si bien en 2021 ya se contó con tabletas con contenidos contextualizados desde el inicio del año escolar. No se debe perder de vista que los contenidos se elaboraron pensando en un alumno ideal, como si todos los estudiantes peruanos tuvieran las mismas competencias, de acuerdo con el grado educativo, sin ser conscientes de que el nivel académico de los estudiantes reales no es el mismo en todo el país.

Logro de aprendizajes

Se entiende como *logro de aprendizajes* (LA) al resultado de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, que se verifican mediante indicadores que den cuenta de lo que ellos han internalizado del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por los docentes. El Minedu decretó que no se debía desaprobar a ningún estudiante en la época de emergencia sanitaria, de modo tal que se promovieron a todos los estudiantes sin verificar si habían llegado a lograr sus aprendizajes. Cuando preguntamos a la docente sobre el LA el primer año de pandemia, ella nos contestó:

Nos esforzamos mucho, pero no era igual que dictar una clase de manera presencial. Como docente hacía ese esfuerzo de hacerles comprender. La ventaja que yo tenía es que conocía a mis alumnos, entonces, por ahí sabía qué les tenía que reforzar. Tuvimos dos evaluaciones, a mitad y a final de año, pues no diré que mis alumnos sacaban 20 [máxima calificación], pero sí se defendían y mediante ello tuve que poner una nota. El Ministerio dijo

que todos aprobaban... Tampoco creo que debía ser así, pero no era justo desaprobar lo que no les habíamos dado. Yo sí les enseñé a mis alumnos, sí me preocupé porque aprendan, pero esa norma de que todos pasaban de año, no sé en qué medida hizo que algunos docentes no se preocupen porque sus alumnos aprendan. (Docente EIB Potsoteni)

El Minedu decretó que todos los alumnos serían promovidos de año durante la emergencia sanitaria (Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU, 2020). Esta norma podría indicarnos que, implícitamente, el sector educación estaba consciente de que a los estudiantes no se les había dado las oportunidades suficientes para que logran sus aprendizajes y, por ello, no era justo exigirles más de lo que se había ofrecido. Ahora bien, aunque esa medida no implicaba una promoción automática de los estudiantes, sí dio pie a que tanto docentes como alumnos no comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje descuidaran sus obligaciones (Curmilluni, 2022, p. 85).

Hemos dado cuenta de algunas reflexiones y estrategias de una docente con formación en EIB, que buscó alternativas a las propuestas por el Minedu para afrontar la no presencialidad y asegurar aprendizajes en sus estudiantes. Se sabe que ha habido muchos maestros comprometidos con la enseñanza de sus alumnos (Páucar, 2020), pero que no todos los docentes de las zonas indígenas fueron conscientes de las realidades de sus estudiantes. Por ello, queremos ilustrar qué ocurre cuando los docentes no son



formados en EIB y no pertenecen a la cultura de los estudiantes. Para ello, hacemos referencia al documental de Comunicamazonía (2021; ver video 1), que nos cuenta cómo vivió la educación no presencial, durante la emergencia sanitaria, el pueblo awajún:

El profesor nos envía por chat o por mensaje los ejercicios para resolver. Debemos resolverlos y enviarle las tareas al maestro por celular. ¿Yo cómo voy a saber si hay una tarea, cuando acá no tengo nada de tecnología? El profesor debería tener copias físicas, pero no nos las entrega. Las debe tener en su casa. A mí me gusta estudiar mucho porque quiero aprender, pero resolver las tareas nos ocasiona un gran problema. (Estudiante awajún, testimonio recopilado por Comunicamazonía)

Como bien lo señala la estudiante, en una zona en la que la no hay acceso al celular, el maestro no debiera limitarse a enviar los contenidos por WhatsApp, se podría, por ejemplo,

hacer fichas de aprendizaje que se entreguen a los estudiantes, como lo hizo la docente de Potsotnei, pero con docentes que no son EIB y que están ajenos a la realidad en la que trabajan, entendemos que no se busquen alternativas para asegurar que los materiales lleguen a los estudiantes.

Los problemas de docentes que no conocen la lengua y la cultura de los niños se agudizaron en tiempo de pandemia, porque la vulneración del derecho de todo estudiante a contar con un docente bilingüe no fue asumida como tal por algunos docentes monolingües castellano hablantes, en contextos bilingües. Así, un docente castellano hablante que enseñaba a estudiantes awajún percibía que no era una falencia suya no asegurar la transmisión de contenidos por no saber la lengua de sus estudiantes, sino que el problema radicaba en que como no había clases presenciales, los niños awajún que sabían castellano no les podían traducir a sus pares no castellano hablantes lo que el docente pedía:



Video 1.

Documental *¿Aprendieron en casa?*, con testimonios de comunicados educativos rurales del Perú, que exponen la situación durante la pandemia por la COVID-19.

En mi aula hay 6 chicos de habla awajún, y de los 6 hay uno que no entiende el castellano, pero como estábamos en aula, hay una niña que entiende castellano y awajún, entonces yo le decía a ella que traduzca lo que yo le explicaba y lo traducía y el chico automáticamente me daba la respuesta; o sea, sabía; entonces, esa ayuda yo tenía, pero en presencial, ahorita, ¿con quién me comunico para que llame al chico y le diga en awajún algo? ¿no? Entonces, ese mismo chico me escribe y me dice que va a dejar el aprendizaje porque no entiende nada, no entiende. (Docente monolingüe en escuela en territorio awajún, testimonio recopilado por Comunicamazonía)

Como se observa, el docente no es consciente de que los niños awajunhablantes no pueden lograr aprendizajes debido a que él no sabe la lengua de estos, para él, el problema se debe a que, dada la no presencialidad, no hay quien haga las veces de traductor del castellano al awajún.

Lo presentado sobre Potsoteni es la realidad de una escuela de la Amazonía peruana y es similar a distintas escuelas indígenas de América Latina, en las que, ante la emergencia, los Estados han propuesto alternativas que no consideran la brecha digital (Ávila, 2021; Enriz et al., 2021; Gallardo, 2020, entre otros) y son los docentes quienes buscan soluciones aterrizadas a la realidad para que sus estudiantes aprendan.

Así, si bien las noticias no son halagüeñas en lo que se refiere a las

propuestas del Estado con respecto a la EIB, como bien lo señala Gallardo (2020), a pesar de los problemas educativos, es muy importante ser conscientes de que el alejamiento del Estado ha permitido cierta autonomía a los docentes y esta nos podría encaminar hacia la justicia curricular; en ese sentido, la pandemia que ha desnudado, una vez más, las asimetrías entre la educación de los niños indígenas y no indígenas, y la no pertinencia de las propuestas educativas del centralismo de los Estados, quizá pueda ser asumida, desde los docentes indígenas comprometidos, como un primer paso para la educación propia.

Referencias

- ❖ Ávila, D. Y. (2021). *Balance, fortalezas y debilidades de la EIB en Ecuador en el tiempo de pandemia 2020-2021*. XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS), La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/134821>
- ❖ Comunicamazonia. (2021, 26 de febrero). *¿Aprendieron en Casa?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Czb4WTZ3eS4>
- ❖ Curmilluni, J. C. (2022). *Problemas en la implementación de la política pública “Aprendo en Casa”: Caso de la UGEL Puno en el nivel secundario de la Educación Básica Regular, año 2020* [Tesis de Maestría en Ciencia Política y Gobierno con mención en Gerencia Pública. Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/21748>



- ❖ Defensoría del Pueblo. (2016). *La Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas* (vol. 174). <https://cutt.ly/NKZCt1r>
- ❖ Defensoría del Pueblo. (2020). *La educación frente a la emergencia sanitaria* [Serie Informes Especiales N° 027-2020-DP]. Plataforma digital única del Estado Peruano. <https://cutt.ly/OKZCvge>
- ❖ Defensoría del Pueblo. (2021, 25 de enero). *Defensoría del Pueblo: Urgen mejoras en gestión educativa para garantizar el acceso y permanencia en año escolar 2021*. <https://cutt.ly/OKZCWLx>
- ❖ Defensoría del Pueblo Perú. (2011, 26 de julio). *Estudiantes indígenas no acceden a una educación bilingüe de calidad* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uVbTb-DOYhw>
- ❖ Enriz, N., García Palacios, M., y Hecht, A. C. (2021). Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones ante la pandemia de COVID-19. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 89-108. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/140395>
- ❖ Espinoza, Oscar y Fabiano, Emanuele (Eds.). (2022). *Las enfermedades que llegan de lejos. Los pueblos amazónicos del Perú frente a las epidemias del pasado y a la COVID-19*. Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ❖ Gallardo, A. L. (2020). Educación indígena en tiempos de COVID-19: Viejos problemas, nuevos problemas. En *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 164-169). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://cutt.ly/OKZBgd0>
- ❖ Heise, M. (1989). El proyecto de Educación Bilingüe Bicultural para los Asháninka del Río Tambo. *Amazonía Peruana*, 18, 81-89. <https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi18.158>
- ❖ Ministerio de Educación del Perú. (2022). SICRECE | Minedu. Consultado el 20 de mayo de 2022 de <https://sistemas15.minedu.gob.pe:8888/>
- ❖ Ministerio de Educación del Perú. (2020a, 1 de abril). *Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU*. <https://cutt.ly/iKZBHRW>
- ❖ Ministerio de Educación del Perú. (2020b, 9 de mayo). *Martín Benavides: “Aprendo en casa es un logro de todos que garantiza el servicio educativo”*. <https://cutt.ly/cKZB3Yu>
- ❖ Ministerio de Educación del Perú. (2020c, 25 de abril). *Resolución Viceministerial 193-2020-MINEDU. Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19*. <https://cutt.ly/XKZNria>
- ❖ Ñawra multicolor. (2021, 12 de mayo). *Comunidad Shipibo-Konibo: Lucha por una Educación Intercultural Bilingüe* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LeCLBbtRugQ>
- ❖ Páucar, C. (2020, 22 de mayo). [ANÁLISIS] *Un 2020 sin aprobados ni desaprobados en los colegios*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://cutt.ly/6KZNxGn>
- ❖ Sarmiento-Bartletti, J. (2022). El fin del mundo (otra vez): Reflexiones sobre la idea de la persona asháninka en el Perú posconflicto. En *Las enfermedades que llegan de lejos: Los pueblos amazónicos del Perú frente a las epidemias del*

pasado y a la COVID-19 (pp. 317-331).
Fondo editorial de la Pontificia
Universidad Católica del Perú.

- ❖ Unicef-Perú e Hiperderecho.
(2022). *Estudio exploratorio sobre
brechas digitales de género en
población adolescente en Perú*.
UNICEF. <https://cutt.ly/wKZNRPE>