

Un ensayo sobre la crisis de la EIB en el Perú:

un proyecto colectivo de sociedad sin interculturalidad crítica y el pronóstico para las juventudes indígenas como líderes en construcción



Un ensayo sobre la crisis de la EIB en el Perú:

un proyecto colectivo de sociedad sin interculturalidad crítica y el pronóstico para las juventudes indígenas como líderes en construcción.

Autor:

Centro Bartolomé de Las Casas

Karla Ramirez Capetillo

ET-ASP

Diseño:

Edgardo Jiménez Romero

Primera edición - setiembre, 2022

Tiraje: 500 ejemplares

ISBN N°

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú

Fotos carátula: Confederación Nacional Agraria - cegepperu.edu.pe

Un ensayo sobre la crisis de la EIB en el Perú:

un proyecto colectivo de sociedad sin interculturalidad crítica
y el pronóstico para las juventudes indígenas como líderes en
construcción

Centro Bartolomé de Las Casas



Las relaciones entre seres humanos en la naturaleza son fundamentalmente políticas. Están basadas en relaciones de poder y en los procesos que hacen válido o legítimo un conocimiento, relacionamiento o formas de conocer. Son precisamente aquellos procesos que han generado una sociedad entregada al conocimiento hegemónico y sociedades periféricas, con *otros* conocimientos.

La interculturalidad crítica parte de reconocer que existe un problema estructural donde las diferencias entre personas se construyen en una lógica colonial, donde el poder es racializado y jerarquizado (Walsh, 2010; Tubino, 2004).

En el caso de la educación intercultural bilingüe, esta plantea un modelo que no ha trascendido de lo sim-



DIBUJO: MINJUSDH

bólico y, en la práctica, refuerza y replica modelos hegemónicos, dominantes y verticales de educación autoritaria enmarcada en las desigualdades de poder y privilegios (Gorski, 2008).

Para Walsh (2010), “la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad” (p. 2).

La crisis de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú está instrumentalmente evidenciada en las brechas de aprendizaje, la oferta de docentes y la presión institucional por evitar la implementación del modelo de servicio educativo EIB, entre otras situaciones.

Pero más allá de esto, existe una crisis fundamentalmente filosófica, de choque entre sistemas de conocimiento diferentes, que no deja consolidar una EIB crítica y que atienda a las necesidades de las juventudes indígenas, así como a la formación de capacidades de liderazgos sólidos para la construcción de una ciudadanía intercultural.

Este ensayo explora las limitaciones, primero desde las evidencias instrumentales y luego las filosóficas de la EIB para cumplir su finalidad y la necesidad de trascender hacia una EIB crítica transformadora y emancipadora.



FOTO: Intercambio.pe

Evidencias instrumentales de la crisis

La EIB en el Perú ha ido adquiriendo más protagonismo en las últimas décadas. La propuesta EIB del Ministerio de Educación y el marco normativo pertinente representan avances significativos en la visibilización de la necesidad de desarrollar educación intercultural, proceso que inició lentamente desde el Plan Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) de 1972 iniciado con Velasco.

Sin embargo, aún no se puede decir que el enfoque intercultural está institucionalizado y que estamos caminando hacia aquella finalidad descrita en el Plan Nacional de EIB del 2016: “Garantizar aprendizajes de calidad a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos pertenecientes a los pueblos indígenas u originarios que contribuyan a la formación de sujetos protagónicos en la construcción de un proyecto colectivo de sociedad” (MINEDU, 2016). Es aquí donde

nos preguntamos ¿Qué proyecto colectivo de sociedad queremos construir? ¿Para quiénes?

Según el Ministerio de Educación del Perú hay, como reporta en un artículo en diario La República, al año 2022, alrededor de 1.3 millones de estudiantes matriculados en instituciones educativas de inicial, primaria y secundaria que atienden el modelo educativo EIB (Huerta, 2022).

Alrededor de 90% de estudiantes comienzan la secundaria con rendimiento insatisfactorio y esto se vuelve más grave cuando se encuentran en un contexto rural, su lengua materna no es el castellano y son mujeres (Ruelas, 2021).



FOTO: UNICEF

El presupuesto anual asignado a la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) del MINEDU ha disminuido y cuenta con 42.5% menos del presupuesto que recibía hace 7 años (Huerta, 2022). Además, con casi 28 000 instituciones educativas categorizadas como EIB, existe una brecha de casi el 34% para cumplir con la demanda de docentes para este modelo educativo a nivel nacional, la Amazonía es la región más afectada por esta brecha (Huerta, 2022).

La realidad que enfrentan los estudiantes amazónicos en etapa escolar de instituciones educativas EIB es que sus docentes no cuentan con un título pedagógico, ni dominio de su lengua originaria. Además, cuando las poblaciones indígenas tienen poca población escolar, sus necesidades de atención educativa se ven minimizadas, más lejos de llegar a un ilusorio cierre de brechas, poniendo en riesgo la supervivencia del idioma y el desarrollo de su cultura.

A inicios del año 2022 se hizo más evidente que la voluntad política del Ministerio del Educación del Perú no era buscar una solución a la paupérrima situación nacional de la EIB. Si no, más bien, invisibilizar (otra vez) las necesidades educativas de los pueblos originarios y maquillar las brechas de la formación inicial docente recategorizando las instituciones educativas EIB a nivel nacional para que puedan contratar docentes no bilingües.

Si bien la oferta actual para que jóvenes indígenas puedan estudiar la carrera de EIB abarca universidades, institutos pedagógicos y programas de formación de maestros bilingües, aún no es suficiente para atender la demanda, ya que existen altas limitaciones en estos centros de formación así como para la trayectoria educativa de los y las estudiantes (Espinoza, 2017). La acción del Ministerio contra la EIB



FOTO: CEGEP

habría acrecentado las brechas, quedó anulada por la presión de organizaciones indígenas, la defensoría del pueblo y otros aliados. Sin embargo, ya es extremadamente claro que la agenda del ministerio está dirigida por intenciones de pisotear los derechos a la educación intercultural y a la identidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas que el Convenio 169 de la OIT señala claramente.

Crisis filosófica

La EIB en el Perú, con avances estructurales contradictorios, también carece de fundamentos filosóficos sólidos. Los paradigmas que sostienen la EIB no parten de una crítica profunda al sistema de conocimientos hegemónicos, no lo someten a cuestionamiento. Así, la interculturalidad se convierte en un instrumento funcional para ese sistema, es decir, se integra a un sistema de conocimientos ya establecido sin cuestionamientos críticos (Tubino, 2004).

En este tipo de interculturalidad se plantea una falsa armonía que finalmente cumple con alimentar al modelo neo-liberal y al control del conflicto étnico y social (Walsh, 2010). Esta es una evidencia más de cómo las reformas educativas hacia la interculturalidad, donde no se asume un rol político-crítico, han



FOTO: Google

sido aplicadas para alinearse a la modernización y el desarrollo en lugar de un cambio real en el sistema educativo (Walsh, 2010).

Es precisamente, la pedagogía e interculturalidad crítica que toma el fenómeno de la educación y lo vuelve a pensar como un proceso colectivo de producción de conocimientos, con roles activos de los estudiantes, la comunidad y los pueblos, reconstruyendo así al estudiante y al docente (Castree, Fuller, Kent, Kobayashi, Merrett, Pulido y Barraclough 2008; Freire, 1988).

En este proceso se reconocen, celebran y se integran las diferentes formas de relacionarse con el territorio y los diferentes productos de esas relaciones en cuanto a epistemologías y ontologías, involucrando directamente las dimensiones políticas de estos procesos educativos, a sus actores y a sus instituciones.

El diálogo de saberes es fundamental en la transformación de la educación intercultural y bilingüe hacia la interculturalidad crítica. El diálogo no es acomodar los saberes tradicionales al conocimiento hegemónico. Es más bien un proceso clave en la descolonización de saberes y de la pluralización del conocimiento (Arenas y Cairo, 2009).

El diálogo de saberes busca “reconocer en los conocimientos tradicionales un corpus que puede di-

namizar y retroalimentar epistemológicamente a los conocimientos de la ciencia moderna, y viceversa” (Arenas y Cairo, 2009). Esto incluye reconocer la validez del conocimiento científico y de los conocimientos diversos, así como la fusión de los tipos de conocimiento para crear uno nuevo.



DIBUJO: QUIZIZZ

Las juventudes indígenas y el liderazgo

Entonces ¿cómo es que esta discusión entre las limitaciones instrumentales y lo filosóficas de la EIB aterriza en las necesidades de las juventudes indígenas amazónicas y su capacidad de asumir liderazgos?

Al volver a revisar la finalidad descrita en el Plan Nacional de EIB del 2016 respecto a “garantizar aprendizajes de calidad a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos pertenecientes a los pueblos indí-



FOTO: SUTEP

genas u originarios...”, es la siguiente parte la cual ahora debemos analizar: “...que contribuyan a la formación de sujetos protagónicos en la construcción de un proyecto colectivo de sociedad” (MINEDU, 2016).

Así mismo, el Proyecto Educativo Nacional (CNE, 2007) y el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (MINEDU, 2017), mencionan una y otra vez que la educación buscar formar ciudadanos, que conozcan sus derechos y deberes, y que edifiquen la democracia del país. Por lo tanto, si lo que se busca es liderazgos, sujetos protagónicos para la ciudadanía ¿por qué no se está logrando?

Nuestra afición por el autoritarismo y la homogeneidad, tanto para el sistema de gobierno como para la educación, nos ha marcado y, preocupantemente, lidera nuestro caminar como pueblo peruano (Tubino, 2006). El mismo autor señala que la única solución

para hacer frente a este problema es la construcción de ciudadanía desde la escuela, lo cual es la finalidad de la EIB en los instrumentos técnicos, pero en la práctica no.

El tratado internacional del Convenio 169 de la OIT detalla derechos de los pueblos indígenas y deberes de las autoridades gubernamentales que lo suscriben. En este documento la vía hacia la autonomía indígena se apoya del estado como facilitador, por medio de la transferencia de responsabilidades, capacidades y recursos hacia los pueblos originarios en cuanto sea garantizada una educación que ayude a los niños y niñas de los pueblos a “participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional” (OIT, 2014), es decir creando ciudadanía y líderes.

Sin embargo, tomando las palabras de Tubino (2006) “los derechos no son condiciones naturales, se conquistan históricamente” (p. 4), por lo que es desde los mismos pueblos que las garantías de una educación emancipadora se consiguen.

La migración de los jóvenes de sus comunidades a otros lugares, generalmente ciudades o centros poblados, para continuar sus estudios es parte de la trayectoria educativa de miles de estudiantes indígenas y amazónicos. Dejar sus comunidades y sus familias, también significa dejar su cultura y su idioma.

La oferta de universidades interculturales en el país es limitada, habiendo solo cuatro universidades interculturales públicas licenciadas por la SUNEDU (SUNEDU, 2021) con oferta reducida de carreras profesionales. Incluso en universidades privadas no interculturales, que tienen un sistema de cuotas o becas para estudiantes indígenas, las carreras a las cuales pueden presentarse también son definidas y restringidas por las mismas universidades (Espinosa, 2017).

Respecto al apoyo económico para estos estudiantes, por medio de programas del gobierno como Beca 18, entre el 2014 y 2020, más de 2800 jóvenes indígenas pudieron ampliar su acceso a universidades no interculturales, pero 43% de estos no terminaron su carrera (Tovar y Huamán, 2020).



FOTO: e-huacho.blogspot.com

De los y las jóvenes que logran terminar sus estudios, digamos que a los 12 años emigran de su comunidad para estudiar la secundaria en un centro poblado y que luego se trasladan a una ciudad para ir a la universidad. Estos son por lo menos 10 años clave de su vida que se desarrollan en espacios diferentes a su comunidad, donde su identidad, sus intereses, sus valores y sus aspiraciones se han ido afirmando en espacios educativos y sociales donde la interculturalidad no se practica.

Adicionalmente, debemos sumarle la visión constructivista no crítica que el MINEDU ha decidido para la EIB, la cual instrumentaliza la práctica pedagógica sin articularla con los aspectos políticos de la situación cultural y lingüística de los estudiantes ni los requerimientos en cuanto a competencias y habilidades, como parte de la sociedad indígena (Gasché, 2010). El pronóstico no es alentador.

Examinando la situación de la EIB y las juventudes indígenas encontramos que los efectos no son iguales para todos. Para construir una ciudadanía consiente de su diversidad cultural, se necesita trabajar el enfoque de género transversalmente.

Las escuelas replican la normalización de las desigualdades, entre urbanos y rurales, indígenas y no indígenas, entre hombres y mujeres. Los maestros y maestras, quienes son parte fundamental del sistema educativo y tienen un rol muy importante



FOTO: IDL

en la formación de los y las estudiantes, son también quienes refuerzan los estereotipos de género y culturales. Asumen que las niñas deben encargarse de las tareas vinculadas a lo doméstico y los niños a actividades con mayor uso del espacio y protagonismo. Por ejemplo, la deserción escolar para las mujeres en la Amazonía es de 21.5% comparada con la de los varones que es del 18.8% (Espinosa y Ruíz, 2017). En el diagnóstico socioeducativo realizado para el ámbito de la Red Educativa Rural Manu (SZF, 2021) en Madre de Dios, se muestra que las trayectorias educativas de alrededor del 50% de estudiantes mujeres se interrumpen conforme avanzan en los años de su educación secundaria.

Dentro de los factores identificados se encuentran el embarazo adolescente, las situaciones de violencia, la discriminación y las carencias económicas para continuar sus estudios (SZF, 2021). Son ellas quienes no acceden a las oportunidades para desarrollarse plenamente. Además no se toman en cuenta todas las barreras del día a día para las mujeres en los diferentes contextos sociales y culturales para realmente lograr la equidad.

Los y las jóvenes indígenas que estudian en la universidad adquieren una legitimidad diferente en sus comunidades, son un grupo educado con habilidades distintas (Buu-Sao, 2019). Son percibidos en sus comunidades como mediadores, que tienen conocimiento y agencia de intervenir de diferentes ámbitos. Así también, son percibidos por otros actores, organizaciones, empresas e instituciones, como puntos de contacto o apoyo para realizar actividades en el ámbito.

Ellos y ellas se encuentran en una nueva posición para sus comunidades y requieren capacidades analíticas y críticas para gestionar estas nuevas oportunidades, recursos e intereses de diferentes actores para el bien de sus comunidades, no caer en clientelismos ni replicar relaciones dominantes generalizadas (Buu-Sao, 2019).

Al haber apostado por una educación superior, ellos y ellas se convierten también en la esperanza

de sus pueblos para emanciparse de una posición de dominación y subordinación. Esta es una lucha individual y colectiva.

Finalmente, el aporte de la EIB a atender las necesidades de las juventudes indígenas para el ámbito comunal y para la sociedad nacional, y que puedan asumir liderazgos para crear ciudadanía, queda muy corto. No basta con “integrar” o “revalorizar” la “diversidad cultural” indígena si el modelo de referencia sigue siendo el de un sistema de conocimientos universal hegemónico y discriminador.

En esencia, este modelo, a pesar del discurso de la interculturalidad, sigue promoviendo una alteridad sociocultural subyugada al modelo dominante, sin actuar consecuentemente con el reconocimiento de que otros sistemas de conocimiento son posibles. Como lo menciona Gasché (2010) “Toda afirmación de valores sociales, económicos y políticos universales se funda 1) en la ceguera frente a modelos de vida social alternativos existentes en el mundo; y 2) en la fobia ante el reto de comprender las alteridades socioculturales subjetivas” (p. 114).

En otras palabras, la diversidad cultural no es un obstáculo para construir ciudadanía, sino que es la vía en la que se reconocen y se entienden distintas formas de ser ciudadanos y ciudadanas (Tubino, 2006). La EIB no comenzará su transformación por si



FOTO: *undp.org*

misma, sus limitaciones instrumentales y filosóficas no lo permiten. Los liderazgos interculturales sólidos que traza como visión en su “proyecto colectivo de sociedad” sólo podrán construirse a partir de la descolonización.

En la situación crítica donde se encuentra la EIB en el Perú, donde sabemos que la voluntad política del estado es contradictoria, toca estar vigilantes, fortalecernos entre individuos y colectivos que busca la democratización a través del diálogo de saberes y reclamar vías de elevar propuestas para la toma de decisiones desde la legitimidad reconocida por los pueblos indígenas, lo cual ya asume como nuevos líderes y protagonistas a los y las jóvenes estudiantes indígenas.

Bibliografía

Arenas, A., y del Cairo, C. (2009). Ethnobotany, Modernity, and a Critical Pedagogy of Place. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), 69-83.

Buu-Sao, D. (2019). Etnografía de una organización de estudiantes indígenas en la amazonía peruana: las ambivalencias de la protesta. *Sílex*, 9(1), 13-34.

Castree, N., Fuller, D., Kent, A., Kobayashi, A., Merrett, C. D., Pulido, L., & Barraclough, L. (2008). Geography, pedagogy and politics. *Progress in Human Geography*, 32(5), 680-718.

Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima : MINEDU.

Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Anthropologica*, 35(39), 99-122.

Espinosa, O. y Ruiz, E. (2017). *Reducción de la deserción escolar en la secundaria rural en la Amazonía peruana*. Perú. Lima: GRADE.

Freire, P. (1988). La educación para una transformación radical de la sociedad: un aprendizaje político. *Obra de Paulo Freire; Série Eventos*.

Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, 1, 111-134.

Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525.

Huerta, P. (2022). Derecho de más de un millón de estudiantes indígenas en riesgo por categorización de colegios EIB. *La República*. <https://data.larepublica.pe/derecho-de-mas-de-un-millon-de-estudiantes-indigenas-en-riesgo-por-recategorizacion-de-colegios-eib/>

Ministerio de educación. (1972). *Política Nacional de Educación Bilingüe*. Lima: Dirección Central de Publicaciones.

Ministerio de Educación. (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Lima : MINEDU.

Ministerio de Educación. (2017). *Curriculo Nacional de la Educación Basica*. Lima : MINEDU.

Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Ruelas, D. (2021). Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 10.

Sociedad Zoológica de Fráncfort. (2021). *Diagnóstico Socioeducativo de la Red Educativa Rural Manu*. Cusco: SZF.

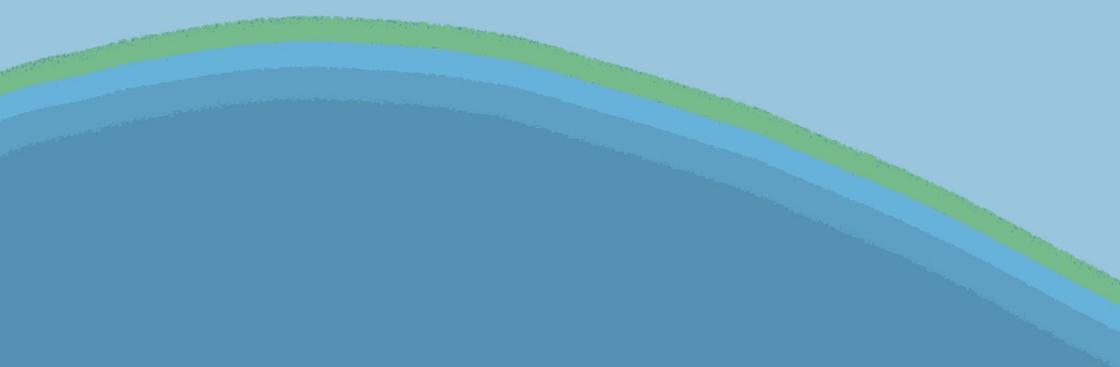
Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (29 de octubre de 2021). *SUNEDU estrena segunda temporada de “oma Nota” con programa sobre universidades interculturales*. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/noticias/550389-sunedu-estrena-segunda-temporada-de-toma-nota-con-programa-sobre-universidades-interculturales>

Tovar, A. y Huamán, G. (14 de Diciembre de 2020). El otro rostro de Beca 18: el 43% de estudiantes indígenas no logra terminar la carrera. *Ojo Público*. <https://ojo-publico.com/2330/beca-18-el-43-de-indigenas-no-logra-concluir-estudios>

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158, 1-9.

Tubino, F. (2006). Perú: educación, interculturalidad y buen gobierno. *Revista Futuros No*, 14.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.



cbc centro
bartolomé
de las casas