

# La Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los indígenas\* de la Amazonía Peruana\*\*

Silvia Ordóñez Ganoza\*\*\*

**Resumen:** El presente trabajo recoge los avances y críticas a la Educación Intercultural Bilingüe —EIB—, pero desde la perspectiva de los indígenas de la Amazonía Peruana. La información que sirve de base para este trabajo, es fruto de las entrevistas efectuadas a indígenas. Debido a la naturaleza del tema hemos dado prioridad a la opinión de los indígenas vinculados al sector educativo.

El análisis se inicia con una breve descripción de regulación estatal de la EIB en el Perú, la cual incluye a las instituciones estatales vinculadas a la educación intercultural bilingüe. Posteriormente, nos ocuparemos de la metodología empleada, para luego referirnos a los factores que influyen en la opinión que tienen los indígenas sobre EIB. A continuación, nos centraremos en las opiniones de los entrevistados sobre EIB. Cerramos este análisis con la identificación de las condiciones necesarias para mejorar la EIB.

**Palabras clave:** Indígenas, educación bilingüe intercultural, gobierno regional.

**Abstract:** This article critically analyzes the evolutions of the Bilingual Intercultural Education —BIE— system in Peru by taking into account the perspectives of the indigenous peoples of the Peruvian Amazon. The research is based on data gathered from a number of interviews made to indigenous persons. Due to the nature of the topic we gave preference to the opinion of the indigenous peoples that are linked to the education system.

Thus, first, this article offers a short description of the State regulation of the Peruvian BIE, which includes the State institutions linked to the bilingual intercultural education. Second, the methodology used in this work is presented. Third, the factors that influenced the opinion of the indigenous interviewees about the Bilingual Intercultural Education are analyzed. Fourth, the article focuses on the opinions of the interviewees. Finally, a number of necessary conditions to improve the Bilingual Intercultural Education are advanced.

**Keywords:** Indigenous, bilingual intercultural education, regional government.

---

\* Para considerar a los actores de esta investigación como indígenas de la Amazonía Peruana, el presente trabajo se rige por el criterio subjetivo desarrollado en el artículo 2.º del Convenio 169 de la OIT y recogido en el Perú por la Ley de la consulta Previa.

\*\* La presente investigación forma parte de la tesis doctoral titulada El ejercicio del Derecho a la participación política de los pueblos indígenas de la Amazonía Peruana.

\*\*\* Universidad Cesar Vallejo de Trujillo, Perú.

## 1. La regulación estatal de la Educación Intercultural Bilingüe

En el Perú, la Educación Intercultural Bilingüe —EIB— tiene sus orígenes en el plan de alfabetización de los diversos grupos idiomáticos de la selva peruana. El referido plan se inició en enero de 1953 y para su implementación el Gobierno Peruano contó con la colaboración del Instituto Lingüístico de Verano<sup>1</sup>. En la década de los 70', como parte de las reformas estatales iniciadas por el gobierno de Velasco Alvarado<sup>2</sup>, se promulgó la Ley de la Reforma Educativa y su Reglamento. Esta reforma educativa ubicó al Perú en la vanguardia de la EIB, tal como lo refiere la siguiente cita:

«¿Por qué una escuela de la selva del Perú, que consta de una sola aula —con techo de palmera, paredes de caña brava, piso de tierra y carpetas de fabricación casera— podría interesar tanto a los educadores de todo el mundo? Porque esta escuela es la prueba práctica de una aventura educativa, a una escala relativamente grande, que se ha intentado en pocos países.» (Jakway, M.<sup>3</sup>)

Con la creación de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural en 1987 y la promulgación de la Política de EIB en 1989 se insertó el componente intercultural al sistema educativo peruano. Posteriormente, en 1991, con la promulgación de la nueva Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural, se efectuó un avance en la concepción de interculturalidad, al reconocer que la educación de todos los peruanos será intercultural y no solo para la población indígena. En lo referente a la educación indígena, esta política reconoció el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación bilingüe y en dos culturas.

A la creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, le siguió, la constitución del Comité Consultivo Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. En el 2005 se aprobó la Política Nacional de Lenguas y Culturas. Asimismo, el Perú aprobó el Plan Nacional de Educación Bilingüe.

---

<sup>1</sup> El Instituto Lingüístico de Verano —ILV— es una asociación de voluntarios que trabaja en Perú desde 1946, sus actividades estuvieron orientadas al estudio y publicación científica de los lenguajes vernaculares. La base central de operaciones de esta institución estuvo ubicada en el distrito de Yarinacocha y también realizó trabajos en el distrito de El Cenepa. Dos de los entrevistados manifestaron haber trabajado como profesores del ILV.

<sup>2</sup> Juan Velasco llegó a la Presidencia del Perú a través de un golpe de estado en 1968. Durante su gobierno se efectuaron cambios sustanciales al sistema educativo peruano.

<sup>3</sup> Jakway, M. (1979), «La educación adaptada a la cultura», en Prado, Ignacio (Edit), *Educación Bilingüe. Una experiencia en la amazonía peruana*, Lima, ILV.p. 321

güe Intercultural mediante R.D. N.º 176-2005-ED, este documento rige la implementación de la política de EIB en el Perú.

Por otro lado, conforme a lo dispuesto por el artículo 32.º de la Ley General de Educación, la educación regular comprende los siguientes niveles: inicial, primaria y secundaria. A la par, la normatividad dispone que la EIB se imparta en los tres niveles. No obstante, la EIB solo se imparte en los niveles inicial y primaria, excluyendo el secundario. Según la Defensoría del Pueblo<sup>4</sup>, esta situación atenta contra el derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas en una etapa decisiva de su desarrollo humano.

En cuanto a la intervención de los indígenas en materia educativa, esta ha sido recogida por el artículo 27.º del Convenio 169 de la OIT y el artículo 14.º de la Declaración de derechos de los pueblos indígenas. En el ámbito nacional peruano, la Ley General de Educación en su artículo 22.º reconoce el derecho y el deber de la sociedad de contribuir a la calidad y equidad de la educación, incorporando de esta forma la participación ciudadana en el sistema educativo. Además, el artículo 20.º de la norma en mención, garantiza la participación de los representantes de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación. El artículo 52.º considera como miembro de la comunidad educativa, entre otros, a los miembros de la comunidad local. Asimismo, el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo señala que una de las principales características de la gestión es la participación, porque la sociedad interviene en forma organizada, democrática e innovadora, en la planificación, organización, seguimiento y evaluación de la administración educativa en cada una de las instancias de gestión descentralizada del sistema educativo.

Por otro lado, de acuerdo con lo dispuesto por la Ley de Bases de la Descentralización y la Ley Orgánica de los Gobiernos Regionales, en materia educativa el gobierno nacional ejerce competencias compartidas con los Gobiernos Regionales. En razón de lo expuesto, los Gobiernos Regionales gestionan los servicios educativos de nivel inicial, primaria y secundaria con criterios de interculturalidad orientados a potenciar la formación para el desarrollo; además, la norma les asigna, entre otras, la función de promover permanentemente la educación intercultural y el uso de las lenguas originarias de la región. Debido a que los gobiernos regionales intervienen el proceso educativo, haremos una breve referencia a estos órganos descentralizados.

---

<sup>4</sup> Defensoría del Pueblo (2011), *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*, Serie Informes Defensoriales N.º 152, Lima.

## Gobiernos Regionales

Los gobiernos regionales<sup>5</sup> son órganos de reciente creación y forman parte del proceso de descentralización iniciado por el Estado Peruano en el 2002<sup>6</sup>. Entre los objetivos del proceso de descentralización se encuentran: el desarrollo integral, armónico y sostenible del país, mediante la separación de competencias y funciones, y el equilibrado ejercicio del poder por los tres niveles de gobierno —el nacional, regional y local— en beneficio de la población.

Además, con arreglo a lo dispuestos por la Ley N.º 27867, los gobiernos regionales emanan de la voluntad popular, gozan de autonomía política, económica y administrativa en asuntos de su competencia; y, según lo establece el segundo párrafo del artículo 189.º de la Constitución y el artículo 30.1 de la Ley de Bases de Descentralización, son 25 Gobiernos Regionales, los cuales están conformados por los 24 departamentos entre los que se encuentran los de Amazonas y Ucayali. Entre los órganos del Gobierno Regional se encuentran: el Consejo Regional y el Presidencia Regional<sup>7</sup>. Son órganos del gobierno regional en materia educativa la Dirección Regional de Educación y la Unidad de Gestión Educativa. Se suman a los ya citados, los Consejos Participativos Regionales ya que de acuerdo con lo dispuesto por la Ley General de Educación y el Reglamento de Gestión Educativa, estos últimos son considerados espacios de participación ciudadana en materia educativa.

### *Dirección Regional de Educación —DRE—*

La Dirección Regional de Educación es un órgano especializado del Gobierno Regional que tiene a su cargo el servicio educativo en el ámbito

---

<sup>5</sup> En el Perú, las regiones son entidades descentralizadas integrantes de un estado unitario, están llamadas a constituir la mejor forma de descentralización económica, política y especialmente administrativa. Véase Ortecho, Víctor (1999), *Estado y ejercicio constitucional*, Trujillo-Perú, MARSOL.

<sup>6</sup> Mayor información sobre el proceso de descentralización iniciado por el Estado Peruano puede encontrarse en Ortecho, Víctor *Ibid* p. 23-25; y McNulty, Stephanie, (2007), «Participación y sociedad civil: experiencias de CCR y presupuestos participativos en seis regiones», en *Participación Ciudadana en el Perú: disputas, confluencias y tensiones*, Panfichi, A., (edit) Lima, Fondo Editorial de la Universidad Católica del Perú.

<sup>7</sup> *El Consejo Regional* es el órgano normativo y fiscalizador del Gobierno Regional. Lo integran el Presidente Regional, el Vicepresidente Regional y los Consejeros de las provincias de cada región. Los consejeros regionales son elegidos por sufragio directo por un período de 4 años. *La Presidencia Regional*, es el órgano ejecutivo del gobierno regional, el presidente es elegido por sufragio directo, conjuntamente con un vicepresidente por un período de 4 años, Véase Ley N.º 27867.

de su respectiva circunscripción territorial. Su relación con el Ministerio de Educación es de naturaleza técnico-normativa. La finalidad de la Dirección Regional de Educación es promover la educación, la cultura, entre otros.

### ***La Unidad de Gestión Educativa —UGEL—***

La Unidad de Gestión Educativa Local es una instancia de ejecución descentralizada del Gobierno Regional con autonomía en el ámbito de su competencia. Su jurisdicción territorial es la provincia.

### ***El Consejo Participativo Regional de Educación —COPARE—***

De acuerdo a lo dispuesto por la Ley General de Educación el COPARE es una instancia de participación, concertación y vigilancia en la elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Regional —PER—. Además, constituye un espacio de concertación entre los estamentos vinculados al quehacer educativo en la región a favor del mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo regional. Este consejo es presidido por el Director Regional de Educación e integrado por representantes de docentes, universidades e institutos superiores, sectores económicos productivos, comunidad educativa local e instituciones públicas y privadas de la región. Es responsabilidad del Ministerio de Educación, en coordinación con los Gobiernos Regionales, dictar las normas generales que regulan la elección de los miembros del Consejo.

Como puede apreciarse la EIB es una política de Estado que se implementa a nivel nacional, regional y local.

### ***El Proyecto Educativo Regional —PER—***

De acuerdo con el artículo 61.º del Reglamento de Gestión del Sistema Educativo, el PER es el instrumento que orienta la política y gestión educativa a nivel de una región. Para su elaboración es necesario contar con la participación de integrantes de la sociedad civil y autoridades del gobierno regional. El PER debe estar articulado al Proyecto Educativo Nacional.

## **2. Metodología empleada**

El objetivo del presente artículo es conocer la opinión de los indígenas sobre el programa de EIB implementado por el Estado. En razón de

este objetivo, y siguiendo a Ruiz<sup>8</sup>, lo más adecuado para ahondar en las experiencias de los actores de esta investigación y conocer sus perspectivas sobre la EIB es la metodología cualitativa. La técnica empleada ha sido la entrevista semi estructurada. El criterio que se adoptó para elegir a los entrevistados fue el muestreo intencional opinático, es decir, se optó por el criterio estratégico: en primer lugar que las personas fueran accesibles; en segundo lugar, conocedoras de la situación problemática, en tercer lugar, a partir de conocidos de los entrevistados. Además, debido a los acontecimientos del 5 de junio del 2009 muchos de los indígenas no estaban dispuestos a conceder entrevistas, por esta razón nos comprometimos a mantener el anonimato de nuestros entrevistados. El ámbito geográfico de estudio son las Regiones de Amazonas y Ucayali<sup>9</sup>. De la primera se eligió a la provincia de El Cenepa; de la segunda a la provincia de Coronel Portillo. En total se logró recoger el testimonio de 52 indígenas, principalmente awajún y shipibos, mayor detalle del lugar de residencia de los entrevistados la encontramos en el siguiente cuadro:

**Cuadro N.º 1**  
Entrevistados indígenas por grupo étnico

Región	Ciudad	Grupo étnico				Total indígenas entrevistados por ciudad
		Awujún	Shipibo	Huambisa	Yanesha	
Amazonas	Nieva	17	-	3	-	20
	El Cenepa	14	-	-	-	14
	Chachapoyas	4	-	-	-	4
Ucayali	Pucallpa	-	13	-	1	14
Total Indígenas entrevistados		35	13	3	1	52

Fuente: Elaboración propia.

<sup>8</sup> Ruiz Olabuénaga, José (2012), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.

<sup>9</sup> De acuerdo con la publicación del Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú, (2008), *Resultados Definitivos de las Comunidades Indígenas*, Lima, en el territorio de la Amazonía Peruana hay 13 familias lingüísticas, agrupadas en 60 etnias. Estas etnias se encuentran distribuidos en once regiones, entre las que se encuentran las Regiones de Amazonas y Ucayali.

Si bien, uno de los cuestionamientos podría ser la falta de muestra representativa, no obstante, en el desarrollo de nuestra investigación hemos tratado contar con un grupo diversos de entrevistados. Así, los 52 entrevistados fueron divididos en tres grupos, como puede apreciarse en el Cuadro N.º2. El primero lo integran ciudadanos individuales, como padres o madres de familia, estudiantes; el segundo grupo lo integran jefes de las comunidades indígenas, así como líderes y lideresas de organizaciones indígenas; el último grupo está conformado por indígenas que trabajan en la administración pública como un congresista indígena, alcaldes, profesores, regidores municipales<sup>10</sup>, consejeros regionales<sup>11</sup>, funcionarios del sector salud, entre otros.

**Cuadro N.º 2**

Clasificación de los entrevistados indígenas

Región	Ciudad	Grupo			Total indígenas entrevistados por ciudad
		Ciudadano individual	Autoridad institución indígena	Autoridad institución estatal	
Amazonas	Nieva	7	3	10	20
	El Cenepa	6	2	6	14
	Chachapoyas	3	-	1	4
Ucayali	Pucallpa	4	6	4	14
Total Indígenas entrevistados		20	11	21	52

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas se realizaron de junio y septiembre del 2011. Se debe destacar que las entrevistas se realizaron en castellano y que todos los entrevistados indígenas hablan castellano.

### 3. Factores que influyen en la opinión que tienen los indígenas sobre EIB

Antes de pasar al tema que nos ocupa, es necesario hacer hincapié que en el procesamiento de la información se identificaron tres factores

<sup>10</sup> Los regidores municipales junto con el alcalde conforman el Consejo Municipal, Ley N.º 27972, Ley Orgánica de Municipalidades.

<sup>11</sup> De acuerdo con la Ley N.º 27867, Ley Orgánica de los Gobiernos Regionales, los consejeros regionales junto con el presidente regional conforman el Consejo Regional

que influyen en la opinión que tienen los indígenas sobre EIB. El primero, fueron las protestas indígenas que culminaron con el enfrentamiento entre indígenas y policías en la provincia de Bagua en junio del 2009; el segundo, la compleja identidad indígena, es decir, nuestros entrevistados se sienten indígenas y a la vez peruanos; el tercero, es el desconocimiento de la realidad indígena por parte de las autoridades estatales no indígenas. A continuación haremos una breve mención a cada uno de estos factores.

### 3.1. *Opinión de los indígenas sobre las protestas indígenas*<sup>12</sup>

A diferencia de la información contenida en la prensa, como por ejemplo: «detrás de las protestas de los nativos existen intereses extranjeros y desinformación para impedir el desarrollo<sup>13</sup>»; «Nuestro país está sufriendo una agresión subversiva contra la democracia y contra la Policía Nacional<sup>14</sup>»; «Cada minuto que pasa podemos confirmar que hubo un complot contra la democracia, el Gobierno y los peruanos<sup>15</sup>»; los indígenas sí sabían porque luchaban, es decir, demandaban la derogatoria de los decretos que afectaban su derecho al territorio:

«[...] por tanto, es que ha habido vulneración de nuestros derechos y por eso que nosotros empezamos a movilizarnos en agosto del 2008, allí se derogó los Decretos Legislativos N.º 1015, el N.º1073. Pero, con un plazo de 6 meses que le dimos al gobierno para que pueda derogar los demás decretos legislativos que vulneraban derechos indígenas, no hizo caso el gobierno, por eso que en abril de nuevo nos mo-

<sup>12</sup> Para mayor información sobre las protestas indígenas del año 2009, véase: Defensoría del Pueblo (2009), «Actuaciones humanitarias realizadas por la Defensoría del Pueblo con ocasión de los hechos ocurridos el 5 de junio del 2009 en las provincias de Utcubamba y Bagua», Lima, Informe de Adjuntía N.º 006-2009-DP/ADHPD; *Ibid.* (2010), «Informe de la Defensora del Pueblo a la Comisión del Congreso de la República que investiga los sucesos de Bagua, aledaños y otros», Lima, Documento N.º 10 Serie Documentos Defensoriales; Espinoza, Oscar (2009), «¿Salvajes opuestos al progreso? Aproximaciones históricas y antropológicas a las movilizaciones indígenas en la Amazonía Peruana», en ANTRPOLÓGICA / Año XXVII, N.º 27, diciembre del 2009, Lima, Universidad Católica del Perú, pp. 123-168., Mainville, James (2010), «Los awajún y wampís contra el Estado: una reflexión sobre antropología política», en Investigaciones Sociales, Vol.14 N.º24, Lima, Universidad Mayor de San Marcos, pp. 19-35.

<sup>13</sup> Véase Diario Oficial El Peruano, 06/06/09, «Presidente deplora violencia y pide sancionar al culpable».

<sup>14</sup> Véase Diario Oficial El Peruano, 07/06/09, «Conspiración contra el Perú».

<sup>15</sup> Véase Diario Oficial El Peruano, 07/06/09, «No debemos ceder a la violencia y al chantaje».



vilizamos y allí es donde ocurrieron estos casos lamentables, donde murieron policías y donde murieron también nuestros hermanos.»

«Hablando sobre lo que pasó el año pasado en la Curva del Diablo, nosotros estábamos reclamando nuestro derecho a defender nuestro territorio, pero el resultado fue que el Presidente de la República no nos respetó y tampoco nos consideró como personas, nos consideró como un perro del hortelano [...].»

«[...] aquí el gobierno cometió un error muy grande de no entrar a escuchar a los amazónicos cuando nosotros le exigíamos la derogatoria de leyes, decretos legislativos, que atentaban contra la Amazonia y al mismo momento afectaba la existencia de muchos pueblos indígenas. Entonces fue un momento en que realmente ellos no han sabido dialogar, o sea que ellos han dado un tratamiento general. Como ellos están acostumbrados a meter el susto a través de armamentos, la fuerza es la que ha ordenado, ha puesto en situaciones críticas.»

Las respuestas de los indígenas van en el mismo sentido de lo manifestado por el antropólogo peruano Carlos Degregori<sup>16</sup>: «Es una falta de respeto inadmisibles para los indígenas, a los que se les sigue tratando como si fueran manipulables, influenciables, carentes de raciocinio.» (IDEELE, 2010)

A la vez que expresaron los motivos de sus protestas, los indígenas también manifestaron su desacuerdo por las medidas adoptadas por el Estado Peruano como consecuencia de las protestas, calificándolas de injustas y percibiendo estas medidas como una ofensa. Este sentir de injusticia se puede interpretar en varios sentidos. En primer lugar, injusticia porque el reclamo que ellos hacían lo consideraban legítimo, es decir defensa de su territorio y medio ambiente, y hasta la fecha no se ha solucionado; injusto porque después del enfrentamiento fueron detenidos y sometidos a procesos judiciales, dejándose de lado la responsabilidad que tuvo el gobierno peruano en la gestión de este conflicto. También, reconocen que su intención no fue llegar al enfrentamiento y que el hecho de que ellos porten armas no es señal de lucha sino un símbolo de su condición de guerreros.

«Las cosas que nos pasaron fueron injustas para nosotros porque somos awajún, nosotros no peleamos por esos casos [...] nunca hemos agarrado una escopeta [...] esas lanzas que llevaron en esos momentos, bueno, eso significaba para nosotros algo representativo, que significaba guerrero. Después de esto nosotros nos sentimos muy tristes porque no habido respeto por parte del gobierno actual [se refiere al período 2006-2011], no habido respeto, marginación

---

<sup>16</sup> IDEELE, (2010), Entrevista a Carlos Ivan Degregori: «No ha habido presidente que haya maltratado tanto a sus ciudadanos como Alan García», en Revista IDEELE N.º 199, <http://www.revistaideele.com/archivo/node/715> (Última visita 12/08/14)

más que todo, todo ha sido muy triste. Esto no te puedo explicar mucho porque es un proceso muy largo.»

Al momento de la redacción del presente trabajo, se ha iniciado el proceso penal contra 52 indígenas por los acontecimientos de junio del 2009. El Fiscal está pidiendo cadena perpetua para 8 de los indígenas implicados en este proceso<sup>17</sup>.

### 3.2. *La compleja identidad indígena*

Los indígenas entrevistados se remiten, en su mayoría, a vivencias de *identidad compleja*, por lo que se refiere a su identidad pública: se sienten a la vez indígenas y peruanos, dando a cada pertenencia un significado político. Siendo la identidad indígena la que tiene una carga cultural más densa, lo cual a su vez, repercute en la concepción que tienen los indígenas sobre EIB.

«Soy shipibo identificado como peruano.»

«Como yo provengo de una cultura más me identifico con la etnia yanasha a la que pertenezco porque somos una nación, históricamente el pueblo yanasha también ha ocupado un territorio desde la costa hasta el Alto Ucayali. Como somos una nación dentro del Estado, entonces ancestralmente también nos hemos puesto de lado del Estado. Si hablamos dentro del proceso histórico pienso que nos consideramos también peruanos, a pesar que el Estado nunca nos han considerado como ciudadanos, pero nosotros nos hemos considerado siempre como peruanos.»

«[...] nosotros como pueblos indígenas existimos antes de la existencia de los Estados Nacionales por lo tanto yo más me identifico más como shuar, como huambisa que el ser peruano, para mí esta es una segunda cuestión de llamarme peruano. Soy del Perú pero soy huambisa, huambisa del Perú. Por supuesto que como estamos y somos parte del Estado, nos identificamos [...].»

Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que ese sentimiento de pertenencia al Estado está marcado por la vulneración de los derechos de los pueblos indígenas:

---

<sup>17</sup> Diario El Comercio 27/05/2014, «Curva del Diablo: fiscalía pide cadena perpetua para 8 acusados».

«... con el Estado sí, somos parte todos indígenas y no indígenas, [...] pero ese Estado en muchas cosas no se ha identificado con nosotros [...].»

### 3.3. *El desconocimiento de la realidad indígena por parte de las autoridades estatales no indígenas*

Al respecto, Brown<sup>18</sup> refiere que el desconocimiento de la realidad de los indígenas no es solo por parte de la población, sino que también incluye a funcionarios del gobierno, cultos e interesados en este tema. Asimismo, en la protesta de junio del 2009, lo que quedó oculto a la comprensión de funcionarios estatales y de un gran sector de la población fue la capacidad de organización que demostraron los indígenas, esta es otra muestra de que un sector de la población peruana desconoce la realidad indígena<sup>19</sup>. Los indígenas consideran que, el desconocimiento de su realidad a la hora de tomar decisiones es una falta de respeto. Además, creen que la ineficacia de las medidas implementadas por el Estado se debe a este motivo.

«Qué pasa cuando usted con sus ministros que nunca vio los territorios de los pueblos indígenas, que nunca vio cómo vivimos nosotros, que no saben nuestra realidad, se sientan y planean esto vamos a hacer, eso está mal, eso es falta de respeto.»

«Pero cuando se trata de toma de decisiones a veces viene de afuera, vienen de alto nivel y a veces el pueblo contradice porque no sabe, porque los sorprende.»

«Además, muchos piensan realmente que los trabajos programados por las autoridades en la mesa del gabinete va a funcionar en los pueblos indígenas, pero eso no funciona.»

Tomando como referencia los factores antes descritos, continuaremos con el análisis de las opiniones indígenas sobre la EIB.

---

<sup>18</sup> Brown, Michael (1984), *Una Paz Incierta, Historia y Cultural de las Comunidades Aguarunas frente al Impacto de la Carretera Marginal*, Lima, Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

<sup>19</sup> Mainville, James (2010), «Los awajún y wampis contra el Estado: una reflexión sobre antropología política», en *Investigaciones Sociales*, Vol.14 N.º24, Lima, Universidad Mayor de San Marcos, pp. 19-35.

#### 4. La Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los indígenas de la Amazonia Peruana

Como hemos podido apreciar, nuestros entrevistados tienen una identidad compleja, con una fuerte carga indígena. Esto se ve reflejado en la importancia que brindan los indígenas a la incorporación de sus conocimientos culturales en el proceso educativo estatal:

Pero, hemos visto por conveniente que el proceso de enseñanza aprendizaje no solamente es aprender a leer y escribir, sino que ese aprendizaje debe partir desde el conocimiento de la cultura del pueblo indígena [...].»

Otro de los factores que influyen en la opinión de los indígenas sobre EIB, es el desconocimiento que tienen las autoridades de la realidad indígena, lo cual repercute en la implementación de una adecuada educación intercultural:

«La EIB ha dado algunos frutos, pero no es conforme se debe dar [...] Hablan de educación intercultural, pero de repente no conocen bien la cultura del otro, entonces cómo vas a lograr interculturalidad.»

Otros indígenas manifestaron su disconformidad por la ausencia de la cultura indígena en la implementación práctica de la educación intercultural:

«Nosotros quisiéramos que se incluyan dentro del currículo nuestra leyenda, nuestros mitos, nuestros cantos, nuestras historias, nuestros héroes, porque si hablamos de EIB tenemos que aprender dos culturas, la peruana y la indígena, para poder sobrevivir.»

Como se aprecia del contenido de esta respuesta, una vez más uno de los entrevistados hace referencia a su identidad compleja, cuando manifiesta: tenemos que aprender dos culturas la peruana y la indígena...

Además de la inclusión de los conocimientos ancestrales, los indígenas demandan que la EIB incluya la protección de su medio ambiente:

«[...] Lo que tenemos que incluir como parte de la EIB es que el conocimiento que tenían nuestros ancestros y la protección del medio ambiente [...].»

Por otro lado, los entrevistados cuestionan que en el Perú no haya un real reconocimiento de las diversas culturas indígenas, así como, la ausen-

cia de la perspectiva pluricultural en la implementación del programa educativo nacional:

«Nosotros queremos que el Estado también reconozca que nosotros tenemos cultura, que nuestra cultura sea reconocida y difundida en las escuelas y colegios peruanos [...].»

Una de las respuestas que resume las opiniones de los indígenas sobre EIB pertenece al congresista indígena de la Región Amazonas:

«Queremos que la educación sea intercultural porque nosotros no queremos olvidarnos de nuestra sabiduría ancestral, pero tampoco queremos renunciar a los conocimientos que hay en las ciudades, porque nosotros entendemos: «que vamos a tener que competir con los profesionales de la ciudad». Entonces, tenemos que capacitarnos de tal manera que podamos ser eficientes para realizar cualquier función, como cualquier profesional en la ciudad pero sin dejar de ser indígenas. En ese sentido, creemos que quienes trabajen en el área de educación, o en cualquier otra área, entiendan que somos diferentes, somos indígenas, que tenemos nuestro estilo de vida, pero que a la vez somos peruanos.» (N29-I)

Las demandas de nuestros entrevistados también han sido planteadas por el antropólogo maya Kajkoj Ba Tiul en su trabajo titulado «Los pueblos indígenas: derecho a la educación y a la cultura», en este trabajo el autor destaca la importancia de la integración de las perspectivas indígenas en los programas educativos ya que permite que los estudiantes indígenas se sientan orgullosos de su cultura, su modo de vida y facilita la realización de sus estudios.

Una opinión que recoge los planteamientos indígenas antes mencionados es la de un estudiante universitario de la especialidad de EIB. Según este entrevistado, los pueblos indígenas tienen dos problemas que requieren la atención del sistema educativo:

«El déficit que los indígenas tenemos hoy en día es la pérdida del idioma y la pérdida de la identidad. Si incorporamos adecuadamente ambos elementos en la educación, nuestros jóvenes indígenas, estén donde estén, van a sentirse identificados con su pueblos [...].» (P5-I)

La situación problemática aludida por el estudiante universitario, fue abordada por un lingüista indígena Abadio Green, en su trabajo «La educación desde la Madre Tierra: un compromiso con la humanidad», donde el autor insiste en la necesidad de la enseñanza de la lengua materna por-

que su conocimiento y dominio permite a los indígenas: «comprender la grandiosidad de la sabiduría de nuestras comunidades, al permitirnos profundizar en el significado de las palabras desde su origen<sup>20</sup>».

Dos líderes indígenas, un awajún y un shipibo, son de la opinión que la educación debe capacitar a los indígenas para la conservación de sus territorios y para la producción:

«Nosotros no queremos que nos den un par de calaminas, nosotros no queremos deslizadores, no queremos que nos construyan postas sanitarias, colegios o casas comunales. Nosotros queremos conformar nuestras empresas, queremos construir aquello que necesitamos y a la vez conservar nuestro territorio, para lograr esto tenemos que prepararnos a través de la educación.» (N4-I)

«[...] Cuando un indígena va a tener, por lo menos, una casa de 3 o 4 pisos. Por el contrario, solamente nos han dicho: «señores de los pueblos indígenas ustedes tienen que ir manteniendo su medio ambiente, tienen que cuidar su ecología». Pero al cuidar esto, también hay que hablar que nosotros podemos producir, yo creo que la producción es la mejor forma para que nuestros hijos algún día tengan dinero, tengan como vivir. Nosotros apuntamos ahora por una educación productiva, ecológica y ambiental.» (P9-I)

Sobre la participación indígena en EIB, una autoridad limeña refirió que hay poca intervención de las organizaciones y especialistas indígenas en la elaboración de los planes educativos:

«Cuando se han establecido los planes en materia educativa, la participación indígena ha sido mínima. Es más, ni siquiera en los temas de EIB hay una participación plena de las organizaciones. Por ejemplo, se designa a los docentes especialistas en materia de educación bilingüe intercultural no como representantes sino por ciertas consideraciones de cercanía [...]» (L3-A)

A continuación analizaremos la opinión de los indígenas sobre EIB en los gobiernos regionales que forman parte del ámbito geográfico de la investigación. Iniciaremos el análisis con una referencia a los órganos que forman parte del sistema educativo regional, luego se incluyen algunas opiniones sobre la realidad de la EIB en sus respectivas regiones.

---

<sup>20</sup> Green Abadio (2011), «La Educación desde la Madre Tierra: un compromiso con la humanidad», en *La Plasmación política de la diversidad*, Eds. Gómez y Ardanaz, Bilbao, Instituto de Derechos Humanos, p. 153.

#### 4.1. *La EIB a cargo del Gobierno Regional de Amazonas*

En materia educativa el Gobierno Regional de Amazonas cuenta entre otros, con los siguientes órganos: la Dirección Regional de Educación y las Unidades de Gestión Educativa de Bagua y Condorcanqui.

Asimismo, la Región Amazonas cuenta con 29.138 estudiantes de los pueblos awajún y wampis, los cuales se encuentran distribuidos en 522 instituciones educativas que brindan EIB y registran como segunda lengua el castellano. Del total de instituciones educativas, corresponden a la UGEL de Condorcanqui 246 instituciones en lengua awajún y 66 en lengua wampis<sup>21</sup>. Reiteramos que la presente investigación solo incluye a la provincia de Condorcanqui. Además, según información proporcionada por el Área de Gestión Pedagógica de la UGEL de Condorcanqui, en los niveles de inicial y primaria los profesores son de la zona. A nivel secundario, el 70% de profesores son de acá y el 30% son de fuera porque en este nivel se requiere el uso del castellano.

Pese al alto porcentaje de docentes indígenas, un indígena cuestiona las capacidades de estos profesores:

«Hay profesores bilingües, pero son pocos los que están capacitados pues la mayoría no ha completado su formación.» (C4-I)

No obstante que un sector de los entrevistados manifiesta su preocupación por la formación de profesores indígenas, hay algunas comunidades que prefieren profesores no indígenas:

«Lo preocupante es que ciertas comunidades indígenas quieren que el profesor sea mestizo porque está mejor preparado [...]» (C4-I)

«Hay comunidades, son pocas claro, que rechazan su lengua y no quieren que se enseñe su lengua materna, sino la segunda lengua, el castellano. Esas comunidades piden docentes mestizos, o sea, que hablen castellano y no lengua indígena, pero la UGEL de Condorcanqui no ha cedido a sus propuestas.» (N2-I)

En nuestra visita pudimos constatar que el especialista en EIB de la UGEL Condorcanqui es un indígena awajún.

---

<sup>21</sup> Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (2012), Registro Nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe, [http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/escuelaseib/Registro\\_IIEE\\_EIB.pdf](http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/escuelaseib/Registro_IIEE_EIB.pdf) (Última visita 15/01/2013)

Si bien hay actores que reconocen la existencia de avances, un entrevistado no está conforme con la EIB y cuestiona el uso de materiales educativos que no responden a la realidad:

«[...] La EIB no se está llevando bien, los alumnos usan libros de otro lugar que no corresponde a los pueblos indígenas[...].»(N1-I)

Parece ser que la opinión del entrevistado anterior no se corresponde del todo con la realidad actual, pues según un estudiante de la especialidad de educación los libros que se están empleando recientemente en EIB sí son acordes a la realidad de los pueblos indígenas:

«[...] Se luchó mucho para que los textos escolares pudieran salir de acuerdo a nuestra realidad. Yo soy estudiante de educación y veo que en los textos actuales las imágenes corresponden a nuestra realidad indígena [...].»

Pese a que la implementación de la EIB es reciente, un entrevistado reconoce que existe material educativo elaborado por los docentes indígenas:

«Lo que se dice EIB recién se está implementando [...] Últimamente, hace dos años elaboramos unos textos netamente para los awajún, este material fue elaborado por docentes awajún; los libros se redactaron en el 2009 y el 2010, a mediados del 2010 ya estaban en el almacén de gerencia para su distribución [...].»

Asimismo, según un especialista en EIB la cooperación internacional ha implementado proyectos en la Región Amazonas:

«Actualmente en EIB estamos trabajando con proyectos de AECID y UNICEF. El personal de AECID y UNICEF viene, hace un diagnóstico, de acuerdo a ese diagnóstico ellos elaboran un proyecto. En base a ese proyecto seleccionan el personal que va a trabajar, personal awajún, también, en base a eso se trabaja. A pesar que hay un convenio con el Ministerio de Educación, el Estado interviene poco en este proyecto [...].»

En nuestra visita a la UGEL de Condorcanqui-Nieva y a la Coordinación de Instituciones Educativas del distrito del Cenepa-Huampami, pudimos apreciar la existencia de material elaborado en lengua awajún para los niveles de inicial y primaria. En el material consta el agradecimiento a organismos internacionales por el apoyo que brindaron para la publicación de los libros; también, se aprecia la lista de profesionales indígenas que parti-



ciparon en la elaboración de estos textos. Estos materiales se encuentran disponibles en la web de la DIGEIBIR.

Además, pudimos entrevistar a un profesor que formó parte del equipo docente encargado de la elaboración del material educativo en awajún, quien nos comentó su experiencia en la preparación y publicación del material educativo:

«Yo he hecho 4 libros en el área de comunicación y matemática. Al libro de matemática le puse el nombre Tseje, porque tseje en nuestra cultura es un mono blando muy hábil que hacía todo tipo de trabajos. Este libro tuvo un impacto positivo y a la vez negativo porque a pesar que se invirtió dinero había un grupo de maestros que no quería trabajar con él porque había palabras nuevas que no entendían. El otro problema era que el libro tenía contenidos que no estaban al alcance de algunos maestros [...].»

Otro de los problemas referidos por nuestros entrevistados, son los inconvenientes que se presentan en la distribución de materiales:

«En los lugares más accesibles se ha distribuido el material. Pero hay mucha influencia política para su distribución [...].» (N22-I)

Los inconvenientes en la distribución de materiales no es una preocupación solo de nuestros entrevistados, ya que este es un problema que también fue identificado por la Defensoría del Pueblo<sup>22</sup>.

Otro grupo de entrevistados, destacó el trabajo que realizan los profesores indígenas en el proceso de diversificación curricular. Para efectos del sistema educativo peruano, se entiende por diversificación curricular al proceso participativo por el cual el Diseño Curricular Nacional es modificado y enriquecido de acuerdo a la realidad. Para lograr este objetivo se deben canalizar las demandas, necesidades, intereses y características de los estudiantes y de la realidad socio-cultural y geográfica, local o regional. Sobre la diversificación curricular un profesor de EIB manifestó lo siguiente:

«En EIB hay un currículo nacional. Este currículo nacional no podemos llevarlo directamente a nuestra zona, por eso tenemos que diversificar adecuando algunas competencias, algunas habilidades, los contenidos a las realidad de nuestro pueblo [...] Para esto, los profesores de EIB de [la Región] Amazonas nos reunimos con los profesores del Ministerio de Educación [...].»

---

<sup>22</sup> Defensoría del Pueblo (2011) *Op. cit.*

Uno de los ejemplos de la diversificación curricular, es la incorporación de las actividades propias de las comunidades al proceso de enseñanza aprendizaje; en este contexto, según refieren los entrevistados, una de las manifestaciones de la participación indígena en EIB es la intervención de los padres de familia en el proceso enseñanza aprendizaje:

«[...] Los padres de familia son agentes educativos, ellos participan y trabajan conmigo [...] me reúno con ellos cada dos meses. Yo al inicio del año programo las actividades que voy a desarrollar fuera de las clases. Por ejemplo, desde el año pasado estoy trabajando la siembra de cacao, los padres de familia me ayudan y juntos enseñamos a los alumnos cómo se siembra el cacao [...] ahora hay 270 plantas de injerto de cacao alrededor de la escuela. Para este año también he programado hacer piscigranjas dentro del terreno de la escuela, esto se hará con el apoyo de los padres y alumnos [...].»

Otro ejemplo de diversificación curricular es la incorporación del calendario comunal. Así lo refieren dos profesoras indígenas:

«Son actividades que cada comunidad realiza, por ejemplo comunidades ubicadas en el río Marañón en ver cómo se siembra maní, maíz, sandía, etc. Son actividades resaltantes, de repente hay comunidades que viven en la frontera del río Nieva, Cenepa que no realizan las mismas actividades pero tiene otras actividades. También la recolección de huacharo, que es un ave comestible que vive en las cuevas y tiene su época de recolección y esta actividad solo la realizan los que viven en el Cenepa. Estas actividades las incorporan para desarrollar sus actividades de aprendizaje. Ese calendario le sirve al docente para poder planificar, es parecido al calendario cívico pero incorporando las actividades de nuestra zona. Con las actividades registradas se socializan con los niños en que época estamos, de verano, invierno y comienzan a preguntar que están consumiendo; si es época donde la familia está cosechando maní, los niños llevan maní y se les pregunta por el maní y los que dicen querer desarrollar una chacra de maní y si ellos responden sí entonces se selecciona la actividad y es allí donde el padre de familia interviene.»

«Yo trabajo con el calendario comunal y con lo que nos impone el Estado. El calendario comunal lo trabajo para que los niños puedan aprender cosas de la zona, y lo otro para que conozcan lo de afuera y entiendan el castellano. Los padres de familia participan y ayudan a trabajar el calendario comunal, yo a veces programo una reunión para hacer una chacrita, para eso invito a la APAFA (Asociación de Padres de Familia) y el día programado se enseña a los niños cómo se siembra. Allí el profesor y los padres enseñan a los niños.»

Un especialista en EIB considera que el Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe ha generado un espacio que ha permitido la incorporación de profesores indígenas en los procesos de planificación y diversificación curricular:

«La Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural que tiene a su cargo la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe, en esta última es donde participamos los docentes bilingües. Por ejemplo, ahora estamos haciendo una planificación curricular y la diversificación curricular bilingüe e intercultural.»

A pesar de la existencia de algunos ejemplos de diversificación curricular, existen críticas al respecto:

«Para hacer una planificación curricular o la diversificación curricular se requiere de mucho tiempo para lograr un buen trabajo, pero la gente de Lima solo viene por un corto tiempo y solo viene por cumplir. Eso es lo que a nosotros no nos gusta porque todo se inicia y todo se recorta, ya sea porque se cambió de gobierno o por otras cuestiones políticas, de esa forma se interrumpe un proyecto o se corta una iniciativa que pudo dar un buen resultado [...]»

«[...] Pero muchas veces las reuniones para trabajar EIB son improvisadas, así es difícil trabajar los temas como la diversificación curricular.»

Otro de los cuestionamientos a la EIB es la ausencia de conocimientos propios de la cultura indígena:

«La participación de los indígenas en EIB es muy pobre. No se implementa una verdadera educación bilingüe intercultural. El contenido de la educación intercultural debe venir de las comunidades, desde los saberes de los viejos, de los sabios que tenemos en las comunidades para que juntos puedan elaborar un currículo de acuerdo a la realidad de la comunidad, eso no se está haciendo, el currículo se elabora en Lima.»

A la vez que están dispuestos a intervenir en EIB, según un especialista de EIB, los profesores están a la espera de una convocatoria estatal para participar en la elaboración de proyectos educativos que sean implementados en las comunidades:

«Nosotros como indígenas siempre hemos esperado que exista una forma de participación propia en temas de educación, porque en realidad los trabajos que se han venido haciendo vienen elaborados desde

las instancias superiores y solo se aplican a las comunidades. Pero difícilmente los proyectos son construidos o elaborados por los indígenas, de tal manera que los proyectos tienen sus pro y contra. A pesar que no hemos elaborado los proyectos, la participación de los indígenas nos ha permitido hacer lineamientos, hacer materiales, etc. [...].»

#### 4.2. *La EIB a cargo del Gobierno Regional de Ucayali*

Entre los órganos que forman parte del sistema educativo de la Región de Ucayali se encuentran la Dirección Regional Sectorial de Educación, así como las UGEL's de Coronel Portillo, Padre Abad, Atalaya y Purus. Sobre el particular el Especialista en Educación Bilingüe Intercultural – Dirección Regional de Educación de Ucayali manifestó lo siguiente:

«La Dirección Regional de Educación aquí en Ucayali es el ente rector en temas educativos a nivel regional, el área que me corresponde como especialista bilingüe de la región abarca 15 pueblos indígenas. Yo tengo 6 meses en el cargo, sin embargo, hay quienes están trabajando desde hace varios años en el fortalecimiento de la EIB [...].» (P10-I)

En la visita que realizamos a la Dirección Regional de Educación pudimos constatar que el especialista en EIB es un indígena. Por otro lado, en lo referente a población educativa, la Región de Ucayali tiene 18.499 estudiantes indígenas distribuidos en 514 instituciones que imparten EIB. Todas estas instituciones registran como segunda lengua el castellano. De acuerdo con el criterio lingüístico las escuelas bilingües se distribuyen en: Lengua ashaninka 207, lengua shipibo conibo 201, lengua cashunahua 33, lengua yine 19 lengua kakataibo 15, lengua sharanahua 12, lengua madija 8, lengua yaminahua 5, lengua amahuaca 3 y lengua awajún 2<sup>23</sup>. Sobre el particular, un entrevistado refirió lo siguiente:

«En Ucayali hay aproximadamente 500 centros bilingües, lo cual en algunos casos es difícil de poder gestionar no solo por la cantidad sino también por la diversidad de lenguas y la distancias geográficas.»

A pesar de la información proporcionada por nuestro entrevistado, hemos hincapié que la presente investigación solo incluye a la provincia de Coronel Portillo. En lo concerniente a los avances en EIB, un indígena shipibo refiere que:

---

<sup>23</sup> Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, *Op. cit.*

«En la Región Ucayali existen 15 pueblos indígenas, pero en materia de avance de EIB pienso que uno o dos pueblos están por delante, los demás están en proceso [...]»

El entrevistado anterior, también dio a conocer su opinión sobre la implementación de la EIB en la Región:

«En la Región Ucayali lo que pude observar es que en el espacio de comunidades bilingües shipibas se usa bastante la lengua materna y muy poco utilizan el castellano. Hay otros lugares donde se imparte la educación en ambos idiomas. También pude observar, que hay comunidades que tienen un profesor que no es del pueblo, entonces, el profesor tiene dificultades porque habla el idioma oficial, el castellano, y es difícil que los niños entiendan. Todo esto en cuanto a la problemática del nivel inicial y primaria, porque los alumnos de secundaria desarrollan cierta capacidad para entender el castellano.»

Al igual que la Región Amazonas, Ucayali cuenta con el respaldo de la cooperación internacional para la implementación de EIB:

«En la Región Ucayali estamos trabajando con la cooperación de UNICEF, este organismo está impulsando el trabajo de EIB en la zona en convenio con la Dirección Regional de Educación de Ucayali [...]»

La Directora del IRDECON (Instituto Regional de Desarrollo de las Comunidades Nativas) refirió que percibe los avances de EIB:

«Antes no se conocía la EIB, ahora poco a poco se están viendo algunos resultados, en diferentes instituciones de la Región Ucayali. Por ejemplo, algunos profesores se identifican y saludan en idioma shipibo a las mamás, entonces, ya se está viendo lo que están sensibilizando.»

Otro de los avances de la es la incorporación de los indígenas en la implementación del PER Ucayali:

«Aquí en la Región Ucayali, estamos tratando de implementar el Proyecto Educativo Regional, estamos implementado 6 políticas, la política de gestión, de diversificación curricular, primera infancia, educación rural y también EIB, se están haciendo ese trabajo con la participación de los actores que conocen sobre educación intercultural bilingüe en la Región Ucayali [...]»

Entre las respuestas recabadas, se han encontrado una que cuestiona el contenido de la enseñanza impartida en las comunidades:

«En la educación bilingüe hay dos cosas, la presencia física, es decir, el número de indígenas, allí hay bastante avance. Pero el contenido de la enseñanza que reciben nuestro profesores o alumnos que van a ser profesores es conocimiento no indígena, esos profesores van a las comunidades y dan clases que no se adapta a la realidad [...] no nos hacen ver la problemática de la comunidad [...].»

Al margen de las críticas, se reconocen los avances en la elaboración de materiales educativos por y para indígenas:

«Hay materiales de enseñanza elaborados por nuestros hermanos indígenas, estos están distribuidos en las instituciones educativas.»

Para la elaboración de los materiales la Dirección Regional de Educación de Ucayali también cuenta con el apoyo de la cooperación internacional:

«[...] También UNICEF no está apoyando mucho, sobre todo en la elaboración de tarjetas léxicas y en la elaboración de textos [...].»

«Si hay muchos materiales [...] algunos de esos libros son financiados por UNICEF, son fondos de la cooperación internacional, pero no son fondos propiamente del Estado Peruano.»

No obstante la existencia de materiales, hay problemas que dificultan la distribución de los mismos:

«Sin embargo, aquí hay un pequeño detalle que cuando el Ministerio de Educación manda a las UGELE's, pero la UGEL no saben cómo distribuir, en vez de distribuir a las instituciones educativas bilingües distribuyen a mestizos como nosotros decimos, entonces estamos tratando de corregir porque se tienen que aplicar esos materiales en las instituciones educativas bilingües.»

Entre otros ejemplos de la contribución indígena a la EIB, destacan la elaboración del calendario comunal y la normalización del alfabeto indígena:

«El calendario comunal se aplica aproximadamente hace 15 años en todo el nivel primario, desde 1.º a 6.º grado, porque están en la comunidad. Pero se hace en función de los padres de familia y las autoridades. El calendario comunal es una iniciativa de los pueblos indígenas y la programación está a cargo de los profesores [...].»

«La aprobación del alfabeto es un trabajo participativo, participan los sabios de las comunidades, los chamanes, tanto mujeres y varones, docentes bilingües, dirigentes de las organizaciones indígenas del sector al que pertenece el idioma. Entonces, todos participan en consenso, se debate y luego se adoptan acuerdos, esos acuerdos se registran en un acta, esa acta se remite el Ministerio de Educación, luego el Ministerio de Educación emite una resolución aprobando las grafías del alfabeto de un determinado pueblo indígena.»

A fin de ilustrar la importancia de la participación indígena en la aprobación de los alfabetos, citamos la experiencia de la Responsable de la Estrategia Sanitaria de Salud de los pueblos indígenas a nivel de la Dirección Regional de Salud de Amazonas:

«Los indígenas dicen que tienen problemas en la enseñanza del idioma, porque pueden enseñar a hablar pero tienen problemas con la escritura. Por eso, se debe reglamentar el alfabeto, la gramática, en estos temas aún nos falta mucho. Nosotros también hemos tenemos inconvenientes, por ejemplo, cuando íbamos a validar nuestro material de nutrición primero nos reuníamos con los docentes, ellos nos corregían el material, luego llevamos el material corregido y lo presentamos antes los agentes comunitarios, estos otra vez hacían correcciones, hasta las mamás nos corregían. Entonces, era difícil tener material adecuado porque cada vez había que hacer cambios. Yo creo que allí el sector educativo con los integrantes de las comunidades tiene que trabajar bastante en este tema.»

A la fecha de la realización de la entrevista, se aprobaron los alfabetos de 5 lenguas indígenas amazónicas:

«En la Región de han normalizado los alfabetos de 5 lenguas indígenas, shipibo, yine, ashaninka, cacataibo y awajún; están en proceso de aprobación el alfabeto del pueblos cashinahua, para la aprobación del día jueves se llevará a cabo el taller con la participación de los sabios, autoridades, padres de familia y docentes. Así mismo, en el caso de las lenguas que tienen el alfabeto normalizado se está trabajando en la elaboración de materiales.»

Como se puede apreciar de la respuesta de nuestro entrevistado, los alfabetos awajún y shipibo han sido normalizados. Esta información puede corroborarse con el contenido de las Resoluciones Directorales N.º 337-2007-ED y 2554-2009-ED, mediante las cuales se aprobaron los

alfabetos shipibo y awajún respectivamente. Asimismo, forman parte de las referidas resoluciones las actas de aprobación del alfabeto, la relación de participantes que aprobaron el acta y un informe sobre los talleres realizados para efectos de la aprobación del alfabeto.

Además de los ejemplos antes citados, la Región Ucayali cuenta con un grupo de trabajo inter institucional para mejorar la educación bilingüe en la región. Este grupo se constituyó mediante Resolución Ejecutiva Regional N.º 1396-2010-GRU-P:

«A parte de eso, estamos trabajando en una mesa interinstitucional sobre EIB, donde todos los agentes, todos los sectores del Estado intervienen para fortalecer la EIB, participan la Defensoría del Pueblo, las universidades públicas, aquí la Universidad de Ucayali, Intercultural de la Amazonia Peruana, el mismo Gobierno Regional y las ONG's en este caso Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica CAAAP están interviniendo, entonces nos reunimos para aprobar la agenda de trabajo sobre temas de EIB, con ese énfasis de sobre todo de comunicación, comprensión lectora y el desarrollo de la lengua indígena. Que los niños primero reciban su educación en lengua originaria, en este caso es el pueblo shipibo y las 15 lenguas que estamos hablando y luego articulando en el tercer grado la lengua oficial, el castellano, nosotros no solamente es que el niño sepa hablar en el idioma sino que ese tratamiento de lengua [...].»

De acuerdo con la información proporcionada por nuestro entrevistado y por el contenido de la Resolución cita, podemos apreciar que este grupo está conformado por instituciones estatales y ONG's.

Otro aspecto de la problemática educativa, el cual a su vez nos indica la complejidad de la EIB, que se aprecia en la Región Ucayali es la presencia de indígenas urbanos:

«[...] Pero aquí en Ucayali el asunto es que los niños indígenas no solo viven en comunidades indígenas, sino también viven en zona urbana porque ya viven en asentamientos humanos. En consecuencia, esos niños también tienen que recibir, aparte de la lengua castellana la lengua indígena que le corresponde, esa es una preocupación porque se están extinguiendo las lenguas de la Amazonia Peruana. Este trabajo estamos impulsando porque en los asentamientos humanos la mayor parte de la población estudiantil es monolingüe, en este caso hispanohablante. Entonces, el idioma shipibo se convierte en su segunda lengua y muchas instituciones educativas de la zona urbana se están comprometiendo a hacer este trabajo [...].» (P10-I)



## 5. Condiciones necesarias para mejorar la EIB

A fin de optimizar la EIB, los entrevistados son de la opinión que:

Los profesores indígenas deben incorporar los conocimientos de su cultura en la programación e incluso deberían elaborar su currículo propio:

«Si queremos EIB, nosotros como profesores tenemos que trabajar las mismas actividades que se realizan en las comunidades, yo no podría decir que estamos cumpliendo con esto. Creo nos falta mejorar para poder adaptar la educación de a la realidad de la comunidad.»

«[...] La próxima semana iniciaremos la elaboración de un currículo del pueblo shipibo en comunicación y matemáticas, nosotros estamos proponiendo que el currículo debe apuntar al desarrollo económico, muy poco hemos hablado sobre el desarrollo económico, muchos han estudiado a los shipibos, a los awajún pero nunca han dada una alternativa para que los pueblos indígenas tengan dinero.»

El modelo educativo que se implemente debe estar orientado a reforzar la identidad de los pueblos indígenas y a mejorar las condiciones económicas de los pueblos indígenas:

«[...] Yo pienso que tenemos que prepararnos para no estar mendigando, también tenemos que fortalecernos económicamente. Pero eso no lo quiere nadie, más bien quieren aprovecharse y nos han impuesto una educación de arriba abajo. Esa educación nos ciega y continuamos siendo «pobrecitos», pidiendo apoyo «apóyenos señor alcalde». Esa educación no nos da la fuerza suficiente para poder producir, porque nosotros producimos, trabajamos duro, pero no podemos llegar muy lejos, cuándo hemos visto una bolsa de café orgánico producido por un shipibo, ¿acaso no podemos?, sí se puede, pero allí nos cortan, la educación impuesta nos ciega.»

«El currículo shipibo tiene 4 ejes temáticos, el número 1 es la identidad, el 2 es la educación productiva. Si hablamos de educación productiva, una actividad consiste en que cada semana un alumno de inicial tiene que sembrar una planta y cuidarla, si nosotros practicamos esta actividad desde niños, las cosas van a cambiar porque los niños, los adultos, cada familia tiene que sembrar. Entonces, si a la familia le falta dinero puede vender esos productos. De esa forma la educación beneficiaría a las familias y a las comunidades, porque estamos enseñando a los pueblos indígenas a generar su dinero. El Estado tiene que apoyar esta iniciativa.»

Como se aprecia de la última respuesta, las mejoras económicas que desean los indígenas buscan el beneficio tanto de las familias así como de las comunidades.

El presupuesto acorde con las necesidades de EIB:

«El problema es que la educación bilingüe en el país es una declaración sin presupuesto. Si queremos implementar una política adecuada en el país, lo primero que se debe hacer es contar con presupuesto, presupuesto para capacitación de profesores, para que nuestros especialistas en EIB puedan trasladarse a Lima a presentar nuestras propuestas sobre educación.»

«Para apoyar la EIB se requiere de inversión y dinero, pero muchas veces no encuentras resultados porque generalmente se trabaja con fines políticos, con fines electoreros pero la población indígena es poca, entonces hay pocos votos por lo tanto no hay apoyo no hay atención. Entonces, si no hay dinero para capacitar a los profesores indígenas, cómo vamos a participar en educación [...]»

## 6. Conclusión

Además, los actores que forman parte de esta investigación coinciden en lo siguiente:

- A pesar que algunos actores indígenas denominan al castellano «la lengua oficial», estos demandan una educación acorde con su realidad, que incorpore elementos de su cultura, como la enseñanza de su lengua propia. Asimismo, insisten en que la educación que reciben debe permitirle integrarse al mercado laboral como cualquier ciudadano no indígena.
- Paralelamente, solicitan al Estado la incorporación de programas educativos orientados a lograr el desarrollo personal y comunitario.
- Sin perjuicio de lo expuesto, los indígenas insisten que la educación debe conducir a un futuro sostenible que permita la conservación y el cuidado del medio ambiente y también el crecimiento económico.

Para tener un referente que nos permita analizar las respuestas de nuestros entrevistados, vamos a citar la opinión Mecanismo de Expertos de los pueblos indígenas sobre educación:

«Puede definirse la educación de calidad aquella que cuenta con recursos suficientes, es sensible desde el punto de vista cultural, respeta el patrimonio histórico, tiene en cuenta la seguridad e integridad

culturales, contempla el desarrollo individual y comunitario y está diseñada de manera que su puesta en práctica sea viable.» (2009, párr. 2).

Del contraste de las respuestas de los indígenas y de la opinión del Mecanismo de Expertos, podemos apreciar que las demandas de los indígenas están dentro de los estándares de la educación de calidad. Pero, los indígenas peruanos hacen una demanda que supera la postura del Mecanismo de Expertos, nos referimos a que ellos demandan una educación productiva y acorde con el desarrollo sostenible.

Además de lo expuesto, hemos identificado algunas críticas a la ejecución del programa de EIB. Vamos a hacer mención solo a dos de ellas por la relevancia del tema: nos referimos a la falta de docentes especializados y la falta de presupuesto.

Otro de los cuestionamientos indígenas vinculado a la elaboración de materiales y que dificulta la puesta en práctica de la EIB es la distribución del material debido a dificultades geográficas o por cuestiones políticas. Al respecto, la Defensoría del Pueblo ha señalado que el área geográfica no debería ser un condicionante para el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas a una educación intercultural y bilingüe.

A pesar que al referir sus ejemplos sobre diversificación curricular, los mismos indígenas han cuestionado la puesta en práctica de esta actividad educativa. Las críticas formuladas por nuestros entrevistados concuerdan con el informe de la Defensoría del Pueblo, institución que califica de insuficiente la diversificación curricular efectuada por algunos docentes de la Amazonía Peruana.

Los indígenas de Huampami, Nieva y Pucallpa tienen opiniones similares sobre su participación en EIB. Al margen de lo expuesto, solo un entrevistado de la Región Ucayali se refirió a la problemática educativa de los estudiantes indígenas que residen en zona urbana ya que no acceden a la EIB.

## **Derechos de autor (Copyright)**

Los derechos de autor de esta publicación pertenecen a la editorial Universidad de Deusto. El acceso al contenido digital de cualquier número del Anuario de Acción Humanitaria y Derechos Humanos (en adelante Anuario) es gratuito inmediatamente después de su publicación. Los trabajos podrán descargarse, copiar y difundir, sin fines comerciales y según lo previsto por la ley. Así mismo, los trabajos editados en el Anuario pueden ser publicados con posterioridad en otros medios o revistas, siempre que el autor indique con claridad y en la primera nota a pie de página que el trabajo se publicó por primera vez en el Anuario, con indicación del número, año, páginas y DOI (si procede). La revista se vende impresa Bajo Demanda.