



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Limitaciones de la política EIB en la formulación de un
proyecto educativo para un país cultural y
lingüísticamente diverso**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctora en Educación

AUTOR

Nila del Carmen VIGIL OLIVEROS

ASESOR

Dr. Jorge Leoncio RIVERA MUÑOZ

Lima, Perú

2022



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Vigil, N. (2022). *Limitaciones de la política EIB en la formulación de un proyecto educativo para un país cultural y lingüísticamente diverso*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Nila del Carmen Vigil Oliveros
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	07912982
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-5348-1475
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Jorge Leoncio Rivera Muñoz
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08742823
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-8202-0691
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Mitchell Alberto Alarcon Diaz
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	09728050
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Pedro Maguín Jacinto Pazo
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	25628391
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Yolvi Javier Ocaña Fernández
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40043433
Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	Abelardo Rodolfo Campana Concha
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	10372562

Datos de investigación	
Línea de investigación	No aplica
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	<p>País: Perú</p> <p>Departamento Apurímac Provincia: Chincheros Distrito: San Pedro de Huamburque Latitud: -13.4031 Longitud: -73.6686</p> <p>Departamento: Cusco Provincia: Cusco Distrito: Sicuani Latitud: -14.2714 Longitud: -71.2292</p> <p>Departamento: Junín Provincia: Satipo Distrito: Pangoa Comunidad nativa: San Antonio de Sonomoro Latitud -11,42911 Longitud -74,49222 Distrito: Mazamari Comunidad Nativa Potsoteni Latitud -11,41251 Longitud -74,14688</p> <p>Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: La Molina Coordenadas Geográficas - Latitud: -12.0789 - Longitud: -76.9169 Distrito: Rímac - Latitud: -10.7209200 - Longitud: -73.5805200</p>
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Setiembre 2018 - setiembre 2021
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 02-DUPG-FE-2022-TR

En la ciudad de Lima, a los 27 días del mes de enero de 2022, siendo las 9:00 a.m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **LIMITACIONES DE LA POLÍTICA EIB EN LA FORMULACIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO PARA UN PAÍS CULTURAL Y LINGÜÍSTICAMENTE DIVERSO**, para optar el **Grado Académico de Doctora en Educación**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **EXCELENTE**, con la calificación de **DIECINUEVE (19)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Doctora en Educación** a la Mg. **NILA DEL CARMEN VIGIL OLIVEROS**.

En señal de conformidad, siendo las 10:18 a.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dr. MITCHELL ALBERTO ALARCÓN DIAZ
Presidente

Dr. JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ
Asesor

Dr. PEDRO MAGUIN JACINTO PAZO
Jurado Informante

Dr. YOLVI JAVIER OCAÑA FERNÁNDEZ
Jurado Informante

Dr. ABELARDO RODOLFO CAMPANA CONCHA
Miembro del Jurado

DEDICATORIA

A la memoria de las víctimas fatales del conflicto armado interno que sacudió al país las dos décadas finales del siglo XX, hombres, mujeres y niños que tenían en el quechua, asháninka, nomatsiguenga, o en otra lengua indígena su idioma materno. *Yuyanapaq*

A mis papás, mis maestros de toda la vida.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a Clausi, Nico y Ancla, porque para poder hacer trabajo intelectual se necesita tranquilidad emocional primero y esa es posible en casa, con la familia. Gracias por todas las locuras, por las risas, por las conversas, porque si nos molestamos nos dura poco la “molestación”.

A mi asesor de tesis, Jorge Rivera, por la confianza en mi trabajo, porque, además de ser un excelente intelectual, es una gran persona, un amigo, un maestro.

A mi hermanito, Enrique, por las conversaciones que tuvimos sobre el fin superior del niño, el derecho humano a la educación, los crímenes de lesa humanidad y el genocidio cultural. Gracias, negro.

A Kayori Salas por el trabajo de campo en la zona andina y a Daniel Shumpate y Delia Reyes por el trabajo de campo en la zona amazónica.

A Ernestina Sotomayor, mi gran amiga, hermana, de la que tanto aprendo, quien me acogió en su casa en Cusco y con quien fuimos a Sicuani para conversar sobre los puntos críticos de la EIB con el grupo Chiqaq Ñam, por supuesto, a todas las personas del grupo Chiqaq Ñam sus aportes fueron valiosísimos para este trabajo.

A los estudiantes shipibos de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, por el trabajo compartido en las prácticas preprofesionales de la escuela de Cantagallo y a la jefa de carrera de EIB, Ingrid Guzmán.

A mis queridos amigos, jóvenes profesores EIB. Gracias por todo lo compartido, por todo lo que hemos luchado, porque creemos que otra educación es posible. Gracias, querida Goya León por todo lo que me aportaste para esta tesis. Gracias a Sandra Huamán porque, a pesar de la pandemia y con lo difícil que son las conexiones, nos logramos comunicar para conversar sobre cómo se hace educación allá en la Amazonía en tiempos de la Covid-19. Gracias Erika Uscamayta, Erika Peralta, Vicky Taype, Ruth Saqui, Diana Oscco, Katia Silva, Nilda Moya, Jhon Mahuanca, Jhon Carlos Gutiérrez, Wilmer Orihuela, Jhordy Ruiz, Mayomi Sime, Maribel Mamani.

A mi querido Roberto García, mi colega e interlocutor en esta tesis con quien he compartido los testimonios dolorosos y cuando me ponía triste, él, desde el otro lado del *WhatsApp*, acompañaba en el dolor y comentaba con inteligencia.

A los amigos que me han absuelto dudas en todo el largo proceso de hacer la tesis. Ellos me han dado respuestas siempre de manera amable e inteligente: Luis Enrique López, Lucy Trapnell, Liliana Sánchez, Liliana Paredes, gracias por su ayuda, por su capacidad, por su apoyo académico y emocional, los admiro y los quiero.

A las personas de la Digeibira que me absolvieron consultas, especialmente a Nirma Arellano.

A mis queridas amigas Ruth Mamani de los Ríos y Ana María Osorio Torres por el ánimo para terminar este proyecto.

Sé que me estoy olvidando de varios y pido disculpas por la fragilidad de la memoria...

ÍNDICE

DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS	IV
INDICE DE TABLAS	VII
RESUMEN.....	IX
ABSTRACT	X
PISY RIMAYLLAPI	XI
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.1. Aproximación temática	16
1.2. Formulación del Problema	20
1.3 Justificación del estudio	20
1.4. Objetivos de la Investigación.....	21
CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA	23
2.1 Antecedentes de estudios similares	23
2.2. Marco teórico referencial	39
2.3 Marco epistemológico de la investigación	66
2.4. Conceptos de las categorías	78
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	80
3.1 Tipo de investigación	80
3.2 Enfoque de la investigación.....	80
3.3 la investigación etnográfica	85
3.4. Grupo focal	88
3.5. Fuentes documentales	90
3.6. Etnografía de aula	90
3.7 Entrevistas semiestructuradas (ES).....	92
3.8. Técnicas e instrumentos	93
3.9 Rigor científico (RC).....	93
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS.....	94
4.1 Análisis de la Política EIB.....	94
4.2. La educación primaria EIB.....	160
4.3. La formación superior en EIB primaria	195
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	266
5.1 Conclusiones.....	266
5.2 Recomendaciones	273
REFERENCIAS	275
ANEXOS.....	293

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados nacionales en comprensión lectora en castellano como segunda lengua en Cuarto grado. Escuelas EIB.....	16
Tabla 2. Resultados nacionales en comprensión lectora en castellano. Cuarto Grado. Escuelas No EIB	16
Tabla 3. Estadísticas de fiabilidad presentada por Céspedes	25
Tabla 4. Grupo focal	89
Tabla 5. Fuentes documentales.....	90
Tabla 6. Observación de aula Huamburque	91
Tabla 7. Observación de aula San Antonio de Sonomoro.....	91
Tabla 8. Observación de aula Comunidad Cantagallo	92
Tabla 9. Entrevistas semiestructuradas	92
Tabla 10. Técnicas e instrumentos.....	93
Tabla 11. Respuesta a Pregunta del Censo 2017 Por sus costumbres y antepasados Ud. se considera... en el departamento de Lima.....	104
Tabla 12. Partes del PNEIB2021	135
Tabla 13. Diálogo de saberes desarrollados en casa forma de atención	148
Tabla 14. Estrategias para cada tipo de EIB.....	154
Tabla 15. Características de los docentes de acuerdo a las formas de atención.....	158
Tabla 16. Resultados de las IE quechua chanka evaluadas en quechua chanka, cuarto de primaria	160
Tabla 17. Resultados de las IE quechua chanka evaluadas en castellano como segunda lengua cuarto de primaria.....	160
Tabla 18. Matrícula por periodo según grado, 2017- 2020.....	163
Tabla 19. Lengua materna en el Distrito de El Porvenir	164
Tabla 20. Lengua que aprendió a hablar, separada por grupos quinquenales 1	165
Tabla 21. Las lenguas en la CN San Antonio de Sonomoro	175
Tabla 22. Niños shipibos y no shipibos que asisten a la escuela Shipiba de Cantagallo	183
Tabla 23. Dimensiones del perfil del egresado.....	197
Tabla 24. Malla curricular de carrera de educación EIB primaria de la Universidad ..	208
Tabla 25. Horas lectivas y créditos en las tres lenguas que se enseñan en el currículo de educación primaria EIB.....	226
Tabla 26. Sumillas de los cursos de comunicación en castellano, II, III y IV	236

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Triada de cognición sociedad y discurso	62
Figura 2. Enfoques transversales del Currículo Nacional.....	97
Figura 3. Actas de la Consulta PNEIB 2021	134
Figura 4. Vista de la Comunidad de Huamburque	162
Figura 5. Foto de la escuela de Huamburque	163
Figura 6. Afiche de promoción de turismo vivencial a San Antonio de Sonomoro	173
Figura 7. Foto de la I.E. N° 30670.....	174
Figura 8. Resultados de comprensión lectora de alumnos de cuarto grado, distrito de Pangoa).....	177
Figura 9. Ubicación satelital de la comunidad shipiba Cantagallo.....	181
Figura 10. Fachada de la IE shipiba.....	182
Figura 11. Imagen satelital de Potsoteni	189
Figura 12. Escuela y clases en comunidad de Potsoteni a inicios de marzo 2020	190
Figura 13. Foto de aula EIB primaria intercultural bilingüe de la universidad.....	202
Figura 14. Foto de aula EIB primaria real.....	203
Figura 15. Porcentaje de horas dedicadas a las lenguas en la formación de EIB.....	227
Figura 16. Respuesta a reclamo de estudiante.....	245

RESUMEN

La presente investigación estudia la política de educación intercultural bilingüe (EIB) que está vigente en el Perú. Se revisan los documentos de política y la forma cómo se implementa la misma en distintos ámbitos; para ello, se ha llevado a cabo una investigación documental y otra *in situ*; en esta última, realizamos investigación de corte etnográfico, con visitas a las escuelas. Se han estudiado tres ámbitos diferentes de aplicación de la EIB en la educación primaria; asimismo, hemos querido dar cuenta de cómo se ha llevado a cabo la beca especial EIB de Pronabec en una universidad privada peruana que tiene convenio con Pronabec, desde el análisis documental y la opinión de los becarios; por último, se recogen los testimonios de un colectivo con larga trayectoria en la EIB sobre lo que se ha hecho y lo que falta por hacer desde el Ministerio de Educación (Minedu) para llegar a una EIB de calidad.

La investigación nos ha permitido concluir que si bien la EIB forma parte de las políticas educativas nacionales, sigue siendo una educación remedial, concebida desde la carencia y no desde el reconocimiento pleno de los derechos de los pueblos para construir una sociedad plural.

Palabras clave: Educación intercultural bilingüe, Pueblos Indígenas, políticas educativas, derecho a la educación

ABSTRACT

The present investigation takes a look and studies the Intercultural Bilingual Education policies that are current in Peru. Both policy documents and the way in which it is implemented in different areas were reviewed. For this, a documental investigation and an in situ have been carried out; this latter one, we realized an ethnographical study with school visits. Three areas of application for IBE were studied for primary school; as well, we wanted to give knowledge of how the special scholarship for IBE from Pronabec has been in a Peruvian university that has an agreement with Pronabec, from documentary analysis and scholars' opinions. Finally, testimonies were recollected in a collective with long IBE trajectory on what has been done and still needs to be done, from the Ministry of Education.

This investigation allows us to conclude that, even though IBE is part of the national educational policies, it is still a remedial education, conceived from the deficiencies and not from the full acknowledgement of the towns rights in order to construct a plural society.

Key words: Intercultural bilingual education, Indigenous Peoples, educational policies, right to education.

PISY RIMAYLLAPI

Kay llankaymi rimarin política de educación intercultural bilingüe nisqamanta kay Perú suyupi. Taqwirina llipi qillqaykunata kay política nisqamanta imaynas, imaynatas apakun sapakamapi. Chaypaqmi, apakun investigación documental nisqan hukñataq qinakaq kasqanpipuni; Kay qipakaqpim apakun investigación de corte etnográfico nisqan, yachaywasikunata watukarispá. Kimsa qawaqpim sapakamapi kay llankay qawarisq EIB nisqan yachay wasikunapi primaria nisqapi apakusqanmanta; chaynallataqmi, yachaykuna quyta munaniku imaynatas apakusqa Beca especial EIB Pronabecmanta nisqan, huk qatun sapaq yachaywasipi Perú suyupi, kay Pronabec nisqapa akllasqan, qillqaykuna allin ñawinchasqa qinallataq kay becario nisqakunapa rimariyninkunapiwan; qipatañataq , quñurniku huk qatun colectivo nisqapa rimariyninkunata kay EIB nisqa allin riksiriqkunata, rurasqamanta pacha qinallataq imakunas pisichkanraq rurarinapaq, kay Minedu nisqamantapacha kay EIB nisqaman allinta chayarinapaq.

Kay llankariymi qawarichikun ichataq EIB nisqa kay políticas educativas nacionales nisqaman yapaq, qinallaraq kachkan kay aeducacion nisqa qampiq, mana kaqmanta paqarisqa mana kay derechos de pueblos nisqa riksirichisqamantapachachu kay allin suyukuna paqarichinapaqina.

Rimaykuna kallpachaq: Educación intercultural nisqa, Pueblos indígenas nisqa, Políticas educativas nisqa, derecho a la educación nisqa.

INTRODUCCIÓN

En las conclusiones del Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003) se reconoce que:

El conflicto armado interno que vivió el Perú entre 1980 y 2000 constituyó el episodio de violencia más intenso, más extenso y más prolongado de toda la historia de la República. Asimismo, que fue un conflicto que reveló brechas y desencuentros profundos y dolorosos en la sociedad peruana. (Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2003, conclusión 1)

Estas profundas brechas nos mostraron que el mayor número de víctimas estuvo en las personas que tenían en una lengua indígena su lengua materna; es más, en el caso de los asháninkas, ocurrió la muerte de más del 10% de la población, lo cual es calificado como un genocidio.

La CVR [Comisión de la Verdad] ha podido apreciar que, conjuntamente con las brechas socioeconómicas, el proceso de violencia puso de manifiesto la gravedad de las desigualdades de índole étnico-cultural que aún prevalecen en el país. Del análisis de los testimonios recibido, resulta que el 75% de las víctimas fatales del conflicto armado interno tenían el quechua u otras lenguas nativas como idioma materno. Este dato contrasta de manera elocuente con el hecho de que la población que comparte esa característica constituye solamente el 16 por ciento de la población peruana de acuerdo con el censo nacional de 1993. (Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2003, conclusión 6)

El Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación es claro en señalar que para una verdadera reconciliación es necesario un nuevo pacto social, que reconozca que el país es multicultural, multiétnico y multilingüe:

La CVR entiende que la reconciliación debe ocurrir en el nivel personal y familiar; en el de las organizaciones de la sociedad **y en el replanteamiento de las relaciones entre el Estado y la sociedad en su conjunto.** Los tres planos señalados deben adecuarse a una meta general, que es la edificación de un país que se reconozca positivamente como multiétnico, pluricultural y multilingüe. Tal reconocimiento es la base para la superación de las prácticas de discriminación que subyacen a las múltiples discordias de nuestra historia republicana. (ICVR, 2003, conclusión 171, mío el énfasis)

Esta reconciliación necesita una política educativa que parta del reconocimiento positivo de la diversidad linguocultural y la asuma como una riqueza, no solo para los pueblos indígenas; sin embargo, la nueva Ley de Educación se quedó en el reconocimiento declarativo de lo intercultural y de una propuesta EIB circunscrita solamente para los niños y adolescentes que hablaban una lengua indígena como lengua materna y que debían aprender castellano como segunda lengua. Poco, entonces, se avanzó con el retorno a la democracia y 18 años después de la entrega del Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, se puede decir que lejos estamos de la ansiada reconciliación nacional, que el racismo sigue vigente, junto al negacionismo y a la discriminación.

A pesar de que la interculturalidad es transversal en las políticas públicas y en la educación peruana, aún es concebida como una cuestión de indígenas y lo indígena

sigue siendo entendido, para el grueso de la población, como folklórico; se acepta en lo turístico, en lo gastronómico, en los slogans, pero no en la política ni cuando los indígenas exigen reconocimiento de sus derechos.

En esta investigación analizamos la política de EIB desde sus presupuestos hasta su implementación, con el objetivo de revisar si, en lo que la política llama “su público objetivo”, se cumple el propósito de contribuir al nuevo pacto social en el que interactuarán los nuevos ciudadanos que ejercerán una ciudadanía intercultural plena. La tesis ha quedado dividida en estos capítulos:

Planteamiento del problema, en el que hemos explicado, claramente, porqué estamos realizando esta investigación, en la que encontramos que las políticas referidas a pueblos indígenas no parten del reconocimiento de un derecho, sino de la premisa de una carencia.

En el segundo capítulo ofrecemos las bases teórico conceptuales en las que fundamentamos nuestro trabajo. Ofrecemos unos antecedentes sólidos y también las bases teóricas que nos llevarán a dialogar con los resultados que se presentarán en la investigación.

El tercer capítulo tiene que ver con la metodología utilizada y si bien puede parecer meramente técnico, también explica la opción filosófica y política por la que hemos optado por estas metodologías.

En el cuarto capítulo presentamos los resultados y ha quedado dividido en partes:

La primera es documental, en ella presentamos, desde los Estudios Críticos del Discurso, las políticas EIB; el objeto de los estudios críticos del discurso es develar las estrategias de los grupos poder y eso es lo que nos hemos propuesto en esta parte. La

segunda parte es la del análisis de la implementación, aquí se ha investigado cómo se lleva a cabo la EIB en tres escuelas de tres escenarios lingüísticos diferentes; también hacemos una pequeña presentación sobre cómo ha sido la EIB en tiempos de la Covid-19 en la Amazonía. Además, investigamos la formación de maestros indígenas en una universidad; en la tercera parte, a través de un grupo focal, presentamos los avances y puntos críticos que la sociedad civil organizada encuentra en la EIB. En el quinto capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Aproximación temática

Los resultados de las evaluaciones censales de 2018, de los niños de las escuelas EIB del Perú nos revelan que en castellano como segunda lengua solo un 10,4% de ellos se encuentra en un nivel de logro satisfactorio y en inicio está el 66,5%, que es diferente al de los niños que no asisten a las escuelas EIB.

Tabla 1.

Resultados Nacionales en Comprensión Lectora en Castellano como segunda lengua en Cuarto Grado. Escuelas EIB

Año	Resultados	Media Promedio	Nivel de logro		
			En inicio	En proceso	Satisfactorio
2018	Nacional	497	66.5%	23.2%	10.4%

Fuente: Minedu (s.f.) Oficina de Medición de la Calidad.

Tabla 2.

Resultados Nacionales en Comprensión Lectora en Castellano. Cuarto Grado. Escuelas No EIB

Año	Resultados	Media Promedio	Nivel de logro			
			Previo al inicio	En inicio	En proceso	Satisfactorio
2018	Nacional	482	10.1%	24.2	30.9%	34.8%

Fuente: Minedu (s.f.) Oficina de Medición de la Calidad

Como se puede apreciar, si comparamos con los resultados nacionales, el nivel *satisfactorio* es tres veces mayor que el que tienen los niños de las escuelas EIB, así, nuevamente, se comprueba que los niños indígenas son los desfavorecidos del sistema educativo y esto debido a que no tenemos políticas coherentes de EIB, porque, si bien existen, como lo ha señalado López (2007), *normas de maravilla* en lo que se refiere a la EIB, esta no se aplica realmente en las “mal llamadas escuelas EIB del Perú” (Vigil 2004). Ya el 2011 la Defensoría del Pueblo, en tanto entidad que tiene el deber de vigilar que se cumplan los derechos de las personas y, en ese sentido, preocupada por el derecho de los niños indígenas peruanos a recibir una educación de calidad, realizó una investigación que dio como resultado la publicación del informe 152: “Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú” (Defensoría del Pueblo, 2011) en el que se concluía que la educación que recibían los niños indígenas era pésima, que una de las razones de ello era que tenían docentes monolingües castellano hablantes, que no hablaban la lengua de los niños y que, incluso con maestros bilingües, esto no era suficiente porque se necesitaba personas que sean formadas en EIB; es decir, que sepan cómo manejar los aspectos lingüísticos y culturales:

Sin embargo, en los últimos años han sido –y continúan siendo– numerosas y reiterativas las quejas que recibe la Defensoría del Pueblo, las cuales evidencian la no implementación o implementación inadecuada de la política de EIB en las diferentes instancias educativas (Minedu, DRE, Urgel, escuelas). Estas quejas están referidas a, por ejemplo, carencia de escuelas accesibles, ausencia parcial de los docentes, falta de disponibilidad de docentes que hablen la lengua

indígena y conozcan la cultura, carencia de materiales educativos adecuados.

Situaciones que vulneran el derecho a la EIB de los diversos Pueblos Indígenas.

En consecuencia, la Defensoría del Pueblo decidió llevar a cabo una supervisión defensorial sobre aspectos importantes de la EIB. (Defensoría del Pueblo, 2011, p.14).

Esta supervisión evidenció defectos sustantivos en la educación que se llevaba a cabo y motivó un cambio drástico en la gestión de la EIB en el nuevo gobierno, que resultó en un aumento del presupuesto de cinco millones a 92 millones de soles. El Informe Defensorial 174 “Educación intercultural bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas.” (Defensoría del Pueblo, 2016) señaló que hubo avances respecto a los resultados de 2010, por ejemplo, la creación de la “Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe” (PPEIB), la “Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural” (PSEIBEI) y “Plan Nacional de EIB al 2021” (PNEIB2021) sometido a consulta previa con los pueblos indígenas (Pueblos Indígenas) y el acompañamiento pedagógico.

Si bien el informe es favorable en relación a lo que ocurría en 2011, los resultados de la evaluación censal en comprensión lectora, nuestra experiencia visitando escuelas EIB de la zona andina y amazónica, lo que nos han contado los padres y madres de familia en esta situación de pandemia en la que se ha realizado un programa de “Aprendo en casa” exclusivamente pensado en un país urbano e interconectado, nos evidencia que los resultados son escasos y que se sigue vulnerando el derecho a la educación de los Pueblos Indígenas porque, pese a existen leyes, normas y propuestas

pedagógicas sobre la EIB, todavía hay muchos retos y dificultades para hacer realidad el derecho de los Pueblos Indígenas a una educación de calidad.

La educación bilingüe en el Perú tiene más de cinco décadas, ha pasado de rotularse: “educación bilingüe”, “educación bilingüe intercultural”, “educación intercultural bilingüe”. Las primeras políticas eran abiertamente castellanizantes y aculturizantes mientras que, nominalmente, ahora se dice que tenemos una política de EIB respetuosa de la diversidad linguocultural, que incluye los enfoques de interculturalidad, de derechos humanos, de buen vivir y de género; es decir, cuidadosa de las diferencias y de los derechos de los Pueblos Indígenas.

La política de EIB, como hemos señalado, está pensada exclusivamente para los niños de los Pueblos Indígenas, que hablan (todavía) una lengua indígena, aunque este asunto no esté del todo aclarado en las normas. Existe, también, una “Política de Educación Intercultural para Todos (EIT)” (Minedu, 2016) que aún no se implementa más allá de los *slogans*: “la diversidad nos enriquece” y “la interculturalidad es uno de los principios rectores de la educación”, porque lo cierto es que la diversidad cultural y el potencial de los aportes de los conocimientos de los Pueblos Indígenas en la construcción del país siguen siendo invisibilizados y se mantienen las prácticas de discriminación; incluso, en diferentes círculos académicos, subyace la idea de que la única forma de conocimiento es la de los “occidentales” y lo indígena continúa identificándose con el atraso en las políticas educativas.

La EIB se concibe como una educación compensatoria y de tránsito; por ello, no se incluye dentro de las políticas educativas para todos, como si al no hacerlo, se pretendiera olvidar que la mayoría de los peruanos son descendientes de Pueblos

Indígenas, y es que, al haber internalizado una visión racista colonizadora, se busca configurar un nuevo *nosotros* y un nuevo *los otros*, utilizando las categorías de los estudios críticos del discurso, así, con políticas educativas diseñadas de esta manera, no será posible, desde la educación, contribuir a la construcción del nuevo pacto social que supere nuestro racismo y discriminación y podamos edificar un país donde la diferencia lingüística y cultural sea la base de un nuevo proyecto de Estado.

1.2. Formulación del Problema

A lo largo de la vida republicana, las políticas educativas han visto la diversidad lingüística y cultural como un problema a erradicar y, a pesar de que los discursos del presente siglo, a nivel declarativo, parecieran proponer una EIB diferente, la situación no ha cambiado; por ello, es necesario responder, cuáles son los nudos críticos de las políticas EIB dentro del sistema educativo nacional y por qué el hecho de seguir siendo enquistadas a un grupo de población, la indígena, favorece su vulnerabilidad e impide el desarrollo de un proyecto educativo más inclusivo.

1.3 Justificación del estudio

1.3.1 Justificación teórica

Esta investigación es importante porque llena un vacío en lo que al análisis de la política EIB vigente se refiere. En efecto, no tenemos ningún análisis de cómo el Estado entiende a los Pueblos Indígenas y trata de resolver los problemas educativos que ellos tienen; en ese sentido, creemos que nuestra investigación abre un camino en el estudio de las políticas de EIB en el país.

1.3.2 Justificación metodológica

La importancia metodológica yace en el hecho de que se combinan distintos enfoques cualitativos para dar cuenta de cómo se está llevando a cabo la EIB en el país,

que tiene más de cinco décadas con resultados poco alentadores, creemos una investigación multimetódica nos permitirá tener un acercamiento más global de lo que ocurre que podrá luego ser complementado con otras investigaciones.

1.3.3 Justificación práctica

La importancia de esta investigación es evidente porque la diversidad lingüística y cultural es un asunto que nos permea a todos los peruanos. Es precisamente, como hemos señalado, la negación de la diversidad la que nos ha traído y trae problemas estructurales; por ello, identificar los nudos críticos que no nos permiten formular políticas educativas cultural y lingüísticamente pertinentes, pueden servir para reflexionar sobre las causas y posibles soluciones a estos problemas.

1.3.4. Relevancia

Esta investigación es importante porque no tenemos investigaciones que tomen la cuestión de la política EIB desde su formulación hasta lo que sucede en el aula con una perspectiva crítica, por lo que con nuestro trabajo buscamos llenar un vacío en este tipo de investigaciones.

1.3.5. Contribución

Esta investigación contribuirá tanto en lo académico, como ya se explicó al hablar de la justificación teórica, pero, además, será un insumo a la hora de pensar en una educación más pertinente para los pueblos indígenas y para un Perú que se autoproclama como diverso.

1.4. Objetivos de la Investigación

1.4.1. Objetivo general

Identificar los nudos críticos en la política educativa EIB que impiden el derecho a una educación lingüística y culturalmente pertinente a los indígenas del Perú y la

elaboración de una política educativa nacional en la que la diversidad sea reconocida como un aporte.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Identificar las debilidades conceptuales y contradicciones de la Política de Educación Intercultural Bilingüe.
2. Describir cómo se está implementando la educación en tres escuelas de ámbitos diferentes, uno andino y uno amazónico, y uno urbano, que son reconocidas como EIB por el Minedu
3. Identificar los problemas de la formación recibida por los estudiantes de Educación en EIB primaria de la beca especial EIB Pronabec en una universidad particular de Lima.
4. Describir los nudos críticos que encuentra la sociedad civil en la EIB.

CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA

2.1 Antecedentes de estudios similares

2.1.1 Antecedentes nacionales

Eyzaguirre y Villalobos (2020) analizan la implementación de la EIB en una escuela de Ayacucho. La investigación tiene como objetivo: “analizar qué características contribuyen en la implementación de la EIB en la Institución Educativa N° 38094 – Cochabamba del distrito de Soccos - Ayacucho, en 2016-2017, para mejorar sus condiciones” (Eyzaguirre y Villalobos, 2020, p. 7). La investigación es cualitativa y la técnica que se utilizó fue la de estudio de caso. Se concluye que los docentes conocen la propuesta EIB, pero no la aplican en su totalidad, por ejemplo, ha habido una elaboración participativa del proyecto educativo de la IE, pero este no contempla la planificación para el uso de la lengua originaria (LO) ni el castellano como segunda lengua; sí se observa la participación de los sabios en la escuela. Se constató que hay docentes que no conocen la lengua originaria y que muchos de ellos no están capacitados en la propuesta pedagógica EIB; por ello, no saben usar los materiales educativos EIB. Las actitudes hacia la EIB por parte de los padres y de los niños es positiva, ello debe alertar a mejorar las aptitudes de los docentes.

Céspedes (2019) realiza la tesis doctoral titulada “Impacto de las políticas públicas en Educación Intercultural Bilingüe (IPPEIB) en la educación superior pedagógica de la región Cusco.” En ella, se plantea como objetivo general: “Determinar

el impacto que generan las políticas públicas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la educación superior pedagógica de la región Cusco” (Céspedes, 2019, p.39).

La investigación es de carácter mixto. En lo cuantitativo, se correlacionan las variables *políticas de EIB e impacto en educación superior* y para lo cualitativo, se utiliza la entrevista en profundidad a informantes clave. Si bien la tesis concluye que “Las políticas públicas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) generan impacto significativo en la educación superior pedagógica de la región Cusco, 2018.” (p. 92), debemos señalar que esto no se desprende realmente de la metodología aplicada, y más bien se contradice con otras afirmaciones del doctorando que sostiene: “Los resultados evidencian, entre otros aspectos, la dejadez de los actores burocráticos involucrados en la implementación de políticas públicas en cuanto a trascendencia y efectividad de aplicación.” (ix). Asimismo, encontramos imprecisiones en lo que se refiere a lo teórico y a lo metodológico. En lo primero, el autor señala:

Pero, el marco legal de la EIB dentro del país se le considera como favorecido en estos últimos años. Haciendo a un lado las políticas de EIB que fueron diseñadas en la década pasada por el MINEDU, ahora se están promulgando leyes de protección y **de distribución de las culturas**. (p.14. énfasis mío)

Como sabemos, las culturas no se pueden distribuir por decreto. En lo que se refiere a lo metodológico, vemos un problema respecto al uso del alfa de Cronbach, porque se han usado 12 preguntas, pero se nos muestra una tabla de Alfa de Cronbach que muestras 10 elementos

Tabla 3.*Estadísticas de fiabilidad presentada por Céspedes*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,915	10

Fuente: Céspedes, 2019

Además, no se presenta la tabla que nos detalle las estadísticas del evento con la media, la desviación para cada una de las preguntas, estos son los mínimos requeridos en una tesis cuantitativa.

Franke, (2017) “El derecho a la educación intercultural bilingüe y la política fiscal en Perú”. Presenta una investigación sobre cómo se vulnera la educación de los niños indígenas y afroperuanos. Si bien se ha universalizado la educación en el país, esto no ha significado una mejora de su calidad y esto se hace más evidente donde hay una brecha de 23 puntos porcentuales entre los niños indígenas y los del resto del país, cuando se habla de los niños indígenas que alcanzaron los mejores niveles de comprensión lectora y una de las razones de ello es porque no todos los niños indígenas reciben EIB. Franke señala que ha habido un presupuesto ínfimo para la EIB que, si bien subió diez veces el 2016 en relación con el 2011: “eso constituye apenas el 0,6% del presupuesto en educación y el 0,1% del gasto público total. Para un país donde entre un sexto y una cuarta parte de la población es indígena, la proporción es ínfima”. (p.3). La investigación estudia cómo se vulnera el derecho a la educación de los niños indígenas en cuanto a la culminación escolar, porque si bien los niños indígenas empiezan con una asistencia similar a sus pares no indígenas, son menos los que terminan la secundaria y aún menos los que acceden a una educación superior. En cuanto a la calidad de los

aprendizajes, si bien se han catalogado escuelas como EIB, esto no supone mejoras en los aprendizajes, dado que los docentes no están formados en pedagogías EIB:

Llama la atención que al mismo tiempo no se esté todavía gastando nada en la capacitación o formación complementaria de los docentes en EIB, que es un déficit importante ya que los profesores en general no tienen conocimiento sobre cómo enseñar con la propuesta pedagógica de EIB, no habiendo sido formados al respecto (recordemos que el 94% de docentes no tiene formación en EIB). Así, siendo el acompañamiento una buena estrategia, es indispensable una formación complementaria para EIB, la que el MINEDU estaría planeando iniciar próximamente. (Francke, 2017, p. 97)

Se anota, también, que un problema que debe enfrentar la EIB en el país es que para muchos sectores se sigue pensando que la diversidad es un atraso y se ha interiorizado esto en los padres y en los mismos discursos oficiales. Se destaca la imperiosa necesidad del aumento fiscal en la EIB y el autor no deja de asombrarse del hecho de que los gobiernos mantengan una estrecha relación con los grupos que ostentan el poder económico: “uno de cuyos intereses ha sido precisamente el tener una reducida carga tributaria.” (Francke, 2017, p.100).

Ríos (2017) realiza un estudio que busca encontrar la relación entre políticas indígenas y desarrollo de los Pueblos Indígenas, dado que son dos conceptos que tienen definiciones claras, a partir de la teoría fundamentada llega a precisar los mismos. Su interés se centra en describir las políticas públicas en materia indígena en general y en EIB en particular. En el sexto capítulo de su tesis se dedica *in extenso* a las políticas de EIB y en las conclusiones se consigna que: “se reconocen los avances de las políticas

indígenas en materia de educación intercultural bilingüe, aunque con matices en su profundidad y cobertura, que explican por la falta de presupuesto público y priorización en la agenda estatal.” (Ríos 2017, p.167). Al respecto quisiéramos señalar que luego del informe defensorial 152, el presupuesto aumento sustantivamente de cinco a 90 millones, así no creemos que sea un problema de falta presupuestal sino de vulneración de derechos a los Pueblos Indígenas.

Miranda, (2012) “Posibilidades y limitaciones de la educación Intercultural Bilingüe en Bolivia y Perú. Tesis Para obtener el Grado Académico de Doctor en Ciencias Sociales especialidad de Antropología UNMSM.” Buscaba encontrar las posibilidades de la EIB en Bolivia y el Perú, para el autor esto significaba, ver en qué medida es posible lograr:

[Q]ue el Estado incluya en el sistema educativo nacional, un Modelo Educativo que genere e implemente un proceso real de cambio en las relaciones de poder al interior del Estado y la sociedad [...]Se reconozca y oficialice estos valores culturales implicados en los saberes culturales de cada pueblo y se reconozca los agentes que les ayudan a significar las diferentes expresiones culturales de cada pueblo indígena, influyendo en su identidad personal y cultural como ente social.

(Miranda 2012, p. xiv)

Según el autor es difícil que los Estados lleguen a una EIB que reconozca los derechos de los Pueblos Indígenas, en tanto que sus políticas educativas son digitadas por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento o el Banco Mundial; asimismo, señala que

una de las limitaciones de la EIB es que solo se contempla para los Pueblos Indígenas del ámbito rural.

Para elaborar la investigación se realizó investigación cualitativa y cuantitativa, en lo que respecta a lo cualitativo, dados los objetivos del estudio se echa en falta precisamente el análisis de los documentos de EIB, aunque hay un revisión bibliográfica de la EIB republicana en Bolivia y el Perú y un capítulo importante donde se revisan profundamente las bases conceptuales de la EIB, así destaca el tratamiento de la noción interculturalidad y conocimiento, aunque sobre bilingüismo se sigue asumiendo la visión dicotómica de que los indígenas tienen la lengua indígena como lengua materna y se les debe enseñar castellano como segunda lengua.

En cuanto al enfoque cuantitativo, se realizó investigación en dos comunidades bolivianas y una de la zona peruana, en las que se entrevistó a los distintos actores educativos y a líderes de tres Pueblos Indígenas para conocer sus expectativas sobre la EIB.

La investigación concluye que existen dos concepciones de EIB, una desde los organismos internacionales que buscan aculturizar y homogeneizar a los Pueblos Indígenas y otra, la de los Pueblos Indígenas que, por el contrario, buscan que los Estados incorporen sus propuestas, les den mayor espacio de participación y valoren sus sistemas de conocimientos.

2.1.1 Antecedentes internacionales

Gómez & Tobón, (2018) “Estado del arte un análisis de la educación indígena y su relación con las políticas públicas. Tesis para optar el grado académico de Maestría en Gobierno y Políticas Públicas. Universidad Externado de Colombia.” La investigación revisa las investigaciones sobre políticas públicas y educación indígena

colombiana producidas en la década 2006-2016. Las autoras reconocen que desde 1990 se instauró en América Latina el discurso de la diversidad étnica y cultural, pero ello no significó que las políticas que afirmaban el diálogo con el otro, realmente lo incluyan:

Por tanto, es significativo encontrar límites en la creación de políticas públicas, su relación con la realidad de las comunidades y su distancia con los contextos nacionales, es decir, elementos originales que corresponden a las particularidades de una nación que no se reconoce indígena, y aquellos elementos que han sido trasplantados e insertados como modelos de política. (Gómez y Tobón, 2018, 24)

La investigación es cualitativa interpretativa y se realizó una revisión documental de distinto material producido por la academia en 76 universidades colombianas sobre las políticas públicas y la educación indígena.

Entre las conclusiones se consigna que las políticas son construidas desde los intereses del Estado neoliberal “Por esta razón, se hace complejo pensar en la construcción de una política pública que cubra de forma amplia la construcción de la autonomía del pensamiento indígena y en este sentido que incluya las cosmovisiones de los pueblos originarios.”

Coliñir (2017) escribe su tesis doctoral: “Hacia un diálogo intercultural en educación desde la comprensión del saber mapuche.” Esta investigación tiene el objetivo de dar a conocer cuáles son las concepciones de los mapuches sobre la enseñanza y de sus experiencias sobre las mismas, para poder contribuir, de esta manera, a una educación intercultural. La autora reconoce que es el lado indígena el que se adolece en el conocimiento educativo y, por ello, su tesis llena un vacío en el tema. En

cuanto a metodología, ella combina la forma de investigación heredada de la ciencia occidental y la propia mapuche, *inatuzugun*:

Para realizar este trabajo investigativo –como señalé antes me he inspirado en algunos de los fundamentos de la fenomenología hermenéutica, de la hermenéutica diatópica y del *inatuzugun*. Los tres constituyen un marco filosófico desde donde me he movido, me han orientado hacia la vida, la comunidad mapuche, la visión del conocimiento y de lo que significa ser humano, ser *che*, ser investigador. (Coliñir, 2017, p.107)

Entre las conclusiones de la tesis podemos destacar que los mapuches no tienen la pretensión de “acumular” el saber o “poseer” la sabiduría:

Kimün puede entenderse como saber y sabiduría, se presenta como un ideal, una invariante humana transversal a todas las tradiciones humanas, como lo ha señalado Panikkar (1999). Pero el *kimün* no es algo que pueda atraparse, manipularse o alcanzarse, sino que viene del modo como viene un huésped a habitar una morada, viene cuando quiere y habita donde se le ha preparado un lugar para estar. (Coliñir, 2017, p.290)

Y precisamente esta metáfora de “*preparar la morada*” es la que usa Coliñir para dar cuenta de la concepción educativa de los mapuches:

Así, las personas mapuches transmiten a las nuevas generaciones la idea de preparar la morada, no con esas palabras ni de forma explícita, sino que ponen el acento en *Kim ajkütual*, *kim azkintual*, *kim zugual*, *kim küzawal* [saber escuchar, saber observar, saber hablar, saber trabajar] entre otros, que no buscan alcanzar o atrapar un *kimün* otro, sino que ellos mismos son el fin, y permiten que la

persona viva, supla sus necesidades, sea parte de una comunidad, y en ello es muy posible que el *kimün* comience a habitar en él. (Coliñir, 2017, p.290)

Granda (2017) “La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia Reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Tesis para el grado de doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos. Universidad Andina Simón Bolívar Quito.” En Ecuador existieron iniciativas de educación indígena, o educación propia, independientes del Estado, gestadas por las propias organizaciones indígenas, pero desde 1988 esta modalidad educativa, por presión de las organizaciones y de un gobierno de izquierda, se institucionalizó en la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. El autor, a partir de un análisis de cualitativo de corte etnográfico, busca responder a la pregunta de: “cuáles fueron los cambios que las iniciativas de educación indígena vivieron el momento en que pasaron a formar parte del Estado y a sujetarse a sus políticas, regulaciones y tiempo” (De Granda, 2019, p.4). La conclusión de su estudio es que el impacto ha sido contradictorio en tanto que el Estado vive de espaldas a los verdaderos intereses de una educación emancipatoria de los Pueblos Indígenas.

Ruíz (2017) “Una mirada a la interculturalidad en la educación superior desde el análisis crítico del discurso” es una investigación importante porque, por primera vez, se plantea el estudio que dé cuenta de los discursos que se construyen sobre la interculturalidad educativa de la formación superior en distintos espacios de políticas y micropolíticas públicas y privadas en Oaxaca, uno de los tres estados con mayor presencia de población indígena de México. Para llevar a cabo el trabajo, el autor utiliza

la metodología del Análisis Crítico del Discurso (ACD). El trabajo tiene dos partes, una primera que responde a la pregunta del *cómo se entiende la interculturalidad* y la segunda, a la pregunta del *cómo se vive la misma*. Las conclusiones a las que se llega en la tesis, desde el ACD, es que se evidencian contradicciones entre el discurso propuesto de una interculturalidad que valora la diferencia y una praxis negadora de la misma, llevándose así lo que el autor denomina la paradoja de la interculturalidad:

[Es] posible develar las maneras en las que el macrotema de la *interculturalidad* cumple con la función de equilibrar las fuerzas del orden y simultáneamente posibilitar la supervivencia del orden. Esta paradoja se manifiesta en la contradicción entre la interculturalidad como fenómeno social permanente de convivencia de múltiples culturas en el mismo territorio y el consiguiente acuerdo y el reconocimiento de la institucionalidad de la interculturalidad como proyecto social realizado. Sin embargo, el reconocimiento implícito desaparece en un momento crítico, mediante un decreto inapelable. La dinámica contradictoria entre prácticas sociales y prácticas discursivas ha sido descubierta mediante el Análisis Crítico del Discurso. (Ruíz 2017, p.188)

Rodrigues da Silva (2016). “*Concepções e práticas de Educação Escolar Indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões.*” [Concepciones y prácticas de la Educación Escolar Indígena: institucionalidad, estado del arte y escolaridad de los Tikuna en Alto Solimões, mía la traducción]. En esta investigación se parte de las concepciones y prácticas sobre la escuela que tienen los tikunas (pueblo indígena de la familia lingüística del mismo nombre que habita en Brasil, Colombia y Perú) con el fin de entender en qué medida el

sistema escolar indígena es diferente al de “la educación nacional”. La metodología de análisis es cualitativa de investigación documental, que la autora denomina el método comprensivo de Weber:

Na perspectiva de atender os objetivos propostos, utilizou-se o Método Compreensivo de Weber como aporte teórico-metodológico para ancorar este estudo, porque a heurística fundante deste método supera as tradições científicas de base positivista e abre novas perspectivas de estudo da realidade social e cultural. Para Weber a as ciências sociais são ciências da cultural porque buscam explicações para tudo aquilo o ser humano realiza (Arte, crença, política, religião, valores morais, modos de existências e de produção do conhecimento). (Rodrigues da Silva 2016, p.23) [Para cumplir con los objetivos propuestos, se utilizó el Método Integral de Weber como soporte teórico-metodológico para anclar este estudio, pues la heurística fundacional de este método supera las tradiciones científicas con una base positivista y abre nuevas perspectivas para el estudio de los aspectos sociales y culturales. realidad. Para Weber, las ciencias sociales son ciencias culturales porque buscan explicaciones para todo lo que hacen los seres humanos (arte, creencias, política, religión, valores morales, modos de existencia y producción de conocimiento). [Mía la traducción]”

Se establece que los tikunas, al conocer el sistema educativo occidental, no se oponen a este, pero dado el sistema educativo brasileño etnocéntrico, se lleva a cabo la aversión de los tikunas al mismo, pero no a la escuela.

Si bien el Estado brasileño ha propuesto una “Educación indígena diferenciada” la investigación demuestra que esta nunca ha existido, ni desde los documentos oficiales como los currículos, ni en las escuelas indígenas para los tikunas.

Zúñiga (2015) “Reforma educativa, discriminación y pueblos indígenas.” La investigación se plantea como objetivo: conocer el racismo que existe en el sistema educativo de México hacia los indígenas, para el efecto se ha realizado una investigación de carácter teórico. Se parte del hecho de que México es un país cultural y lingüísticamente diverso, pero, como hemos señalaremos al hablar de la tesis de Baronnet (2009), desde el Estado los proyectos educativos han sido de tendencias homogenizantes y se ha querido negar la diversidad; por ello, se ha creado el “mito del mestizaje” que ha buscado ser el fundamento del proyecto del Estado nacional que, ante tantos desastres educativos, se dio la necesidad de la reforma el año 2006, cuando, por primera vez, se reconoció la diversidad linguocultural mexicana en la educación,

La de 2006 y la de 2011, en un contexto de reciente reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de México, debido a la fuerte emergencia del movimiento indígena en el país, principalmente el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994. Conviene indagar el sentido que el sistema educativo le otorga a dicha emergencia, en una suerte de nueva fase o momento de relación entre los Pueblos Indígenas y el estado-nación moderno, implica explorar esta impronta histórica en las reformas educativas, o al menos inquirir las maneras en las que ésta se evade, asume o comprende y por ende se concreta en ciertas posturas ético-políticas, en las nuevas propuestas de formación de la educación básica. (Zúñiga, 2015, pp. 6, 7)

La tesis concluye, entre otras cosas, que bajo estas reformas que buscan incluir a los Pueblos Indígenas no se cuestionan las relaciones de poder de las élites, por lo que las formas de racismo, de discriminación y de injusticia curricular seguirán vigentes.

“Decirle sí a la inclusión, no es decirle no al poder” (Zúñiga,2015, p. 168)

Bastiani, (2011) “La Educación Intercultural entre los Ch’oles de Chiapas, Tesis para el Grado de doctor en ecología y desarrollo sustentable, Universidad de la Frontera Sur, México.” El autor busca analizar cómo se ejecuta en la práctica el modelo intercultural propuesto para el pueblo Ch’ol que vive en Chiapas, pues es consciente de que se carece de estudios específicos sobre la ejecución de las propuestas. Es importante, en su estudio, destacar la concepción que le da a políticas públicas:

La definición de políticas públicas educativas y su operación deben configurarse desde un detallado entendimiento del funcionamiento y cosmovisión de las comunidades indígenas, para que se pueda realmente impactar positivamente en el desarrollo social de las mismas.” (Bastiani, 2011, p.6)

Como se observa, se parte de una concepción intercultural de políticas públicas educativas que busca un diálogo entre la concepción del Estado, llamémoslo, occidental y la visión indígena. La investigación es cualitativa, se realizaron entrevistas a distintos actores clave de dos escuelas ch’oles los resultados a los que llega son deprimentes, en tanto que, a pesar de que en México existe una Dirección de Educación Indígena no hay formación de maestros bilingües ch’ol y la escasa preparación que se les da no es suficiente:

La Dirección General de Educación Indígena ha procurado promover talleres y seminarios cobijados a la luz de los modelos de castellanización, bilingüe

bicultural e intercultural bilingüe; al parecer estos esfuerzos no han podido salir del encapsulamiento administrativo y burocrático al que se somete cotidianamente el trabajo y la formación docente de los maestros indígenas.

(Bastiani, 2011, p.156)

Baronnet, (2009)” Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México.” Un ejemplo muy importante de lucha por la autonomía y la educación propia lo encontramos en la Selva Lacandona de Chiapas, donde las comunidades mayas están buscando alternativas educativas que le plantan cara a las propuestas oficiales del Estado mexicano y, más bien, presentan alternativas educativas y es de estas que da cuenta la tesis doctoral de Baronnet, que presenta un proyecto educativo pionero en propuestas educativas propias y, como bien dice el autor “La lucha por la autonomía en la educación de los pueblos indígenas es primordial en las estrategias sociales de defensa del territorio, la afirmación cultural y el fortalecimiento del poder de gestión de las familias implicadas.” (Baronnet, 2009, p. 6).

Este proyecto se fundamenta sobre la base de prácticas educativas propias y la autonomía es conceptualizada desde la construcción colectiva de un proyecto de Pueblos Indígenas que resisten a la dominación y a un proyecto homogeneizante de Estado nación que busca controlar con un modelo educativo; asimismo, las comunidades de la selva Lacandona se nutren de las experiencias de otros programas indígenas, principalmente clandestinos, como Quiché en Guatemala o el Cauca en Colombia, que sirven de base para la experiencia zapatista de autonomía radical. Los programas educativos zapatistas reconfiguran la escuela y los roles comunitarios, o las relaciones de poder escolar:

De esta manera han reforzado su capacidad de administrar la educación impartida en sus escuelas. Siendo una revolución del modo histórico de control de los asuntos administrativos y curriculares, las transformaciones perceptibles de las relaciones de poder en el campo de la educación indígena remontan a la era colonial, y se manifiestan hasta en la actualidad como un juego de poderes locales que cuestionan el indigenismo. (Baronnet, 2009, p. 20)

Otro asunto que me parece importante destacar es que Baronnet sostiene que algunos pueden cuestionar la legitimidad de estas prácticas sociales, porque para algunos el hecho que los Pueblos Indígenas ejerzan ciertos derechos les parece algo ilegítimo, porque, muchas veces, las sociedades parecieran haber perdido la noción de que el colonialismo ya ha pasado y todavía quisieran venir a ejercer tutelaje en la educación de los hijos de los indígenas.

En el plano cultural y educativo, la ventaja que se desea obtener de la autonomía regional para los pueblos indios es la de intervenir en la determinación de programas pedagógicos que tendrían que retomar las necesidades específicas, los elementos y valores culturales propios, en un contexto de “verdadera interculturalidad” (Baronnet, 2009, p. 8)

A pesar de haber sido escrita hace casi dos décadas, una investigación que considero imprescindible es la de Novaro (2002) “Nacionalismo y diversidad cultural en educación: Un análisis antropológico de los contenidos escolares”, que busca dar cuenta de cómo los contenidos escolares impartidos en la educación se relacionan con la educación homogeneizadora Argentina que, además, difunde un discurso oficial sobre la diversidad.

Los objetivos de la tesis de la autora son: “describir y analizar las representaciones acerca de la nacionalidad y la diversidad sociocultural en la educación, atendiendo, de manera especial, a la forma en la que estos temas se presentan en los contenidos de las ciencias sociales del último ciclo de las escuelas primarias públicas.” (Novaro 2002, p. 6)

En lo que se refiere a la metodología, desde lo cualitativo, la autora sostiene que su análisis responde a la confluencia de distintas propuestas, principalmente el enfoque interpretativo y el Análisis Crítico del Discurso (p. 47). Se utilizó la etnografía escolar para la descripción de la situación en las escuelas y la complejidad de la problemática hizo necesaria la triangulación y combinación de distintos abordajes metodológicos. (Novaro 2002, p. 47)

Como primeras conclusiones del trabajo se detallan la notable continuidad que se advierte en la forma mítica con la que se narra el origen y desarrollo de la nación y la tendencia homogeneizadora y excluyente con la que se definen las identidades sociales y culturales y se hace hincapié en la alternancia entre las situaciones donde los contenidos adquieren una función explícita de legitimación con otras donde es posible advertir elementos de cuestionamiento. (Novaro, 2002, p.11)

La burocratización de los fines y propósitos de la escuela impide que de ella salgan niños más democráticos, participativos y críticos que los que entraron, aun cuando ese es uno de los objetivos del discurso oficial actual. (Novaro, 2002, p. 298)

Dado que hay relativo acuerdo que con el conocimiento se transmiten valores, la discusión debería desplazarse hacia cuáles son esos valores para no naturalizar los

sentidos de la formación para que la misma no sea objeto de reflexión y crítica pero esta acción va más allá de la labor de los pedagogos e investigadores. (Novaro, 2002 p. 299).

Finalmente, la autora indica que no se introducen elementos conceptuales para explicar el carácter heterogéneo de la propia sociedad ni las relaciones entre grupos socioculturales diversos. (Novaro, 2002 p.301).

2.2. Marco teórico referencial

2.2.1. La política educativa

La política educativa puede entenderse formalmente como las acciones emprendidas por un gobierno en relación con las prácticas educativas y la forma en que el gobierno atiende la producción y oferta de la educación. Admitimos que algunos proponen una forma más amplia de entender la política educativa, reconociendo el hecho de que actores privados u otras instituciones, organismos internacionales y ONG pueden organizar políticas educativas. (Viennet y Pont, 2017, p. 19).

Estos autores entienden por política educativa la gestión pública y privada en el ámbito educativo. Tello (2015) establece que es necesario distinguir los estudios sobre la *política educativa* (campo teórico) de *políticas educativas* (acciones, gestión política); es decir, el análisis científico de fenómenos políticos, por un lado, y las tomas de posición política, por otro. Estos dos campos son diferentes y mientras en inglés tenemos dos términos *policy* y *politics*, en castellano no podemos diferenciarlos bien y de allí que la sinonimia se presente a confusiones. De acuerdo con Tello, cuando hablamos de política educativa (*policy of education*) en singular, nos referimos al campo teórico y cuando nos referimos a políticas educativas (*education politics*), en plural, aludimos a cómo la realidad sociopolítica será ejecutada y analizada; en este sentido, el

enfoque de estudio será el que se refiere a políticas educativas, en plural. Se parte de la premisa de que la política educativa es un campo teórico que es definido desde el posicionamiento epistemológico y perspectiva de quien la interprete:

Nuestras premisas consisten en considerar, por un lado, que la política educativa como campo teórico se da a partir de la perspectiva y el posicionamiento epistemológico de quien la interprete o caracterice y, por otro lado, que esa definición -con un determinado posicionamiento epistemológico- responde a una episteme de época. Con esto decimos, no existen caracterizaciones universales de la política educativa como campo teórico y de su objeto de estudio. Dado que el objeto de estudio de la política educativa se construye de un modo que no es neutral, así el propio desarrollo histórico del campo teórico va definiendo “nuevos” objetos de estudio o transformando el existente a modo de lo que Khun denominó como paradigma y del contexto en el que se define el objeto de estudio de la política educativa, en términos de Foucault, como una episteme de época. (Tello 2015, p.43).

2.2.1.1 La implementación de la política educativa

Subirats, Knoepfel, Larrue & Varone, (2012) nos dicen: “Entendemos la implementación como el conjunto de procesos que, tras la fase de programación, tienden a la realización concreta de los objetivos de una política pública.” (p.179). Para estos autores, es gracias al análisis de la implementación que podremos darnos cuenta de cuán compleja es la política, puesto que veremos cómo se interconectan los actores públicos y los “beneficiarios”.

2.2.2 El genocidio cultural

Lemkin (1944) acuñó el término *genocidio* y sostuvo que:

En términos generales, el genocidio no significa necesariamente la destrucción de una nación, excepto cuando es producto del asesinato en masa de los miembros de la misma. Pretende, más bien, significar un plan coordinado de diferentes acciones dirigidas a destrucción de los fundamentos esenciales de la vida de los grupos nacionales, con el objetivo de aniquilar a los grupos mismos. Los objetivos de dicho plan serían la desintegración de las instituciones políticas y sociales, de la cultura, el lenguaje, los sentimientos nacionales, la religión y la existencia económica de grupos nacionales y la destrucción de la seguridad personal, la libertad, la salud, la dignidad e, incluso, la vida de las personas pertenecientes a esas naciones. (Lemkin 1994, p. 74, mía la traducción).

Como se puede observar, si bien en términos jurídicos, cuando se habla de genocidio se refiere al exterminio físico de un grupo, la acepción, en sentido estricto, va más allá e involucra la lengua, la cultura; es más, Lemkin señala que el genocidio tiene dos fases: “una, la destrucción de los patrones nacionales del grupo oprimido; la otra, la imposición de la norma del grupo opresor.” (p. 74, mía la traducción). Es por ello que distintos autores han hablado del *genocidio cultural*. Aunque a nuestro juicio, no por el hecho que desde el marco jurídico se haya restringido el término al asesinato físico, el asesinato cultural deje de existir, El hecho de que nos interese señalar que las políticas educativas hacia los Pueblos Indígenas son formas de genocidio cultural no tiene un fin jurídico, porque nosotros no somos profesionales del derecho y sabemos, además, que este concepto existe, pero no se considera dentro de los crímenes de lesa humanidad en la corte, sin embargo, sí creemos importante clasificarlos como tales porque “lo que no

se nombra no existe” Cortina (2017); por ello, es menester nombrar el término como *genocidio cultural* y entenderlo como las formas de aniquilación de las manifestaciones culturales de las minorías culturales y la imposición del grupo hegemónico. Estos son crímenes basados en el sentimiento de superioridad cultural, de supremacía de una cultura.

2.2.3 Las políticas EIB como políticas genocidas

Magga, Nicolaisen, Trask, Dunbar y Skutnabb-Kangas (2008) prepararon un documento para las Naciones Unidas en el que demostraron que educar a los niños indígenas en la lengua mayoritaria les será extremadamente perjudicial; también, que ese tipo de educación fomentaba la asimilación y que era uno de los grandes responsables del aniquilamiento de las lenguas y de las culturas indígenas:

Esas políticas influyen de manera importante en el proceso de cambio de idioma.

Uno de sus efectos se produce en las *propias lenguas* indígenas; estas están desarrolladas insuficientemente en los ámbitos más oficiales porque no se las utiliza en las escuelas. Otro de los efectos se produce en las *actitudes* pues los niños y sus padres tienden a comenzar a creer que su lengua vale menos que la lengua dominante. Esto influye en forma muy negativa en el uso de las lenguas indígenas. Para aprender la lengua, la cultura, las costumbres y las tradiciones es preciso vivirlas y que se enseñen. [...] si los niños no son competentes en su lengua, la probabilidad de que la transmitan a sus propios hijos se reduce enormemente. (Magga, O. H., Nicolaisen, I., Trask, M., Dunbar, R., y Skutnabb-Kangas, T. 11 de febrero de 2008)

Es evidente que si los padres no encuentran funcionalidad en sus lenguas, no van a tener actitudes positivas ante ellas, en nuestras visitas a escuelas rurales, hemos visto a

maestros decirles a padres que hablan lengua indígena que les hablen a sus hijos en castellano porque si no, sus hijos van a ser igual que ellos; asimismo, incluso maestras EIB han comentado a practicantes EIB que no les enseñen a los niños en una lengua indígena sino en una lengua que les “sirva” (Vigil, Salas y Reyes 2019).

2.2.4 El racismo como una muestra de banalidad del mal

Creemos que es importante entender el racismo como una muestra de lo que Arendt llamaba la banalidad del mal:

Cuando lo imposible es hecho posible se torna en un mal absolutamente incastigable e imperdonable que ya no puede ser comprendido ni explicado por los motivos malignos del interés propio, la sordidez, el resentimiento, el ansia de poder y la cobardía. (Arendt, 1998b: 368).

Aquí encontramos una forma de mal en el que llegamos a acciones tan profundamente malas que son inhumanas, incluso, *deshumanas*, este sería un mal radical, siguiendo a Kant, un mal llevado a cabo por regímenes totalitarios. Cuando Arendt asiste al juicio del criminal Eichman, es testigo de algo indiscutible, alguien es capaz de producir actos monstruosos sin ser un monstruo, siendo más bien banal y ordinario y es que personas de este tipo son capaces de cometer los actos más monstruosos. Y lo que es importante señalar es que el mal nunca es banal como algunas mentes incautas han señalado, el mal siempre será radical, los actos serán monstruosos. Arendt nunca entenderá estos actos como banales y es importante hacer justicia a esto.

Es menester entender que las personas que cometen estos actos no son sádicas, porque esto las pondría en el plano de lo patológico y no, no están enfermas, no son malas, no son sádicas, simplemente, son seres ordinarios y banales con una auténtica incapacidad para pensar:

Por más monstruosos que fueran los actos, el agente no era ni monstruoso ni demoníaco y la única característica específica que podía detectarse en su pasado y en su comportamiento durante el juicio y las investigaciones policiales previas era algo absolutamente negativo: no era estupidez sino una curiosa y, de hecho, auténtica incapacidad para pensar. Su desempeño en el papel de prominente criminal de guerra fue tan bueno como el que hizo bajo el régimen nazi; no tuvo la menor dificultad en aceptar un conjunto de reglas completamente diferente. Sabía que lo que una vez había considerado su deber ahora era llamado un crimen, y aceptaba este nuevo código de juicio como si sólo se tratase de otra regla de lenguaje. (Arendt, 2003: 417).

2.2.5. Educación intercultural bilingüe

La EIB es definida como un modelo educativo cultural y lingüísticamente pertinente, que ha sido pensado en Latinoamérica para atender a las poblaciones indígenas, que interactuarían con la “sociedad oficial”.

[Es] importante destacar que, tal vez, México y el Perú fueron los primeros lugares en la región en los cuales, desde los momentos iniciales de su constitución como países independientes y especialmente desde las primeras décadas de este siglo, desde sectores académicos y políticos surgieron voces e iniciativas en favor de aquello que hoy día denominamos EB [educación bilingüe]. En el Perú esto se dio cuando, entre los años 10 y 30, surgió un fuerte movimiento indigenista que impregnó diversos órdenes de la vida social y cuando, particularmente desde esferas académicas y artísticas del interior del país, en especial del sur andino, se vivió un renacer nacional fuertemente

orientado hacia la recuperación de valores y manifestaciones indígenas.” (López 1998, p. 55)

La EIB nació como un modelo circunscrito al componente lingüístico, por lo que se denominaba *educación bilingüe* (EB). Las primeras propuestas eran de transición; es decir, una educación en la que se utilizaba la lengua materna indígena de los estudiantes y se les enseñaba la lengua mayoritaria (castellano o portugués, según sea el caso) hasta que sean competentes en la lengua de la mayoría y, una vez logrado esto, se dejaba la lengua indígena y se continuaba con la lengua mayoritaria, lo que llevaba a un bilingüismo sustractivo; posteriormente, con propuestas de mayor respeto por las lenguas de las minorías, se propusieron modelos en los que el aprendizaje de la lengua mayoritaria no implique la pérdida de la lengua indígena, esto se ha llamado educación bilingüe de mantenimiento, que promueve el bilingüismo aditivo.

Las propuestas de EB mostraron no ser suficientes, se les acusó de tener un sesgo lingüístico muy fuerte y dejar de lado los contenidos culturales y que no bastaba utilizar la lengua de los Pueblos Indígenas si es que ello significaba traducir los contenidos de la cultura hegemónica y es por ello que se planteó la necesidad de una educación que no deje de lado los conocimientos de las culturas subalternas, sino que sea culturalmente pertinente y que, más bien, apueste por un diálogo de saberes entre los contenidos de la cultura hegemónica y las culturas subalternas, es de esa manera que se incorpora el componente de interculturalidad en la educación.

Nótese que este es un modelo educativo pensado “para los Pueblos Indígenas” si bien es cierto que la EIB nació en Latinoamérica con un potencial liberador de Pueblos Indígenas (Trapnell & Vigil 2011) (que desde las políticas estatales se reduce a

propuestas pedagógicas), no se nos debe escapar el hecho de que se circunscribía a ellos y es así como se estipula en las políticas educativas de los Estados. Así, no se ha avanzado en una EIB para todos que dialogue con una pedagogía de la agencia.

2.2.6 Las lenguas en la EIB

Si decimos que la educación es bilingüe, hablamos de dos lenguas y estas son la lengua mayoritaria, el castellano (o portugués, para Brasil) y una lengua indígena. Cuando la EIB nació, la lengua indígena era la lengua materna y el castellano debía enseñarse con metodología de segunda lengua. Los flujos migratorios y el hecho de que haya tanta discriminación hacia los hablantes de lenguas indígenas han reconfigurado la realidad lingüística de las poblaciones indígenas, es por ello que, muchos padres indígenas socializan a sus hijos en castellano, entonces, la lengua indígena no será siempre la lengua materna de los niños, sino que en muchos casos nos encontraremos con distintos grados de bilingüismo. Pensábamos que era claro qué se entendía por lengua materna y que no sería necesario desarrollarse en este ítem, pero hay quienes ponen en duda esto y dicen que es una categoría reificada (Niño Murcia, De los Heros y Zavala, 2020), Zavala (p. 308) “De esta manera, [...] están problematizando las nociones cerradas, unitarias y reificadas de lengua, cultura, identidad, así como los conceptos de hablante nativo, diglosia, derechos lingüísticos, lengua materna y comunidad de habla”.

No es claro a qué se refiere la autora cuando afirma que las nociones de *lengua*, *cultura* e *identidad* sean cerradas, unitarias y reificadas, ¿acaso existen nociones abiertas, múltiples e “idealizadas” (al ser nociones, todas serían idealizadas, dicho sea, al pasar)? Los primeros adjetivos tendrían menor valor que los segundos, pero no queda claro por qué.

Sabemos que el calificativo “reificado” se ha convertido, de un tiempo a esta parte, en el adjetivo predilecto para calificar de manera peyorativa ciertas nociones con las que un autor no está de acuerdo y buscar, de este modo, desacreditar puntos de vista diferentes, pero no desde la explicación científica, sino con el uso de un adjetivo que pone en tela de juicio la capacidad de abstracción de quienes usan ciertos conceptos.

Para la teoría marxista la *reificación* es un proceso que significaría cosificar al ser humano y las relaciones humanas. Se refiere a un proceso que se realiza sobre los objetos, no sobre los conceptos. Así, hay una crítica implícita y una denuncia al hecho de hacer de las personas y de las relaciones humanas *una mercancía*. Así, al calificar algo de reificación, debe quedar claro que la crítica es a una opción ideológica que se ejecuta sobre los objetos, no sobre los conceptos.

Si hablamos de conceptos, viene a cuento la pregunta ¿cuáles serían las posibles nociones no reificadas y sí reificadas de los mismos? Y ello nos llevaría a distinguir entre *conceptos reificados* y *conceptos no reificados*, estos últimos se podrían entender como idealizados. Pero, ¿cómo se podrían diferenciar ambos? y la pregunta estaría ligada a la naturaleza misma de los conceptos, pero para responder esta pregunta, si cabe, entraríamos al terreno de la filosofía, más que de la epistemología.

Si hablamos de conceptos, viene a cuento la pregunta ¿cuáles serían las posibles nociones no reificadas y sí reificadas de los mismos? Y ello nos llevaría a distinguir entre *conceptos reificados* y *conceptos no reificados*, estos últimos se podrían entender como idealizados. Pero, ¿cómo se podrían diferenciar ambos? y la pregunta estaría ligada a la naturaleza misma de los conceptos, pero para responder esta pregunta, si cabe, entraríamos al terreno de la filosofía, más que de la epistemología.

Creemos, con Caravedo (1989), que los conceptos son *objetos conceptuales*, desde el plano teórico, entonces, el cuestionamiento sería sobre “las palabras” no sobre “las cosas”. Y es que no estaríamos hablando de un cuestionamiento al *mundo natural* (cuestionamiento válido para algunas corrientes filosóficas), sino al *mundo conceptual*.

Entonces, ¿cuál sería la razón de negar la existencia de ciertos conceptos o calificarlos de “cosificaciones.”? Creemos que habría dos razones: a) no formar parte de una comunidad epistémica que sí acepta la existencia de un concepto; b) imaginar que hay conceptos que no tienen la capacidad de participar en la semiosis (potencialmente) infinita de las palabras.¹ Con la primera opción, no se niega la existencia del *objeto conceptual*, simplemente se asume que se pertenece a otra comunidad epistémica. Con la segunda opción, no se estaría descalificando el concepto, sino la capacidad de abstracción de quien lo usa, así la descalificación no sería hacia las “palabras” sino hacia las “cosas”: se implica la existencia de una comunidad epistémica sin capacidad de abstracción.

Si lo que buscamos no es objetar a las personas (a las cosas) sino a los conceptos (a las palabras) y relacionamos las ideas arriba esbozadas, la pregunta es: ¿cuál es el problema de “cosificar”, en el sentido de postular un *objeto conceptual* denominado *lengua materna*? Es decir, ¿podemos ubicar un problema teórico si se *reifica* tal concepto? Creemos que no, si es que entendemos *reificación* en su significado habitual, pues lo que se estaría realizando sería una simple operación conceptual. Pero sabemos que este término se usa para descalificar.

¹ Comunicación personal de Alfredo Elejalde.

Honeken (2005) afirma que: “ni siquiera está claro si con el concepto de "reificación" aún se puede expresar una idea coherente” (Honeken 2005, p.21). El autor nos recuerda el origen del concepto reificación acuñado por Lukács (1968) como el hecho en el que una relación entre personas toma el carácter de *Dinghaftigkeit* “cosificación” y señala que para Lukacs (1968) esta es “una conducta simplemente observadora desde cuya perspectiva el entorno natural, el entorno social y los potenciales propios de la personalidad son concebidos de manera indolente y desapasionada como algo que tiene calidad de cosa.” (Honeken, 2005, p.30) Se advierte el uso del adjetivo para denunciar moralmente una conducta de cosificación del ser humano, no de los conceptos; en este sentido, creemos que no se explica, realmente, un problema conceptual al calificar una noción como reificada o no se ha comprendido bien el término.

Honeken (2005) realiza una revisión crítica del concepto de *reificación* y sostiene que no es el efecto del carácter estructural de sistemas sociales como el capitalismo, como lo asumía Lukács (1968), sino que todas las formas de cosificación se deben a patologías de luchas por el reconocimiento de base intersubjetiva. Como vemos, una vez más, el concepto se relaciona con las “cosas” no con las palabras y, más específicamente, con las cosas que envuelven las relaciones humanas.

Aclarado el concepto de reificación, se evidencia que, tanto en su versión primigenia (Lukács 1968) como en la reformulada (Honeken 2005) está pensado para cuestiones moralmente referidas a las relaciones intersubjetivas, por lo que hablar de nociones reificadas solo indica un lugar de enunciación desde la superioridad y la descalificación de quienes no pertenecen a la comunidad epistémica del enunciador.

2.2.6.1 Lengua materna

Se distingue entre primera lengua y segunda lengua, de acuerdo con el orden de adquisición de las mismas. La primera lengua, también llamada lengua materna, es la lengua que el individuo adquiere en su primera socialización, gracias a que tiene una capacidad lingüística genéticamente determinada y al estímulo lingüístico que recibe de sus padres o de quienes hacen las veces de ellos.

Es importante tomar en cuenta que la lengua es un hecho social y también es conocimiento. Existe una estrecha relación entre lengua y desarrollo cognitivo. La lengua nos sirve para organizar el pensamiento y para producir conocimientos. Diversos investigadores, tanto psicólogos como lingüistas, han señalado la profunda relación entre lenguaje y cognición y cómo es importante la lengua para desarrollar habilidades cognitivamente complejas. Cuando hablamos de la importancia de la lengua materna en la educación, lo hacemos porque sabemos que existe una relación entre lengua y aprendizaje, porque existe evidencia de que los niños solo pueden desarrollar aprendizajes en la lengua que entienden (Vygotsky, 1995 Chomsky, 1965, Cummins, 1976, Fodor, 2001, Karmiloff-Smith, 2005, etc.).

La manera de entender el mundo y de entender (o tratar de entender) a los demás es mediante el lenguaje. No podemos imaginarnos una sociedad en la cual los individuos no hablen, al menos, una lengua. Así, hay algo que es connatural a la especie humana y es su facultad de lenguaje. ¿Por qué los seres humanos hablan? La respuesta es simple, hablan porque pueden. Es decir, porque tienen una facultad de lenguaje.

Cuando hablamos de lengua estamos entendiéndola desde lo interno (el conocimiento que tiene el hablante) y desde lo externo (el uso de la lengua). Así, ese

objeto llamado “lengua” tiene distintas “caras”. Es por ello que saber una lengua no se reduce a conocer las leyes gramaticales de la misma, sino que uno debe saber bien cómo se usa la lengua en las situaciones específicas.

No hablamos de la misma manera cuando conversamos con un amigo que cuando le escribimos una carta. Nos expresamos de maneras distintas si es que estamos con un amigo o con un desconocido o cuando con una misma persona hablamos de fútbol o del fundamentalismo religioso.

Cuando hablamos del “interno” y “externo” de la lengua, es necesario tener presente que la lengua es “una realidad” y que esta partición es solo metodológica.

2.2.6.2 Segunda lengua.

El hecho de que se use el término de segunda lengua, es porque la persona ha estado expuesta (al menos) a una lengua antes (Thomas 2019) y esto es importante, siempre que se habla de segunda lengua, esto ocurre después de que se ha adquirido la lengua materna (Siguan 2001). Es decir, luego del contexto de socialización del individuo durante su infancia.

Así, se pueden tener dos lenguas maternas y luego vendrá la segunda lengua. Un niño puede adquirir dos lenguas maternas/dos primeras lenguas; por ejemplo, si es criado en un ambiente en el que sus padres le hablan una lengua y su abuelita le habla otra lengua, ese niño estaría recibiendo estímulo lingüístico en dos lenguas y podría tener dos lenguas maternas, dos primeras lenguas; así, se distingue **entre la adquisición bilingüe de las lenguas maternas**, donde el hablante tiene dos lenguas maternas, de la adquisición de la segunda lengua, después de haber adquirido la primera; es decir,

segunda lengua propiamente dicha, en la que la variable edad tendrá distintos efectos en la producción de la segunda lengua (Ellis 2008).

2.2.6.3 *Lengua de herencia*

Un concepto que no ha sido bien desarrollado por la Dirección General de EIB del Minedu es el de lengua de herencia. No está explicado ni en la Propuesta Pedagógica ni en la Política Sectorial, aunque es esta última se alude a la misma:

La enseñanza de los conocimientos y prácticas de la herencia cultural de la población estudiantil, así como de su lengua originaria, **sea esta como lengua materna o como lengua de herencia** (en aquellas situaciones en las que por diversas razones tienen ahora el castellano como lengua predominante)”
(PSEIEIB, p.50, énfasis mío)

Aquí se entiende a la lengua de herencia como parte del conocimiento del niño, no sería una lengua predominante sino, la no predominante, pero que es una lengua que el niño, en alguna medida conoce. Es un objeto interno al sujeto.

Pero en el Plan al 2021, en la parte destinada a definir términos, cuando se trata de *lengua de herencia* se consigna:

Es la lengua de los antepasados de una persona o grupo humano, que por diferentes factores no les ha sido transmitida a estos. [...] Cuando la lengua de herencia no se ha transmitido como lengua materna, esta puede ser enseñada como segunda lengua. (Minedu 2016a: 8)

Pero, así como, académicamente, la lengua materna no es la lengua de la mamá, la lengua de herencia no es la de nuestros ancestros, aunque puede coincidir con la

lengua de ellos; la lengua de herencia puede ser, incluso, una lengua materna que dejó de utilizarse.

Cuando hablamos de lengua de herencia, nos referimos a una lengua aprendida en casa, que no es la lengua de uso social. Hay distintos casos donde podemos encontrar una lengua de herencia. Nos vamos a centrar en el de una sociedad lingüísticamente estigmatizada, como la nuestra, donde, por presiones sociales, se ha aprendido también la lengua de prestigio y ha habido desarrollo comunicativo en la lengua de prestigio (castellano) y no en la lengua subordinada (una lengua originaria). En la primera infancia, el niño desarrolla la lengua de prestigio, el castellano y, a la vez, interrumpe el desarrollo de la lengua indígena. El bilingüe de una lengua de herencia puede tener distintos niveles de comprensión de su lengua de herencia, desde un nivel incipiente hasta un nivel intermedio y no se puede decir que conoce la lengua de la misma manera que un hablante nativo, pero sí como un oyente nativo por eso se le considera bilingüe de herencia (Montrul, 2013, Polinsky y Kagan, 2007, Putnam & Sánchez, 2013). El bilingüe de herencia tendrá una menor competencia comunicativa en esa lengua, pero no por ello se dirá que no conoce la lengua y que se le deberá enseñar como segunda lengua porque esa lengua está en su cerebro.

2.2.6.4 Lengua de uso predominante

Cuando hablamos de personas bilingües, estamos haciendo alusión a dos lenguas. Como sabemos, las lenguas no están solo en el cerebro del hablante, sino que se manifiestan en los actos comunicativos. En las sociedades bilingües, ya lo hemos indicado, las lenguas no tienen las mismas funciones, sino que una lengua tiene mayores usos que otra. Hay pues una estratificación social de las lenguas que ha llevado a que

muchos padres indígenas hayan optado por utilizar la lengua del grupo de poder con sus hijos y, por ello, los niños no adquieren una lengua materna sino, dos. Eso, no quiere decir que se dominen las dos lenguas de la misma manera y que se pueda usar una u otra indistintamente. Eso lo sabemos si conocemos dos lenguas, no tenemos la misma fluidez en las dos. Hay una lengua que usamos con más frecuencia, en más situaciones comunicativas y con la que nos sentimos más cómodos. Esa es la lengua de uso predominante.

2.2.6.5 Castellanos bilingües de individuos monolingües

Las situaciones de discriminación lingüística hacen que la transmisión intergeneracional de la lengua indígena ancestral no se continúe (López y Callapa, 2019) así, muchos padres que tienen como lengua materna una lengua indígena ancestral, optan por socializar a sus hijos en castellano; ahora bien, sabemos que este castellano de los padres es un castellano que tiene la impronta de su lengua materna, es un castellano andino/amazónico, un *castellano bilingüe*. No es, de hecho, el mismo castellano de quien tiene padres monolingües castellanohablantes que no tienen conocimiento ni contacto con una lengua indígena (Vigil, 2018, Vigil Salas y Reyes, 2019). De hecho, las construcciones sintácticas que producen los hablantes de esta modalidad deben ser revisadas, no como una variedad estilística de un monolingüe castellanohablante porque podríamos estar ante construcciones con significados diferentes, como las que les atribuye una persona que tiene un castellano bilingüe (Sagarra, Sánchez y Bel, 2019).

2.2.7 Escenarios lingüísticos

La propuesta pedagógica de EIB (2013) entiende que los escenarios lingüísticos son una descripción aproximada de una situación lingüística en la que se determinan las lenguas

existentes y sirven de base para la planificación del uso de lenguas en clase y han quedado definidos de esta manera:

- Escenario lingüístico 1, niños indígenas tienen una lengua indígena como lengua materna y deben aprender castellano como segunda lengua
- Escenario lingüístico 2, los niños indígenas hablan las dos lenguas y se les debe enseñar en ambas.
- Escenario lingüístico 3, los niños indígenas hablan castellano, sus padres hablan una lengua indígena se les debe enseñar lengua indígena como segunda lengua si hay demanda
- Escenario lingüístico 4, no hay esperanzas de revitalización.
- Escenario lingüístico 5, los niños indígenas en escuelas EIB de zonas urbanas.

2.2.8 Derechos humanos lingüísticos

Phillipson, Skutnabb-Kangas y Rannut, (1994), Kontra, (1999), Skutnabb-Kangas, (2006), entienden que los derechos humanos lingüísticos son tan básicos para una vida digna que todos los tienen por ser humanos; así, ningún Estado o individuo puede violarlos. Es importante apostar por los derechos humanos lingüísticos porque quienes no los tienen, no pueden ejercer otros derechos humanos: “entre los que se incluyen una representación política justa, procesos judiciales justos, acceso a la educación, acceso a la información y a la libertad de expresión y el mantenimiento de su legado cultural”. (Skutnabb-Kangas, 2006, p. 2).

Los derechos humanos lingüísticos permiten ejercer todos los demás derechos, en el caso que nos atañe directamente, la EIB, en el punto específico de lenguas, ejercer el derecho a la educación en la lengua(s) materna(s) y en una segunda lengua.

Los derechos humanos lingüísticos sostienen que toda persona tiene derecho a identificarse positivamente con su(s) lengua(s) materna(s) y a que esta sea respetada por los demás.

Como hablamos de derechos humanos lingüísticos, el sujeto de derecho es la persona, así, no nos referimos a entidades abstractas conocidas como *lenguas* sino, a los seres humanos poseedores de sus lenguas. Se reconoce que todas las lenguas, así como las variedades de las mismas son igualmente válidas/correctas/importantes, por lo tanto, si una variedad/lengua es calificada por incorrecta/menos importante, lo que estaría operando sería una vulneración al hablante de la misma, sería considerado como una vulneración al derecho humano lingüístico del hablante de la lengua/variedad. Así, toda definición sobre la pureza de las lenguas o cualquier idea de que una lengua es mejor que otra o de que una lengua sirve más para ciertas funciones que otras, es una vulneración a este derecho.

La necesidad en la academia de hablar de derechos humanos lingüísticos se dio porque, ante la evidencia de que se vivía en sociedades en las que se vulneraban los derechos lingüísticos de los hablantes de lenguas minorizadas, era necesario que se tome posición, desde la lingüística, sobre el asunto. Así, se evidenció que existen sociedades donde la lengua del grupo hegemónico se impone sobre las de los grupos subalternizados.

Dentro de los derechos de la persona que vive en una sociedad lingüísticamente diversa, se encuentra, además del derecho de identificarse positivamente con su lengua materna, el de aprender una de las lenguas oficiales de su país de residencia y en el Perú, a pesar de que son oficiales 48 lenguas indígenas, la única lengua oficial en todo el

territorio peruano es el castellano. Así, por razones de ejercicio mismo de los derechos humanos lingüísticos, los hablantes de las lenguas indígenas deben aprender castellano.

2.2.9 Diálogo de saberes

A Freire (1993) le debemos la idea del diálogo de saberes, dado que nadie lo sabe todo, ni nadie lo ignora todo y es desde el diálogo que construimos nuestros conocimientos. Esta concepción ha sido retomada en la EIB por Trapnell (2016) quien sostiene que es necesario dejar de lado una enseñanza que solo asuma la matriz occidental y, más bien, fundamente el conocimiento en el diálogo de las distintas formas de conocer de las culturas. Se denuncia, de esta forma, la injusticia curricular que solo reconocía como válidos los referentes de la cultura occidental y si tomaba en cuenta los de las culturas indígenas, lo hacía en la etapa de la motivación, como “conocimientos previos”, pero luego iba a los “conocimientos válidos” que eran los científicos producidos por la matriz cultural judeocristiana. Han sido las reivindicaciones indígenas las que han logrado la incorporación de sus saberes en la escuela y se empieza a trabajar en este marco de la interculturalidad transformativa, por la incorporación de los conocimientos indígenas en las propuestas pedagógicas, no solo ya como saberes previos sino en el desarrollo de contenidos para, de esta forma, ser conscientes de las distintas racionalidades que existen y de la necesidad de visiones críticas ante la ciencia.

2.2.10 Ideología²

La palabra *ideología* contiene una amplitud de significados y una historia sociológica de las cuales no es necesario explicar en un trabajo de tesis como este. Aquí

² Esta es una versión ligeramente modificada de Vigil (2016)

solo tocaremos el concepto que será usado para tratar la *ideología* dentro de los *estudios críticos del discurso* (ECD) que es el marco metodológico de nuestra investigación

Entenderemos *ideología* como ciencia de las ideas y, de este modo, nos alejamos del marxismo que concebía a la ideología como una “falsa creencia” y que la define como:

Un proceso realizado conscientemente por el así llamado pensador, en efecto, pero con una conciencia falsa; por ello su carácter ideológico no se manifiesta inmediatamente, sino a través de un esfuerzo analítico y en el umbral de una nueva coyuntura histórica que permite comprender la naturaleza ilusoria del universo mental del período precedente. (Carta de Engels a Mehring de 14 de junio de 1893).

Dentro de los ECD, y de acuerdo con Van Dijk (2008), la ideología se relaciona con un conjunto sistematizado de puntos de vista e ideas sociales. Por ello, se considera a las ideologías como un *conjunto organizado de creencias*. Para dicho autor, la teoría sobre la ideología exige un **elemento cognitivo** para poder dar cuenta de las nociones del sistema de creencias, prohibiciones y valores culturales (libertad, igualdad, la justicia, etc.) del grupo. Siguiendo con Van Dijk, las ideologías son un sistema mental de restricciones y conjeturas que determina la identidad del grupo. De este modo, dicho grupo comparte creencias acerca de sus condiciones y estas tienen el adjetivo de *fundamentales*. Asimismo, este grupo comparte sus modos de existencia y reproducción. “Los diferentes tipos de ideologías son definidos por el tipo de grupos que tienen una ideología, tales como los movimientos sociales, los partidos políticos, las profesiones, o las iglesias, entre otros.” (Van Dijk 2005:12)

En Van Dijk (2008:204-207) se anotan los siguientes rasgos característicos de las ideologías:

- a) Las ideologías se caracterizan por ser cognoscitivas, en otras palabras, son creencias pensamientos, juicios, ideas y valores. Se refiere a un conjunto organizado de **creencias sociales**: “de la misma forma que no hablamos idiomas individuales, tampoco tenemos ideologías individuales. Las ideologías son creencias sociales compartidas y no opiniones personales”. El concepto de ideología, nos dice van Dijk, es utilizado por los miembros de una sociedad para explicársela. Ellos no tienen consciencia de que el concepto de ideología implica un constructo de creencias creadas artificialmente para explicar la sociedad, sino que piensan que son “principios naturales”. Así, por ejemplo, una sociedad machista no es consciente de que tiene la creencia de que el varón sea visto como superior a la mujer, sino que estará convencida de que, en efecto, las cosas son así y que los varones son superiores. Otro ejemplo lo podríamos ver en una sociedad racista, para la cual se concibe como una verdad que los blancos son mejores que los afrodescendientes y no se es consciente de que eso está basado solo en una “creencia”. Para terminar, otro ejemplo de que la ideología es considerada como “principios naturales” por una sociedad y no como sus creencias lo encontramos en las sociedades homofóbicas, que creen absolutamente verdadero el hecho de que las relaciones sexuales se deben dar solo con personas del sexo opuesto porque que los hombres deban tener relaciones sexuales solamente con mujeres es lo “natural”. Las ideologías no se forman con cualquier tipo de creencia (creer que la uva negra criolla es la cepa del mejor pisco no es una ideología) sino, por aquellas que estructuran el sistema de

valores y prohibiciones de un grupo. Es necesario señalar que hay una cierta paradoja cuando definimos las ideologías, ya que, a pesar de que podemos decir que son la base sobre la que se estructura el sistema de valores y prohibiciones de un grupo, no existe aún una forma de indagar el cómo se estructuran estos. Es decir, sabemos que sobre esta base se estructuran, pero no sabemos aún cómo se estructuran.

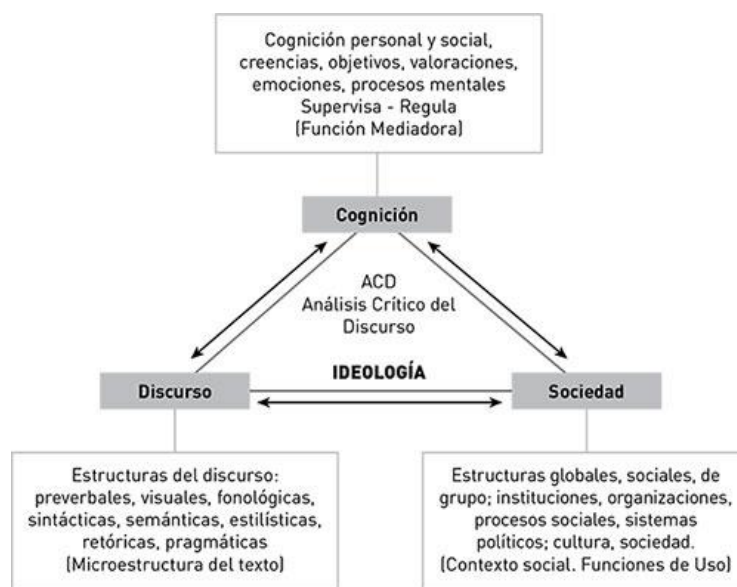
- b) Las ideologías son sociales. Aun cuando los ECD no utilizan el concepto marxista sobre ideologías como “ideas equivocadas”, con tinte peyorativo, sí se entenderá el concepto desde el principio de “conciencia social”.
- c) Las ideologías son sociocognitivas. Este es un punto crucial. Van Dijk hace incidencia en el rol cognoscitivo de las ideologías, entendidas: “como sistemas sociales de creencias, conocimientos, opiniones y actitudes que actúan como una interfaz entre lo cognitivo y lo social” (Van Dijk, 2008, p. 205). Las ideologías no poseen la categoría de *falsas* o *verdaderas*. Por ello, aun cuando se las entiende peyorativamente como falsas creencias, para los ECD las ideologías no se definen como verdaderas o falsas, ya que se refiere a la forma en la que un grupo social ha construido su sistema de creencias. Algunos oponen los conceptos de “ideología” y “conocimiento verdadero” o ciencia. No obstante, se puede considerar que las ciencias son también un sistema de creencias o una ideología de una “sociedad epistémica”. De acuerdo con la sociología del conocimiento, todo saber posee un origen social que se puede delimitar claramente. De ahí se desprende que este saber encarna una perspectiva única de las cosas. Entonces, el conocimiento es un saber

particular, edificado socialmente y no una verdad absoluta como se lo considera desde la ciencia o la religión.

- d) Un grupo humano puede tener ideologías ambiguas o precisas. Si nos referimos al primer caso, las personas pueden tener ideologías que se contradicen en apariencia (Sniderman & Tetlock ,1993).
- e) Van Dijk afirma que una de las *funciones cognitivas* de la ideología es dotar de congruencia (ideológica) al conjunto de creencias de un grupo humano para que sea posible adquirirlo y utilizarlo en el día a día. Así, estos conjuntos de creencias o ideologías determinan cuáles son los valores más importantes para el grupo.

Es sabido que esta propuesta teórica elaborada por Van Dijk se encuentra dentro de los estudios contemporáneos que tratan la *ideología* desde las perspectivas de la lingüística y la psicología. Dicho autor afirma que las ideologías son los sistemas básicos del conocimiento social, compuestos por las representaciones mentales que se comparten y son específicas de un grupo, que se incluyen al interior de las “creencias generales (conocimiento, opiniones, valores, criterios de verdad, etc.) de sociedades enteras o culturas” (Van Dijk 2008 p. 92).

El centro de la presente propuesta teórica lo constituye la interrelación entre los elementos que componen la triada de cognición, sociedad y discurso:

Figura 1.*Triada de cognición sociedad y discurso*

Fuente: Van Dijk 2008:212

En la figura se puede observar, en la parte superior, el componente cognitivo.

Esto ocurre así porque para Van Dijk la cognición es la base de la principal función de la ideología que consiste en ordenar las representaciones mentales que controlarán las creencias **sociales y personales** por medio de las actitudes y conocimiento del grupo.

Los modelos mentales relacionan, por un lado, lo social con lo personal y, por el otro, los elementos cognitivos con las prácticas sociales. El modelo mental es el sistema de representación y percepción de la persona y es el que define parte del contexto donde funciona la ideología. Es sobre la base del **modelo mental** que el individuo va a interpretar de manera subjetiva el discurso y es con estos modelos mentales que nos proporciona la información socialmente compartida que se completará esta interpretación. Desde esta perspectiva, la ideología, como aspecto social, será compartida por grupos específicos, que Van Dijk llama también **grupos ideológicos**

que se organizarán conforme **el esquema cognitivo**. En lo que a la relación poder e ideologías se refiere, estas “organizan también las relaciones sociales, pueden funcionar para legitimar por una parte el abuso de poder y la desigualdad y por otra la resistencia y el cambio.” (Van Dijk 1999: 92)

Hasta cierto punto coincidimos con la definición de ideología de Van Dijk. Sin embargo, opinamos que existe en ella una fuerte inclinación cognitiva, que se puede escapar al hacer el análisis y, por ello, en el nuestro vamos a relajar este rasgo y complementaremos el concepto de ideología con lo que dice Fairclough (1995:14). Así, las ideologías vienen a ser **constructos de sentido, los cuales ayudan a** producir, reproducir y transformar las relaciones de dominación (subrayado nuestro).

Creemos que es de interés resaltar el cariz semiótico que le otorga Fairclough al concepto de ideología. De hecho, cuando nos referimos a “**construcciones de sentido**” no se refiere que este no es algo que se nos ha sido otorgado, sino que construye poco a poco sobre la base de diversas formas de producir sentido. Es así como se forman las diferentes maneras de vínculos de poder que la sociedad se encarga de naturalizar. Por ejemplo, en el siglo XX, la sociedad concebía natural el hecho de que las mujeres eran seres inferiores a los hombres y todavía hoy hay empleos donde prefieren contratar hombres y no mujeres; o, en todo caso, emplean a las mujeres, pero ofreciéndoles un salario menor al de los hombres, aunque sea el mismo trabajo. Este ejemplo ilustra la naturalización de la ideología machista. Sin embargo, al verse claramente que esta construcción de sentido es absurda, se comienzan a interiorizar políticas de discriminación positivas que intentan enfrentar este tipo de naturalizaciones. Esto se debe a que estas últimas no tienen un verdadero argumento que las respalde, sino solo

vagas “ideas” e historias de dominación que han permanecido, a través de la historia, la música o la investigación funcional al sistema. De acuerdo a Fairclough, dicho tipo de discursos ideológicos se crean en las sociedades donde se pretende hacer prevalecer las relaciones de poder, sin embargo, las ideologías como construcciones de sentido no solo contribuyen a la producción y a la reproducción de las relaciones de poder, sino también de la **transformación** de las relaciones de dominación.

Al comienzo de este subcapítulo, señalamos que no tenemos la intención de tratar en profundidad la definición de ideología, sino solamente presentar un panorama que sirva como base para nuestro análisis y sentar claramente las razones por las cuales utilizaremos las definiciones de Van Dijk y Fairclough.

Consideramos que es razonable el utilizar los ECD, ya que dar cuenta de la ideología racista no es tarea sencilla. Partimos de la idea de que las ideologías no son evidentes, porque si fuera así, los ECD no podrían desenmascarar ni hacer evidente nada, pues todo sería un hecho dado. En ese sentido, ya que la ideología racista no es evidente, necesitamos de ECD para explicitar las formas en que los discursos toman forma en la discriminación.

2.2.11. Ideología racista y discurso racista

Cuando no se está empapado sobre qué significan los ECD, surge la pregunta de si ideología racista y discurso racista son lo mismo. Como hemos dicho, la ideología racista pertenece al nivel cognitivo, pero el discurso es poner en palabras eso que está nivel cognitivo, decirlo. Al hacer una paráfrasis de lo que dice Marx, decimos, por un lado, que el discurso correspondería a la realidad de la conciencia, es decir, la sustancia natural del pensamiento; por otro, el discurso que corresponde a la ideología racista sería la materialización de esta ideología a la cual se refiere Van Dijk.

De este modo, al realizar los ECD, se busca explicitar la ideología racista que se evidencia en los discursos. En ese sentido, mediante los ECD se pretende dar fundamento a las relaciones que se establecen entre discurso e ideología para hacer evidentes cómo los aparatos de abuso de poder, de dominio y de falta de igualdad se (re) producen mediante discursos ideológicos.

Las ideologías constituyen campos básicos de conocimiento social, que comparten los miembros de determinado grupo. Están formadas por valores socioculturales y están organizadas por “esquemas ideológicos” que define un grupo.

Las ideologías estructuran y son estructuradas por los intereses de los grupos, asimismo, estructuran los sistemas de valores y creencias de los mismos y, al mismo tiempo, monitorean las prácticas sociales de los grupos que se reflejan en los textos que producen los miembros de estos grupos. (Van Dijk 2008: 208).

2.2.12. Ideologías lingüísticas

Las ideologías son, en líneas generales, las opiniones, actitudes, sentimientos que tienen las personas o grupos sobre las lenguas, las variedades, las estructuras lingüísticas, etc. En las ideologías lingüísticas lo que entra en juego son las relaciones de

poder, que existen entre los hablantes, por ello, Wollard (2012) nos recuerda que este es un tema muy amplio de investigación social. Nosotros vamos a trabajar con la noción que maneja Del Valle (2007) que entiende que las ideologías lingüísticas son:

Sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas.

Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas.

(Del Valle, 2007, p.20)

Así, es importante esta relación que se establece entre las ideas que se hacen las personas sobre las lenguas, la comunicación, las variedades y las estructuras sociales y cómo, a partir de esto, en una determinada sociedad, por ejemplo, se naturalizan las ideas de que hay bilingüismos que son problemáticos mientras que otros son ventajosos, o que hay formas de hablar que son prestigiosas frente a otras que deben ser prohibidas, incluso, se institucionalizan como formas correctas las normas de las élites.

2.3 Marco epistemológico de la investigación

Esta investigación se basa en lo podríamos llamar una *pedagogía chola*, que se basa en ideas que hemos iniciado en Vigil (2020) cuando interpelábamos a los pensadores noratlánticos que invitan a pensar en una “epistemología del sur” y sosteníamos que no era necesario buscar locus de enunciación norte y sur, que, en verdad, no es una cuestión de “geopolíticas de conocimiento” como las llama Mignolo. Esta *pedagogía chola* se fundamenta en el diálogo entre la filosofía foucaultiana, la

pedagogía crítica de Giroux y Freire, la sociología de Durkheim, Bourdieu y Rivera Cusicanqui, los estudios endógenos y descolonizadores de las “primeras naciones” y la interculturalidad transformativa de López.

2.3.1. El concepto de episteme chola³

Existen las cosas y existen las formas de conceptualizarlas, distintas culturas e, incluso la misma cultura, en distintas épocas, conceptualizará las cosas de una manera diferente, esto es lo que Foucault va a llamar *la episteme*:

La episteme no es una teoría general de toda ciencia posible o de todo enunciado científico posible sino la descripción de la normatividad interna de las diferentes actividades científicas tal como han sido practicadas y de lo que las ha hecho históricamente posibles. (Foucault, 1985, p. 10)

Así, la primera cuestión es obvia, si la episteme es una práctica social, en todas las culturas y en todas las épocas tendrán lugar epistemes, es importante señalar, entonces, que los distintos Pueblos Indígenas del Perú, a lo largo su historia, han ido creando y recreando distintas epistemes.

Según Foucault, el conocimiento fue inventado. Así, este no ha tenido un origen; el conocimiento, entonces, no se encuentra inscrito en la naturaleza humana. No se concibe este como un instinto del hombre, tampoco existe ni en la conducta ni en el instinto de los seres humanos nada que se pueda calificar como un “germen del conocimiento”.

³ Empezamos a trabajar estas ideas en Vigil (2020) y las desarrollamos para retórica descolonial en Vigil y Sotomayor (2021)

Quiero llamar la atención sobre la palabra “inventado”. Inventamos los conocimientos, es decir, estos no se descubren. Entonces para Foucault, parafraseando a Chomsky (1965), hay “un aspecto creativo del conocimiento” que, si bien no nos dirá nada de la naturaleza humana, sí lo hará de su actividad creadora. Es en este sentido que quisiera juntar dos ideas, pero no con un afán de geolocalizar las epistemologías porque no le encuentro sentido a las geopolíticas del conocimiento propuestas Mignolo (2001), ya que si se quiere dar cuenta de las relaciones entre conocimiento/poder/ideología solo debemos regresar a Foucault y recordar que el filósofo nos dice que “la ideología no es exclusiva de la cientificidad” (Foucault 2005, p.312). Las dos ideas en lo que se refiere a lo “inventado” y a lo “creativo” es a repensar en estas epistemologías, tomando en cuenta también las artes y esta idea ha venido a mi mente, luego de que ver una conferencia en la que Preciado (2018) nos habla de Guattari y Paul Klee. Klee tiene una pintura titulada *El Pueblo que falta* y nos recuerda, cuenta Preciado, que Guattari viajaba mucho y que una vez le preguntaron por qué lo hacía y él respondió que buscaba el *Pueblo que falta*. Deleuze y Guattari (1988) usan esta figura del *pueblo que falta* para desterritorializar. Creo, hablando de la desterritorialización, que es importante repensar *las geopolíticas del conocimiento* y, más bien, propongo hablar de *epistemología chola* y para ello me baso en las ideas de Rivera Cusicanqui, quien nos habla de *epistemologías* manchadas, abigarradas, promiscuas, *ch'ixis*, desde nosotros, podríamos llamarlas *chol*as. Rivera Cusicanqui sostiene que debemos ser conscientes de que, a diferencia de lo que nos dicen los pensadores como de Souza (2019) o Mignolo (2001), el mundo occidental nos ha dado un gran legado cultural que no debe ser rechazado y solo por el hecho de ser europeo, sin el menor sentido crítico y con ese mismo espíritu,

debemos tomar el legado de las epistemes indígenas Así, es necesario dejar de lado el eurocentrismo del conocimiento, pretendidamente universal y empezar a pensar mirar las formas de conocimientos que se han creado y se recrean en el mundo no occidental (López 2019). Es lo que Rivera Cusicanqui (2018), llama episteme *ch'ixi*.

Esta episteme en la que se mezclan, sin oponerse, diversos tipos de conocimientos y, precisamente por ello, por esta particular manera de comprender estos conocimientos, es que es posible generar el conocimiento descolonizador:

De ese nosotros bilingüe, abigarrado y *ch'ixi*, se proyecta como cultura, teoría, epistemología, política de estado y también como definición nueva del bienestar y el “desarrollo”. El desafío de esta nueva autonomía reside en construir lazos sur-sur que nos permitan romper los triángulos sin base de la política y la academia del norte. Construir nuestra propia ciencia –en un diálogo entre nosotros mismos– dialogar con las ciencias de los países vecinos, afirmar nuestros lazos con las corrientes teóricas de Asia y África, y enfrentar los proyectos hegemónicos del norte con la renovada fuerza de nuestras convicciones ancestrales. (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 73).

Nos encontramos, entonces, ante una nueva forma de “inventar conocimientos” desde una perspectiva, ya no anclada en la epistemología noratlántica sino que, precisamente, la interpela y, más bien, exige, la construcción de una ciencia propia, basada en nuestras propias formas de pensar y desde el establecimiento del diálogo con formas de pensar “otras”, es decir, epistemologías que también han sido subalternizadas por el eurocentrismo, nos referimos a las epistemologías africanas, por ejemplo.

Asimismo, establecer los diálogos con las formas de conocer de los pueblos indígenas, esto es lo que concebimos como *epistemología chola*.

Ahora bien, esta *episteme chola* es el marco, dentro del cual podemos ubicar distintas disciplinas. Si tomamos el caso de la educación, el pensamiento descolonizador implicaría:

1. Construir una educación descolonial. Esto supone pensar en las distintas formas de enseñar y aprender de los pueblos, de las concepciones de educación que ellos tienen y, para ello, se deben poner en tela de juicio las categorías pretendidamente universales inauguradas en occidente y empezar a construir nuevos lazos académicos sur-sur.
2. Nutrirnos de lo avanzado en las distintas pedagogías *descoloniales*, *etnoeducativas*, *liberadoras* para establecer diálogos de saberes subalternizados que nos permitan construir *pedagogía otras*.

Nuestra investigación entonces se fundamenta en la pedagogía crítica latinoamericana intercultural para la descolonización de la educación, creemos, por ejemplo, que no se puede aceptar dogmáticamente la idea de educación para el desarrollo sentada en la visión castellanizante, simplemente porque en esta no hay ningún argumento, sino mero prejuicio racista etnocéntrico.

2.3.2. Los enfoques indígenas de apuestas educativas descolonizadoras

Estos enfoques indígenas de educación están basados en concepciones educativas descolonizadoras que apuestan por la justicia social.

Para empezar, se debe partir de la concepción de educación que tienen los Pueblos Indígenas. Si bien no podemos decir que existe una visión “única” de educación

de Pueblos Indígenas amerindios, sí podemos encontrar algunos rasgos comunes, por ejemplo, sobre la educación mapuche, Coliñir (2018) señala:

La incomodidad que sentía en el contexto escolar, tiene su origen en que la concepción de educación que formaba parte de mi experiencia comunitaria no se encontraba en y con la experiencia de educación escolar. Porque en oposición a una educación escolar centrada en contenidos y procedimientos, experiencia junto a mi familia y comunidad una educación centrada en el *yamiin*. Y cuando digo “centrada en” no me refiero a un sistema creado que ha establecido un objetivo y que trabaja en la consecución de ese objetivo, sino que cuando rememoro mis vivencias resuena una y otra vez la palabra *yamiin*, que podemos entenderla como el respeto, el amor, la obediencia y la reciprocidad necesaria para establecer buenas relaciones y que contribuye a mantener el equilibrio en la comunidad. (Coliñir, 2018, p. 32)

La educación de los mapuches, centrada en el *yamiin*, no dialoga, efectivamente, con el modelo educativo que impone el mundo occidental, pero sí dialoga con las formas de educar que encontramos en las comunidades andinas y amazónicas del Perú, que basan su enseñanza en la reciprocidad, el *ayni* y la *minka* que buscan el equilibrio comunitario, el “buen vivir.” Asimismo, Coliñir (ibidem) menciona que en su educación mapuche se le enseñó que se le debía pedir permiso y agradecer a la naturaleza cuando se hacía uso de ella, y es menester tomar en consideración que, para los Pueblos Indígenas no se hace uso de la misma, sino que se interactúa con ella, porque todos los *seres de la naturaleza* tienen vida “por eso tenía que respetarles siempre.” (Coliñir, 2018, p. 33).

Otra concepción que creemos importante señalar es que en las culturas indígenas se educa para el “buen vivir”, por ejemplo, la autora nos señala que:

De todas las enseñanzas, este era el principal, de lo que más se preocupaban mis padres es que yo comprendiera que el *yamiin* era fundamental para la vida en comunidad y que había una forma de estar en el mundo que había que cuidar. El *yamiin* mediaba en las relaciones, su presencia o ausencia decía -dice. la calidad de las relaciones que se establecen. (Coliñir, 2018, p. 33)

Esta cita nos evidencia la gran similitud entre la cultura mapuche y las culturas andinas y amazónicas de nuestro país, lo que nos lleva a pensar que esta educación para el buen vivir es una forma de enseñar en las culturas amerindias y deberíamos relacionar con las formas de educación del mundo occidental, vemos que, obviamente, la educación es un *hecho social*, como ya lo había señalado Durkheim (2013/ 1922) que sostiene:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 2013, p.60)

Así, podemos ver que existen fines muy distintos entre la noción de desarrollo y valores que se plantea el mundo occidental y la del mundo indígena, y cómo estos valores indígenas se están perdiendo, como pasa con el buen vivir, en la sociedad

nomatsiguenga, desde que ha entrado el modelo de desarrollo encargado de ser socializado por la escuela:

Actualmente, para el nomatsiguenga el *timagantsi kaninasati* [buen vivir en nomatsiguenga] es tener carro, tumbar las hectáreas que les quedan y sembrar más productos para obtener más dinero, incluso, arrendar más terrenos para “vivir mejor” y ya no trabajar. Ahora lo que más importa y prevalece es ganar más dinero vendiendo maderas, alquilando los terrenos y buscando otras comunidades para asentarse y luego venderlas. (Shumpate 2020, p.73)

Y aquí encontramos un problema de lo que es esa escuela desamprendedora, no solo de la lengua y los saberes culturales, sino de los valores de la cultura, por eso, los Pueblos Indígenas están apostando por una educación en justicia social, descolonizadora; esto es, por ejemplo, lo que se está realizando en las escuelas zapatistas:

Después de que nos levantamos en armas, vimos pues las necesidades de **levantar la educación que necesitamos en nuestras propias manos para que como pueblo aprendamos lo que necesitamos**, conocer nuestras historias verdaderas de nuestros pueblos que aquí es el Tzeltal y conocer el mundo y de nuestros países y prepararnos con el estudio para la lucha la construcción de la autonomía y la transformación de nuestro país. Nacimos entonces la educación autónoma que le llamamos “*Sle Cubtesel Lumaltic*” que es mejorando nuestros pueblos. (Baronnet, 2009, p.202, énfasis nuestro).

Esta educación autónoma es la que puede generar cambios y una justicia social, según la concepción indígena, una educación descolonizadora en la cual los Pueblos

Indígenas toman la gestión “en sus propias manos” y deciden qué es lo que necesitan aprender, es decir, los contenidos educativos, que no son solo de la cultura propia, sino de todas y las formas de aprender y enseñar que son los propios, para poder, precisamente, transformar el país, porque no se piensa solo en lo endógeno, sino desde ahí hacer propuestas para afuera, desde adentro para afuera y desde abajo, para arriba. Íntimamente ligado a esto está el concepto de interculturalidad transformativa postulado por López (2009).

2.3.3 Interculturalidad transformativa

Las distintas políticas educativas de América Latina incorporan desde hace tres décadas el componente intercultural en sus propuestas, primero entendida solo para los Pueblos Indígenas y luego como eje transversal para todos los estudiantes, indígenas y no indígenas; sin embargo, no son pocos autores que han señalado que estas propuestas de interculturalidad no son realmente pertinentes porque suponen, de una manera ingenua, que se solucionarán los problemas de las diferencias estructuralmente profundas de racismo y discriminación que existe entre los habitantes de los distintos países, a partir del diálogo “entre los diferentes”; es por ello que Fornet-Betancourt (2001) nos dice que no es cuestión de hablar de diálogo, sino de las condiciones del diálogo y, por ello, Tubino (2015) propone que, frente a la *interculturalidad funcional al sistema*, es necesario proponer un interculturalismo crítico que se nos presenta como: “una nueva tarea intelectual y práctica que nos convoca a desarrollar una teoría crítica del reconocimiento.” (Tubino 2015, p. 66). Ahora bien, sin negar estos importantes aportes intelectuales de Tubino, creemos que no son suficientes para lograr esta pedagogía descolonizadora; por ello, hay que dar un paso más y no limitarse a la discusión intelectual y el desarrollo de las teorías críticas, sino que se debe pensar en

cómo pasar a la praxis y esto es lo que propone López (2009, 2011, 2018) con el concepto de “interculturalidad transformativa” una interculturalidad, no pensada “desde la academia y el locus de enunciación de las élites, blancas, mestizas o incluso indígenas, pero élites, sino pensada desde los indígenas que, se presentará como resistencia a los que Ruíz (2017) identificó como la paradoja intercultural.

Y es que, en rigor, frente a esa interculturalidad transformativa postulada desde y con el movimiento indígena, los Estados han adoptado políticas propias del multiculturalismo anglo-sajón neoliberal, estrategias de cuoteo y de establecimiento de "ventanillas indígenas", así como mecanismos de co-optación del liderazgo y la intelectualidad indígenas, postergando la discusión sobre la refundación de los Estados-nacionales. (López, 2011, p. 12).

Así, la interculturalidad transformativa se nutre de las formas de entender el saber de los Pueblos Indígenas, de conocer y hacer, de una forma, incluso de reentender lo que es la investigación acción, en la medida de que, la investigación sin acción no tiene sentido, es decir, para valorar el *pensar haciendo*:

Una interculturalidad transformativa es aquella que, sin abandonar las características crítico-reflexivas inherentes a ella, se sitúa sobre todo en la dimensión de la praxis y del cambio social; pues, a través de procesos de acción-reflexión-acción, busca fortalecer la agencia o agentividad de los sujetos y colectividades subalternas para que, en su condición de actores sociales y políticos renovados, ejerzan sus derechos y avancen en su lucha por su emancipación social. (López 2018: p.12)

Y aquí podemos observar cómo se reencuentran las concepciones de educación indígena con las de la interculturalidad transformativa, porque no es cuestión solo de *conocer* sino también de *hacer*, y este *hacer* no se circunscribe al *hacer en el aula*, sino que nos vislumbra todas las dimensiones del *hacer educativo* y es que, como ya habíamos señalado antes, la educación es un *hecho social*, (Durkheim, 2001) es un proyecto político, que tiene que ver con de tipo de sociedad que se quiere. Cambiar la praxis educativa implica cambiar las relaciones de poder existentes:

La interculturalidad transformativa implicaría, entonces, un proceso de devolución del poder -que hoy reside en los sectores hegemónicos - a los indígenas para que sean ellos quienes, en su condición de sujetos de derecho, retomen el control sobre sus culturas y tomen decisiones informadas respecto al cambio cultural en curso. (López 2018: p.12)

López es claro en afirmar que la interculturalidad transformativa no debe ser entendida como una propuesta exclusiva para los Pueblos Indígenas, dado que se cuestiona el modelo económico extractivista, así como, los proyectos civilizatorios y culturales y se propone una alternativa anclada en la filosofía del “buen vivir” que, a diferencia de lo que visiones ignorantes afirman, no implica un retorno esencialista e idealizado a una etapa anterior inexistente, sino la apuesta por un modelo democrático intersectorial, basado en una economía de desarrollo sustentable y ecoamigable. Desde esta concepción, hablaríamos entonces de interculturalidad transformativa en salud, educación, economía, justicia, por ejemplo.

2.3.4. Pedagogía crítica

Illich (1973) se preguntó hace casi cincuenta años por la utilidad de la escuela en América Latina y nos dice:

Es necesario entender la escuela monopolizadora de la educación en analogía con otros sistemas educativos inventados por sociedades anteriores. Pensemos en el proceso instructivo del aprendiz en el taller del gremio medieval, en la hora de la doctrina como instrumento evangelizador del período colonial, o bien, pensemos en *Les Grandes Ecoles* con las que la Francia burguesa supo legitimar técnicamente el privilegio de sus élites postrevolucionarias. Solo observando este monopolio en una perspectiva histórica es posible formularse la pregunta de si la escuela conviene hoy a la América Latina. (p.18)

No es intención de este apartado contestarnos si la escuela conviene o no a América Latina, pero sí queremos llamar la atención sobre esta idea de la escuela como una institución social homogeneizadora, homogenizante y negadora de otras formas de enseñar. Esta manera de educar ha sido señalada por pensadores como Foucault (2003), por ejemplo, quien sostiene que la escuela podría ser definida como una institución “encargada de distribuir, permitir y prohibir discursos.” (Díaz, 2014, p.114). Así, la institución escolar institucionaliza y naturaliza los discursos del poder. Íntimamente ligado a esto se encuentra el concepto de “violencia simbólica” acuñado por Bourdieu y Passeron (2017): “poder que logra imponer sus significados como legítimos simulando relaciones de fuerzas” (p.44) y toda “acción pedagógica” será violencia simbólica en tanto imposición arbitraria de una cultura por parte del grupo de poder (ibidem).

Frente a esta realidad de imposición social y epistémica, encontramos a la pedagogía crítica (Freire y Giroux, entre otros). Freire concibe la educación como un movimiento de resistencia política al sistema opresor y propone el “método Freire” que supone un paso de la educación opresora a la liberadora, con una concepción diferente

del sujeto del aprendizaje, efectivamente entendido como un sujeto que interactúa con el otro. Solo desde esta educación nueva será posible el desarrollo de la conciencia crítica de los seres humanos que lleve a una sociedad con justicia social en el que el bienestar de unos no implique la explotación de otros.

Giroux (2020) es el creador de lo que conocemos como “pedagogía crítica” y propone precisamente pasar de la “pedagogía de la represión” a la “pedagogía de la agencia” Para la pedagogía crítica la educación es una práctica social y cultural que se plantea el cuestionamiento de todas las formas de represión de parte de los grupos de poder que buscan reproducir las inequidades, rechazar las relaciones de poder desde el salón de clases, es además una forma de enseñar a los niños a rechazar y cuestionar las subordinaciones que se dan fuera de ella.

Pero la cuestión, obviamente, no debe reducirse a los “métodos”, la pedagogía de la agencia, supone un cuestionamiento a los contenidos, a la forma cómo se constituyen.

2.4. Conceptos de las categorías

2.4.1. El discurso de la las Políticas EIB

Desde nuestro marco metodológico de los ECD, entendemos la Política EIB como un discurso, concretamente, el discurso producido por el Estado peruano, desde el Minedu, que, según las definiciones de políticas públicas, se produce con el objetivo de resolver los problemas de la educación de los Pueblos Indígenas del Perú. En estos discursos encontramos conceptos que no han sido bien definidos y también que no hay concordancia entre lo que se sostiene en todos los documentos, asimismo, se ven las estrategias del racismo discursivo de las élites.

2.4.2 Implementación de la EIB en la educación primaria

Si hablamos de políticas, no es importante solo la formulación de las mismas, sino su ejecución. Desde nuestro marco metodológico, si entendemos la política como un discurso, este le debe llegar a un receptor; en ese sentido, la implementación nos permitiría ver cómo se ha recibido el discurso.

2.4.3 La formación docente de los estudiantes EIB

El informe defensorial 152 (2011) concluyó que los niños indígenas tenían una pésima educación porque sus docentes no estaban bien formados en enseñanza para EIB, se debe definir cómo se está formando a los docentes indígenas de una universidad privada de Lima que ofrece la beca especial EIB para precisamente cambiar esta situación, porque con este sentido se creó la beca.

2.4.4 Los colectivos organizados sobre EIB

Existen redes de maestros, padres, líderes y sabios para implementar una EIB descolonizadora, sin duda, cuando la EIB no firmaba parte de las políticas nacionales, sino que estaba en manos de las organizaciones civiles, ellas fueron quienes crearon las propuestas que luego tomó el Estado, por ello, desde sus análisis es importante conocer cuáles son los avances y desafíos que encuentran en EIB.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación

De acuerdo al tipo de investigación, esta se enmarca en los estudios cualitativos. Esto se justifica porque buscamos estudiar de manera profunda una realidad desde las “propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor & Bogdán, 1987:20) y esa realidad será interpretada por nosotros desde nuestro *lugar de enunciación* cuando busquemos, desde distintos métodos y sin dejar de lado nuestra ideología, interpretar los datos encontrados. Nos ubicamos en los estudios cualitativos propuestos por Denzin & Lincoln, (2012) que consideran que este tipo de investigación es multimetódico y que actualmente: “nos esforzamos por conectar la investigación cualitativa con las esperanzas, las necesidades, los objetivos y las promesas de una sociedad democrática y libre” (Denzin & Lincoln, 2012, p. 47), en esta investigación se echa mano de diversidad de herramientas y métodos para lograr los objetivos de lo que se propone.

3.2 Enfoque de la investigación

Se trata de una investigación cualitativa enmarcada dentro de dos enfoques, cuando realizamos el análisis de los textos, trabajamos desde los estudios críticos del discurso y cuando revisamos la implementación de la política en el aula, hacemos uso del método etnográfico.

Los estudios críticos del discurso son una línea de investigación heredera de los estudios foucaultianos que investiga las relaciones entre discurso y poder (Palacios Díaz,

D., Hidalgo Kawada, F., Cornejo Chávez, C., & Suárez Monzón, N. (2019) y que ha sido ampliamente desarrollada por investigadores como Fairclough, (desde 1990, hasta ahora) Van Dijk (1995, 2010, 2012, 2015, etc.) Van Dijk (2016) define los estudios críticos del discurso como:

Un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos. Con esta *investigación disidente*, los analistas críticos del discurso toman una posición explícita y, de esa manera, buscan entender, exponer y, fundamentalmente, desafiar el abuso de poder y la desigualdad social. Esta es también la razón por la cual el análisis crítico del discurso puede ser caracterizado como un *movimiento social* de analistas discursivos políticamente comprometidos. (Van Dijk, 2016 p.204)

Como se observa, los estudios críticos del discurso son un tipo de investigación que tiene por objeto de estudio los discursos, que es consciente de que mediante los discursos se trasmite o resiste el poder y no es un tipo de investigación ideológicamente neutra sino políticamente comprometida. (Vigil 2016), asimismo, siguiendo a van Dijk (2016), queremos señalar que los estudios críticos del discurso no tienen “un” método porque “en los estudios críticos del discurso todos los métodos interdisciplinarios de los estudios discursivos, así como otros métodos relevantes de las humanidades y las ciencias sociales, pueden ser utilizados” (p.204)

En lo que se refiere al tipo de discurso que estamos analizando, el discurso de las políticas públicas, concordamos con Fairclough & Fairclough (2012) en que en este

análisis [el análisis del discurso político] busca develar e impugnar cómo se reproduce el poder político a través del discurso político.

Como bien lo señala Peña (2019) debemos ser conscientes de dos aspectos cuando analizamos el texto político que es una ley:

- a) En primer lugar, ser conscientes de que no vamos a encontrar argumentación en este tipo de textos: “Es común que se trasluzcan las divergencias y que las contingencias de las argumentaciones y posibles acuerdos logrados puedan verse.”
- b) Es importante no solo la perspectiva crítica, sino también la distancia, en especial, con el “contexto de neoliberalización que se ha desarrollado en los últimos 30 años con fuerza en Latinoamérica y el mundo.”

Cuando aplicamos los estudios críticos del discurso a las políticas, debemos ser conscientes de que los “hechos políticos” envuelven “lenguaje” por lo que es necesario el “giro discursivo” y es que junto o en combinación con los objetos, acciones, agentes, prácticas y estructuras políticas, encontramos lenguaje; por ello, es menester el análisis discursivo de lo político.

En resumen, Fairclough & Fairclough (2012) así como Van Dijk (2010) comparten la concepción de que los estudios críticos del discurso en el discurso político tienen una perspectiva crítica que se preocupan por explicar cómo se reproduce y se disputa el poder político a través del discurso político; asimismo, cómo el discurso político se relaciona con los diferentes actores políticos, las instituciones, las organizaciones políticas comprometidos en eventos y procesos políticos.

En lo que sigue, señalaremos las premisas que se desprenden de este tipo de análisis y que adelantamos en Vigil (2016).

3.2.1 Los estudios críticos del discurso es una de las investigaciones de tipo analíticas

Afirmamos esto porque hay varias investigaciones de tipo analíticas. Es común que se equipare analítico a lo cuantitativo, pero en este caso, lo analítico es cualitativo y es que se entiende *analítico* desde su significado general. La palabra análisis, debemos recordarlo, viene del griego *αναλυσις* que lleva el significado de “descomposición”; es decir, separar “un todo” en sus “componentes”, con el propósito de determinar su relevancia, sus vínculos y su estructura. Así, entendemos la investigación analítica, como un procedimiento razonado, cuyo propósito es la descripción y la explicación de nuestro objeto de estudio: el discurso. Así, desde los estudios críticos del discurso hacemos un estudio analítico que, como *estudio*, se sirve de: “un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico” (Ander-Egg 1982, p.57) y, como *analítico*, no solo describe el fenómeno, sino que también desea explicarlo. En ese sentido, los estudios críticos del discurso son una materia explicativa, opuesta a los estudios descriptivos del discurso

Existen académicos (también no académicos) que establecen una oposición entre lo *científico* y lo *ideológico*. De modo tal que a “lo científico” le atribuyen valores de objetividad y a “lo ideológico” en cambio, lo consideran subjetivo. (Fourez 1994, p.127). Pero no es cierto que la ciencia sea, en verdad, neutral y objetivo, así Lander (2000) sostiene que: “las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social: el conjunto de saberes que conocemos globalmente como ciencias sociales” (Lander 2000, p. 12). Es

en esta línea de pensamiento en la que nos ubicamos y creemos, por ello, que no existe esa supuesta objetividad en las ciencias sociales y que, más bien, eso que es definido como “análisis políticamente neutral”, simplemente es una forma de aceptar el orden social establecido sin cuestionarlo. En ese sentido, los estudios críticos del discurso cuestionan el orden establecido y fomentan una descolonización del saber.

3.2.2. Con los discursos se coacciona al otro

En todo espacio están aquellos que ejercen el poder y constituyen las élites⁴ y aquellos que no tienen poder y constituyen las masas. Para van Dijk, siguiendo a Foucault, el poder es: “el control que se ejerce sobre los demás”. Desde los estudios críticos del discurso el poder es de dos tipos *coercitivo* (el control físico) y *discursivo* (el mental). En las sociedades actuales, el poder se ejerce mediante el manejo mental de los grupos dominados y no por medio de la represión. (Fairclough, 2018). Así, los dominados naturalizan las relaciones de poder y las consideran normales. El discurso controla y permite el ejercicio del poder sobre los otros y que estos últimos lo vean como “natural”.

Las élites quieren controlar las mentes de los individuos con el propósito de manipular de manera indirecta también las acciones futuras. De esa manera, no se necesitará ejercer coacción en las personas para que se comporten de determinada forma, porque se esperará que lo hagan como les han enseñado las élites. Para lograrlo, las élites ejercen control en las distintas áreas del discurso público. Las elites promocionarán sus discursos y colocarán censuras a los discursos que les hacen frente a los suyos. La censura se puede dar de manera abierta, por ejemplo, desde el control de

⁴ Creemos suficiente esta simple definición de élite para el objetivo del trabajo

los discursos públicos, es decir, desde la prohibición de los discursos contestatarios o, sutilmente, deslegitimando, con distintas estrategias, el discurso de los grupos que no tienen el poder.

3.2.3 Los estudios críticos del discurso son disidentes

Van Dijk (2004) señala que los estudios críticos del discurso “se enfocan en los grupos e instituciones dominantes y en la forma en la que estos crean y mantienen la desigualdad social por medio de la comunicación y el uso de la lengua.” Así, ante la evidencia de que las sociedades son injustas, desde los estudios críticos del discurso, se da cuenta de las desigualdades, se develan los discursos, las estrategias discursivas mediante las cuales se abusa del poder para colocarse “en una perspectiva de disentimiento, de contrapoder; [...] de resistencia y al mismo tiempo de solidaridad.”

Los estudios críticos del discurso reconocen que su análisis no es políticamente neutro y es interesante anotar que desde otro tipo de análisis pretendidamente neutro se acusa quienes hacen estudios críticos del discurso de hacer un análisis prejuiciado, pues antes de llevarse a cabo, referirá que las sociedades son desiguales y cometen abusos, no obstante: “uno de los objetivos principales de los estudios críticos del discurso es entender y analizar la reproducción del dominio y la desigualdad social que surge del discurso, y resistir contra ella” (Van Dijk 1991, p.32). Por ello, no es que se busque si hay o no discriminación, esto es evidente, lo que se busca, es develar las situaciones en las que esta se da, y demostrar las estrategias de las élites para enmascararlas.

3.3 la investigación etnográfica

Además de los documentos para los cuáles utilizamos estudios críticos del discurso, analizamos lo que sucede en el aula de primaria y, para ello, nuestra

investigación es de corte etnográfico. Los métodos utilizados serán la observación etnográfica y las entrevistas semiestructuradas.

3.3.1 La etnografía

Restrepo (2018) define la etnografía como:

La descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente.

Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). La articulación de esas dos dimensiones es, sin lugar a dudas, uno de los aspectos cruciales que ayudan a singularizar la perspectiva y el alcance de la etnografía con respecto a otros tipos de descripción. Así, lo que busca un estudio etnográfico es describir contextualmente las a menudo complejas y específicas relaciones entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular. (p.25)

Tomamos esta definición como opción metodológica porque coloca a investigador e investigado en situación de igualdad, desde el momento en que ambos son llamados *gente* y esto es crucial porque no debemos olvidar el origen de esta disciplina, cuando los investigadores se interesaban en describir a los grupos indígenas y había una situación de asimetría entre investigador y objeto. El siguiente punto es que desde la etnografía se describirá una práctica particular y concreta. Sabemos, además, que en la investigación etnográfica se debe dar cuenta de la práctica en sí y de los significados que las personas les dan a esas prácticas. Es decir, interesa investigar tanto lo que la gente hace como aquello que dice que hace y aquí hay un punto muy interesante que Restrepo nos aclara y es que no nos interesa buscar incongruencias en lo

que las personas relatan sino en ser conscientes de que hay distintos niveles de acción y reflexión.

Cuando hablábamos de los estudios críticos del discurso, señalábamos que estos no eran ideológicamente neutros, sino políticamente comprometidos, en el caso de la etnografía, la objetividad no es algo que se debe asumir ni mucho menos pretender, esto sería un error epistemológico:

La suficiencia del investigador convencido de ser “objetivo” y de estar exento del determinismo de la subjetividad es un error metodológico y epistemológico, pues está efectivamente en el campo mismo de la observación. Es un modelo objetivista que conduce a creer que se puede construir un modelo de observación independientemente del observador mismo, sobre todo cuando se trata de comprender a los humanos. (Ghasarian 2008, p. 22)

Entonces, debemos aceptar que nuestro trabajo tendrá la impronta de nuestra mirada, y, además, que la *gente* que investiga y la *gente* investigada se verán afectadas mutuamente en el proceso investigativo. Lo que se busca, nos dice Rockwell (2009), es la *objetividad etnográfica* que se refiere a que el investigador sea consciente de que en su trabajo de campo y en análisis interviene su propia subjetividad.

3.3.2. Etnografía educativa

Podríamos decir que esta rama tiene como pionera a Rockwell (1980) quien señala que esta no es una simple técnica, sino una opción metodológica; es decir, no es una mera técnica de trabajo de campo, sino que se reflexiona sobre los diferentes procesos en las que los investigadores se ven involucrados. Un punto importante en Rockwell es el *estudio en casos* y es que desde la etnografía estudiamos una realidad

específica; es decir, se busca estudiar no la totalidad desde los casos sino estudiar *en* los casos cómo estos están determinados, de alguna manera, por una totalidad:

Lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no solo en función de sus relaciones internas.

Metodológicamente, esto implica complementar la información de campo con información referida a otros ordenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país), y, por otra parte, buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan. Es decir, no se harían estudios de casos sino estudios en casos.

(Rockwell, 1986, p.14)

Una pensadora imprescindible de la etnografía educativa es Bertely (2000) quien además de dar principios metodológicos para el etnógrafo educativo, anota que no es suficiente con dar cuenta de lo que sucede en la escuela, sino que es menester tomar posición sobre las ideologías observadas en la práctica escolar para contribuir a modificar “las versiones hegemónicas acerca de la cultura escolar” (Bertely, 2000, p. 36).

3.4. Grupo focal

Consideramos importante también la opinión de la sociedad civil sobre la EIB, es por ello que organizamos un grupo focal en Cusco con el colectivo, *Chiqaq Ñan*, que reúne a docentes EIB, líderes indígenas padres y madres de familia comprometidos con la EIB. Tomamos el Cusco porque lo consideramos emblemático en cuanto al reconocimiento de los derechos de los pueblos en muchos sentidos; en primer lugar, porque fue en el Cusco donde se gestaron las luchas campesinas de las tomas de tierras,

antes de la reforma agraria y que, precisamente, dieron origen a las mismas; en segundo lugar, porque en el Cusco se dieron experiencias pioneras de EIB y se continúan con proyectos exitosos de la mismas (Tarea, Pukllasunchis; Ceprosi, entre otros); asimismo, fueron dos congresistas cusqueñas las que visibilizaron el quechua en el Congreso de la República y presentaron la ley N.º 29735 – entre otros motivos.

Realizamos un grupo focal en Sicuani el 19 de enero de 2019, a esta reunión asistimos con una persona amiga que conocía a las personas del colectivo, quien además es hablante de quechua, así, fue esta persona la que moderó el grupo y yo asistí como una invitada más.

Tabla 4.

Grupo focal

Fecha del grupo focal	Participantes	Duración de la actividad
16 de enero de 2019	6 + moderadora	Dos horas 43 minutos

3.5. Fuentes documentales

Para realizar los ECD de las políticas EIB se trabajarán los siguientes documentos

Tabla 5.

Fuentes documentales

“Ley N.º 28044. Ley general de educación” (LGE)
“Currículo Nacional de la Educación Básica”
“Ley N.º 29735” “Ley que regula el uso, preservación, Desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las Lenguas Originarias del Perú
“Ley N.º 27818” “Ley para la educación bilingüe intercultural”
“Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe”
“Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021” (PNEIB2021)
1. “Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe” (MSEIB)

Para el análisis de la carrera de Educación primaria EIB de una universidad privada que ofrece la Beca especial EIB se analizará:

La “malla curricular de educación primaria EIB”

Las sumillas de los cursos de educación primaria EIB

3.6. Etnografía de aula

El trabajo de campo en las escuelas de la zona andina y amazónica lo realizaron tres asistentes de investigación quienes eran personas hablantes de las lenguas de las comunidades. Ellas estuvieron en las comunidades dos meses realizando sus prácticas preprofesionales en educación y la primera semana de estadía realizaron observación de aula. Para el efecto, se utilizó una ficha de registro de uso de lenguas y contenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje adaptada de Julca (2000) (cf. Anexo 3).

En la escuela de la comunidad shipiba de Lima trabajamos con los estudiantes shipibos de último ciclo de formación en EIB de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) ellos realizaron sus prácticas preprofesionales sobre EIB en ámbitos urbanos, durante dos meses, tres días a la semana y nosotros los acompañamos para darles asesoría en la enseñanza de shipibo como lengua de herencia a los niños shipibos y como segunda lengua a los niños no shipibos. Antes de las prácticas, se realizó el diagnóstico y las observaciones de aula que son objeto de nuestra investigación.

Hemos elegido estas escuelas porque era importante tener una escuela de cada uno de los escenarios lingüísticos identificados por el Minedu, así una vez identificados estos, los elegimos por conveniencia, dado que teníamos la posibilidad de acceder a estas escuelas.

3.6.1 Escuela de Huamburque

Tabla 6.

Observación de aula Huamburque

Fecha de inicio	Fecha de fin
9 de setiembre de 2019	13 de setiembre de 2019

3.6.2. Escuela de San Antonio de Sonomoro

Tabla 7.

Observación de aula San Antonio de Sonomoro

Fecha de inicio	Fecha de fin
17 de setiembre 2018	21 de setiembre 2018

3.6.3 Escuela de la Comunidad de Cantagallo

Tabla 8.

Observación de aula Comunidad Cantagallo

Fecha de inicio	Fecha de fin
2 de setiembre de 2019	6 de setiembre de 2019

3.7 Entrevistas semiestructuradas (ES)

Realizamos ES a los egresados de la universidad privada en la que se ofrecía la beca especial EIB primaria. Los informantes elegidos fueron:

Tabla 9.

Entrevistas semiestructuradas

Estudiante quechua chanka 1
Estudiante quechua chanka 2
Estudiante quechua chanka 3
Estudiante quechua collao 1
Estudiante de quechua collao 2
Estudiante asháninka

Elegir tres estudiantes quechua chanka se debe a que esa fue la lengua con mayor representatividad en la promoción, seguida por la de quechua collao y la que menos hablantes tuvo fue la de hablantes asháninkas. Si bien hubo hablantes de nomatsiguenga entre los ingresantes, estos no egresaron en la primera promoción.

3.8. Técnicas e instrumentos

Tabla 10.

Técnicas e instrumentos

TÉCNICA	INSTRUMENTO
De campo	
Etnografía de aula	Cuaderno de campo, ficha de registro
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista y grabadora.
Grupo focal	Guía de entrevista y grabadora
Documentales	
Revisión y clasificación de los documentos para ECD, de video	ATLAS.TI y Mendeley

Fuente: Adaptado de la matriz elaborada por UPGE (s.f. p.68)

3.9 Rigor científico

Se cumple con los criterios del rigor científico

- Criterio de credibilidad, debemos señalar que hemos devuelto los datos a los estudiantes indígenas que entrevistamos y los reconocen como ciertos a lo que ellos han transmitido. Por razones de pandemia, no hemos podido hacer la devolución en las escuelas de la zona andina y amazónica
- El criterio de auditibilidad también se cumple, se ha explicado cómo hemos seleccionado a nuestros colaboradores, qué escuelas se han visitado, a quienes se ha entrevistado y se cuenta con todos los materiales transcritos y grabados de la data recogida.
- Criterio de transferibilidad se ha explicado las características de las personas que hemos estudiado así, se podrá realizar la transferibilidad a situaciones similares

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS

4.1 Análisis de la Política EIB

En este subcapítulo se analizarán los documentos de política en los que se sustenta la EIB en el Perú.

4.1.1. Ley N. 28044. Ley general de educación (LGE)

La LGE tiene dos artículos referidos a la EIB

Artículo 19°. - Educación de los pueblos indígenas. De conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, la Constitución Política y la presente ley, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente.” (Ley General de Educación, 2003)

Uno de los tratados internacionales es el Convenio 169 de la OIT que en su artículo 26 decreta que es obligación del Estado que los Pueblos Indígenas adquieran en todos los niveles una educación de calidad, que no sea inferior a la del resto de los ciudadanos; asimismo, en el artículo 27 se consagra que esta educación debe desarrollarse con la participación de los Pueblos Indígenas y se debe responder a sus necesidades y “abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.” Es importante,

entonces, que el Estado cumpla lo que ha firmado y que además se ha consignado en la Ley General de Educación (LGE).

Para llevar a cabo esta educación, el Estado ha establecido la EIB, que en la LGE es nominada bilingüe intercultural:

Artículo 20°. - Educación Bilingüe Intercultural. La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo: a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas. b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras. c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano. e) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas. f) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica. (Ley General de Educación, 2003)

Estos literales de la LGE buscan responder a lo establecido en el artículo 27 del Convenio 169. Como podemos observar, es una educación para los Pueblos Indígenas que conservan aún su lengua ancestral como lengua materna, según lo que se consigna en el literal b. Esto, sin embargo, no está así establecido en el Convenio 169,

ser indígena no tiene como requisito hablar la lengua indígena como materna porque se conocen los casos de aniquilamiento lingüístico a muchísimas poblaciones y esto de, alguna manera, trata de ser corregido en la “Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe” que menciona que no solo se consideran como miembros de atención a los hablantes de las lenguas indígenas, sino también a los indígenas que han perdido sus lenguas ancestrales; en este sentido, la política es más coherente con los tratados internacionales, al no circunscribir la EIB a indígenas hablantes de la lengua.

4.1.2 El currículo nacional de la educación básica

Como se sabe, el currículo es un documento de PE porque es en este en el que se concretiza el proyecto político del país:

El Currículo Nacional de la Educación Básica orienta los aprendizajes que se deben garantizar como Estado y sociedad. Debe ser usado como fundamento de la práctica pedagógica en las diversas instituciones y programas educativos, sean públicas o privadas; rurales o urbanas; multigrado, polidocente o unidocente; modelos y formas de servicios educativos. (Currículo Nacional, p.8)

En el perfil de egreso se consideran uno que atañe a la EIB y otro a la EIB/EIT:

El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos.

El estudiante indaga y comprende el mundo natural y artificial utilizando conocimientos científicos en diálogo con saberes locales para mejorar la calidad de vida y cuidando la naturaleza.” (p.8)

En el primero, se reconoce el derecho a la enseñanza en la lengua materna, aunque nos preocupa que si bien la Digeibira identifica escenarios lingüísticos en los que la lengua indígena no es la lengua materna, esto no sea contemplado en el currículo.

También se observa que la enseñanza de las lenguas indígenas se circunscribe a los indígenas que todavía hablan sus lenguas, no hay una posibilidad que los demás estudiantes peruanos puedan aprender estas lenguas, y luego nos preocupa el imperialismo lingüístico del inglés; si bien es una lengua internacional, habría que pensar si es necesario que los estudiantes deban aprender necesariamente esta o puedan optar entre una lengua extranjera o una de las 48 lenguas que existen en el país, con los mismos propósitos comunicativos de interactuar con personas de diversos contextos, de manera responsable y con asertividad. En cuanto al diálogo de saberes es una competencia necesaria, tanto para los estudiantes indígenas, quienes deben aprender desde sus propios referentes culturales y dialogar con otras tradiciones culturales -- las de la tradición científica y las de las otras culturas que existen--como la de los niños no indígenas, para así tener una perspectiva intercultural del conocimiento.

El currículo considera 7 enfoques transversales que se muestran en esta figura:

Figura 2.

Enfoques transversales del Currículo Nacional



Fuente: Minedu

De estos siete enfoques, los que se relacionan directamente con la política EIB son el de *derechos*, el *inclusivo* y el *intercultural* y los analizaremos brevemente:

Enfoque de derechos parte por reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos y no como objetos de cuidado, es decir, **como personas con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. Asimismo, reconocer que son ciudadanos** con deberes que participan del mundo social propiciando la vida en democracia. Este enfoque promueve la consolidación de la democracia que vive el país, contribuyendo a la promoción de las libertades individuales, **los derechos colectivos de los pueblos** y la participación en asuntos públicos; a fortalecer la convivencia y transparencia en las instituciones educativas; a reducir las situaciones de inequidad y procurar la resolución pacífica de los conflictos. (p. 20, énfasis nuestro).

Se reconocen no solo derechos individuales, sino también colectivos, esto implica que se debe cumplir el Convenio 169 de la OIT en sentido amplio, pero como lo han señalado Gutiérrez, León, Salas, Saqui & Silva (2019) es un tanto contradictorio que se inste desde el sector educación a que los indígenas defiendan y exijan el reconocimiento a sus derechos colectivos, por ejemplo, su derecho al territorio, consagrado en este Convenio, si desde otras instancias del Estado este derecho es vulnerado y, es más, se criminalizan las protestas, pensemos, por ejemplo, lo que sucede, cuando los indígenas protestan por el envenenamiento de sus territorios de parte de las minerías; recordemos lo que ocurrió con el caso de la minera “las Bambas” en el que las personas defendieron sus derechos, pero fueron criminalizadas y hay más de 500 comuneros encausados judicialmente. En cuanto a la participación, antes de hablar de

los asuntos públicos en general, quisiéramos referirnos a la participación de los Pueblos Indígenas en la escuela. Si bien desde el órgano central se promueve la misma, y conocemos organizaciones de la sociedad civil que trabajan para ello (Pukllasunchis, Tarea, Chiqaq Ñam) también sabemos que la participación no es real, que los maestros creen que esta se reduce a que realicen labores de limpieza de la escuela, reparaciones de misma, pero no a que elaboren el proyecto educativo ni a que aporten con sus saberes.

Enfoque Inclusivo o de Atención a la diversidad. [...] No obstante, en un país como el nuestro, que aún exhibe profundas desigualdades sociales, eso significa que los estudiantes con mayores desventajas de inicio deben recibir del Estado una atención mayor y más pertinente, para que puedan estar en condiciones de aprovechar sin menoscabo alguno las oportunidades que el sistema educativo les ofrece. En ese sentido, la atención a la diversidad significa erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. (Saqui, 2020 p. 21)

Es muy importante que desde el Estado se reconozca que hay desigualdad, que la diversidad no ha tenido una atención en equidad, que ha habido discriminación, exclusión y que, por ello, es necesario pensar la educación de otra manera. Al hablar de un enfoque que atienda a la diversidad, se reconoce implícitamente que ha habido una educación homogeneizante. Cuando se menciona una educación más pertinente, es porque se es consciente de que estas poblaciones recibieron educaciones menos pertinentes; ahora bien, un enfoque que desea atender la diversidad debería ser más consciente de sobre qué está hablando cuando habla de inclusión, decimos esto porque si la diversidad ha sido relegada y somos ahora sabemos que es necesario mirarla, no es

cuestión de “incluirla a” sino que se debe repensar en nuevos modelos en la que “nos incluyamos con”, si pensamos en el cuadrado valórico van Dijk: Nosotros/ellos, no se trata en la inclusión de sumar un Nosotros + ellos, sino de pensar en nuevas formas de significar ese “nosotros”, en el que se respeten las diferencias de todos, y en la que todos nos enriquezcamos, esto solo es posible con una interculturalidad transformativa

Enfoque Intercultural. En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad del planeta las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación, van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna. En una sociedad intercultural se previenen y sancionan las prácticas discriminatorias y excluyentes como el racismo, el cual muchas veces se presenta de forma articulada con la inequidad de género. De este modo, se busca posibilitar el encuentro y el diálogo, así como afirmar identidades personales o colectivas y enriquecerlas mutuamente. Sus habitantes ejercen una ciudadanía comprometida con el logro de metas comunes, afrontando los retos y conflictos que plantea la pluralidad desde la negociación y la colaboración. (p.22)

Encontramos una concepción de interculturalidad como la interacción de distintas culturas en un mismo espacio que respetan sus identidades y sus diferencias, esta es una definición bastante edulcorada de la interculturalidad, un ideal, un “deber ser” en la que las situaciones de conflictos no son toleradas, sino sancionadas, en la que todos los diferentes ejercen felices su ciudadanía y dialogan, porque no hay racismo, más bien, este se condena, al igual que la inequidad de género. Como hemos visto, estamos hablando de una interculturalidad funcional al sistema y no de una interculturalidad crítica (Tubino 2016) ya hemos dicho que no es cuestión de hablar del diálogo sino de las condiciones del diálogo. La hegemonía sí existe y precisamente desde una interculturalidad transformativa se debe trabajar para cuestionar por qué existe un grupo que pretende imponer su forma de entender el mundo como la única válida, imponer su episteme y sus valores, no se puede negar el conflicto, sino estudiar el origen de las prácticas discriminatorias para trabajar en la descolonización del saber/poder. Solo de esta manera se puede pasar a un diálogo transformativo, de ello hemos precisamente dado cuenta al hablar de la IT en el capítulo dos.

4.1.3 Ley N.º 29735 “Ley que regula el uso, preservación, Desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las Lenguas Originarias del Perú”

Esta fue una ley bastante controversial, cuando se presentó, la congresista Martha Hildebrandt en el pleno del congreso dijo que esta ley “no servía para nada”. Se produjeron intensos debates y los lingüistas peruanos realizaron pronunciamientos sobre la misma para explicar que todas las lenguas tenían la misma validez. La ley es necesaria porque existía un vacío legal en la constitución del país, en su artículo 48 señalaba: “Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen,

también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley”, pero no había una ley a la que se refiera; por ello, la necesidad de la misma.

El artículo 4 de esta ley establece los derechos lingüísticos y en el literal *h* y *g* son los referidos a la EIB: “Recibir educación en su lengua materna y en su propia cultura bajo un enfoque de interculturalidad. Aprender el castellano como lengua de uso común en el territorio peruano.” Sin duda, es un avance el reconocimiento del derecho educativo desde los referentes culturales y los derechos lingüísticos para los hablantes de las lenguas indígenas que aún han sido socializados en ellas; pero, como ya lo hemos anotado antes, no se puede circunscribir solo a ellos, sino también a los indígenas que tienen una lengua indígena de herencia

El capítulo VI, se refiere a la EIB:

Artículo 22. Educación intercultural bilingüe Los educandos que poseen una lengua originaria como lengua materna tienen el derecho a recibir una educación intercultural bilingüe en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, incluyendo los que se encuentran en proceso de recuperación de su lengua materna. (Ley N. 29735)

Este artículo señala un avance frente a lo consignado en la LGE ya que se hace mención también a la recuperación, ya no son solo los estudiantes socializados en lenguas indígenas, sino aquellos que fueron socializados en castellano, como nos dice López (2005) la escuela desaprendedora que obligó a los padres a que socialicen a sus hijos en castellano y dejen de hablarles en sus lenguas, ahora debe devolverles esas lenguas, a través de la enseñanza de las mismas. Creemos que esto debió haberse consignado no solo en un artículo referente a la EIB, sino dentro de los derechos

lingüísticos, el recuperar las lenguas es un derecho lingüístico, ya hemos hablado en el capítulo dos del genocidio lingüístico, de los crímenes de lesa humanidad y por ello, creemos necesario mencionar este asunto de los derechos y de su vulneración.

En el reglamento de Ley, se especifica la EIB, para lengua materna y LH se explica que debe ser acorde a la ley de 27818 y que debe haber participación de la comunidad en la misma.

4.1.4 Ley N°27818 Ley para la educación bilingüe intercultural

Esta ley es promulgada el 23 de julio de 2002 y consta de siete artículos que analizaremos desde ECD:

Artículo 1 - El Estado y el reconocimiento de la diversidad cultural

El Estado reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los Pueblos Indígenas. Para tal efecto, el Minedu diseñará el plan nacional de educación bilingüe intercultural para todos los niveles y modalidades de la educación nacional, con la participación efectiva de los pueblos indígenas en la definición de estrategias metodológicas y educativas, en lo que les corresponda. (Ley N°27818)

Este artículo es fundamental, la EIB (entonces EBI) se fomenta en todo espacio en el que habiten Pueblos Indígenas y, según los datos del último censo nacional, los Pueblos Indígenas se encuentran en todo el territorio nacional. Así, en Lima, a la pregunta, “por sus costumbres y antepasados Ud. se considera.” Las respuestas han sido:

Tabla 11.

Respuesta a Pregunta del Censo 2017: “Por sus costumbres y antepasados Ud. se considera” (Inei, 2017) en el departamento de Lima

	Quechua	Aimara	Nativo o indígena de la Amazonía	Parte de otro pueblo indígena u originario	Negro, moreno, zambo, mulato / pueblo afroperuano o afrodescendiente	Blanco	Mestizo	Otro	No sabe / No responde	Nikkei	Tusán
Frecuencias	1 273 406	49 428	15 040	7 586	220 773	550 113	5 268 975	110 036	257 298	19 145	10 482
Porcentajes	16.36	0.64	0.19	0.10	2.84	7.07	67.7	1.41	3.31	0.25	0.13

Fuente: Inei 2017

Como vemos, Lima es un espacio en el que habitan indígenas, por lo que se debería ofrecer EIB. Si bien se reduce la EIB a los Pueblos Indígenas, hay un derecho reconocido a estos a recibir educación más allá de la primaria. Importa, además, que se haga énfasis en que los Pueblos Indígenas son los encargados de diseñar el Plan de EIB junto con el Minedu Según esta ley, el documento de la política EIB se concreta en el Plan. Asimismo, son los PPI los encargados, junto con el Minedu, de elaborar el plan, no se dice que se les debe consultar sobre el mismo, sino que deben ser coejecutores del plan; aquí se está cumpliendo lo firmado en el Convenio 169 de la OIT en lo que respecta a la educación de los Pueblos Indígenas.

Artículo 2- Plan Nacional de Educación Bilingüe. El Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural deberá incorporar, la visión y el conocimiento indígena. La educación para los pueblos indígenas debe ser igual en calidad, eficiencia, accesibilidad y en todos los demás aspectos previstos para la población en general. El Estado garantiza el derecho de los pueblos indígenas a participar en la administración de los sistemas e instituciones estatales de educación bilingüe intercultural, así como en los centros y programas de preparación de maestros bilingües interculturales. (Ley N°27818)

Nótese que se consigna que la EIB debe ser igual en calidad, en accesibilidad y en eficiencia, pero no debe **ser la misma educación** que la de la población no EIB, se reconoce, entonces, que los Pueblos Indígenas tienen derecho a una educación pertinente que responda a sus demandas y a sus necesidades, a sus formas de aprender, a sus formas de enseñar, de concebir lo que es la educación. Este plan debe ser coherente con la episteme indígena de la que hablábamos en el capítulo dos y el Estado tiene la obligación de que los Pueblos Indígenas participen tanto en las instituciones educativas como en las instituciones en las que se preparan los indígenas EIB; así, entonces, cuando PRONABEC creó las becas especiales EIB, se debió garantizar la participación de los Pueblos Indígenas a la hora de diseñar las mallas curriculares y de administrar las instituciones educativas, sean públicas o privadas, que ofrecen formación EIB, en tanto la educación se daba en el marco de un convenio entre el Estado peruano y las instituciones.

Artículo 3.- Instituciones educativas los pueblos indígenas, en coordinación con las instancias estatales competentes, tienen derecho a crear y controlar sus propias instituciones educativas y a desarrollarlas desde su visión, valores y conocimiento tradicional, sin perjuicio del derecho de los pueblos indígenas a acceder a la educación impartida por el Estado e instituciones privadas. El Estado establecerá los medios y recursos necesarios para este fin. (Ley N°27818)

Este es un artículo que entra en concordancia con los artículos 26 y 27 del Convenio 169 de la OIT. Se nota una coherencia con lo firmado y ratificado por el Perú en relación a los derechos de los Pueblos Indígenas, un respeto por su episteme, por decidir sobre la educación que desean para sus hijos y, además, se reconoce que esto no implica ningún tipo de segregacionismo y que los niños indígenas tienen derecho a acudir a la educación no indígena si ellos lo desean. Es importante también que la ley consigna que debe haber partidas presupuestales para la educación de los Pueblos Indígenas.

Artículo 4.- Docencia bilingüe. Es deber del Minedu promover en las instituciones educativas para los Pueblos Indígenas incorporación, por nombramiento o contrato, de personal docente indígena hablante de la lengua del lugar donde ejercerán función docente, para un proceso efectivo de aprendizaje y preservación de los idiomas y las culturas indígenas, debiendo definir el perfil del docente de Educación Bilingüe Intercultural y autorizar a los centros capacitados para impartir dicha educación. Los docentes de Educación Bilingüe

Intercultural deberán dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano. (Ley N°27818)

9 años después de promulgada esta ley, la Defensoría del Pueblo nos demostró que el Estado había incumplido este deber, la brecha de docentes que hablen las lenguas de los niños indígenas es aún alta y, a pesar de que se ha creado la beca especial EIB, el Informe Defensorial 174 mostró que en las instituciones de enseñanza superior (IESP) todavía había cuestiones que mejorar y nuestra investigación. en una universidad privada que ofrece la beca EIB en Lima nos muestra que no basta con autorizar a los centros para la formación en superior en EIB, sino que es menester que esta sea de calidad y que se ejecute vigilancia efectiva para garantizar la calidad en la formación.

Artículo 5.- Planes de estudio. Es deber del Minedu promover la elaboración y aplicación de planes de estudio y contenidos curriculares que reflejen la pluralidad étnica y cultural de la nación en todos los niveles educativos. Se prestará particular atención a las necesidades, intereses y aspiraciones de los Pueblos Indígenas en sus respectivas zonas. (Ley N°27818)

Este artículo refiere a que toda la educación del Perú sea consciente de la diversidad que la caracteriza, si bien la cuestión de la diversidad lingüística puede estar implícita dentro de la diversidad cultural, creemos que hace falta explicitar. Un punto que no queda claro son las “respectivas zonas” de los Pueblos Indígenas, recordemos que en el artículo 1 se hablaba de las regiones que habitan, porque, por ejemplo, ¿cuál sería la zona de los shipibos? ¿el territorio ancestral de los mismos, que se ha visto minorizado por las “colonizaciones” mestizas? ¿o es también una zona shipiba Cantagallo en Lima donde hay una comunidad shipiba al borde del río Rímac?

Artículo 6- Medios de expresión y comunicación social. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer sus propios medios de expresión y comunicación social y dar a conocer sus manifestaciones culturales, idiomas, necesidades y aspiraciones. Asimismo, el Estado promoverá prioritariamente el acceso de los pueblos indígenas a los medios de comunicación social que son estatales e incentivará lo propio frente a los órganos privados, a fin de asegurar el desarrollo y preservación de la diversidad cultural de la Nación. (Ley N°27818)

Este artículo también está en concordancia con el Convenio 169 de la OIT. Se reconoce la importancia de la difusión de la cultura de los Pueblos Indígenas y del derecho que tienen estos de difundirla a todos los peruanos. La difusión por medios de comunicación social es entendida en esta ley como una manera de asegurar el desarrollo de la diversidad cultural y de su preservación, esto, sin embargo, no es claro. No por el hecho de difundirse la diversidad, esta se va a desarrollar, preservar o valorar. Solo se va a difundir, esto es bueno porque permitirá que seamos conscientes de la misma, lo cual es un importante primer paso, pero no es el que asegure los objetivos de desarrollo, preservación y valoración.

Artículo 7.- Eliminación de la discriminación racial. El Minedu deberá adoptar las medidas necesarias para eliminar dentro del sistema educativo nacional y al interior de los centros educativos la discriminación, los prejuicios y los adjetivos que denigren a las personas integrantes de los pueblos indígenas. Las autoridades educativas promoverán la tolerancia, la comprensión, y la construcción de una relación de justicia entre los pueblos indígenas y todos los sectores de la sociedad. (Ley N°27818)

Este es un artículo interesante, desde este discurso se acepta que existe un *nosotros racista* (los no indígenas) y un *ellos discriminado* (los Pueblos Indígenas) recordemos el cuadrado valórico de van Dijk, en el sistema educativo nacional. Y decimos que es importante porque el sistema educativo es parte del Estado y las leyes son discursos estatales, es un hecho singular que un Estado reconozca que actúa de manera racista hacia los Pueblos Indígenas y que es necesario erradicar esas formas para pasar a relaciones de justicia social.

4.1.5 La “Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe” (Minedu, 2013)

Primero debemos definir qué es una política sectorial:

[E]s el subconjunto de políticas nacionales que afecta una actividad económica y social específica pública o privada. Las políticas nacionales y sectoriales consideran los intereses generales del Estado y la diversidad de las realidades regionales y locales, concordando con el carácter unitario y descentralizado del gobierno de la República. Para su formulación el Poder Ejecutivo establece mecanismos de coordinación con los gobiernos regionales, gobiernos locales y otras entidades, según requiera o corresponda a la naturaleza de cada política. El cumplimiento de las políticas nacionales y sectoriales del Estado es de responsabilidad de las autoridades del Gobierno Nacional, los gobiernos regionales y los gobiernos locales. Las políticas nacionales y sectoriales se aprueban por decreto supremo, con el voto del Consejo de ministros. (Página web del Centro Nacional de Planeamiento Estratégico).

Así, esta política afecta al sector educativo nacional y, en ese sentido, marca un hito porque, por primera vez se reconoce, desde el Estado, la diversidad que caracteriza

al país y que debe ser tomada en cuenta en la educación de todo el Perú, asimismo, se reconoce también que si bien la interculturalidad es un principio rector de la educación según ley, aún no ha sido implementada: “la transversalización de la interculturalidad en el sistema educativo peruano es un reto pendiente en nuestro país y la educación de los pueblos indígenas presenta un escenario de carencias crónicas.”

Artículo 1.- Aprobación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Apruébese la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, que como Anexo forma parte integrante del presente Decreto Supremo, como principal instrumento orientador del Sector Educación en los planes sectoriales e institucionales, programas, proyectos y demás actividades relativas, a la implementación de la Educación Intercultural y la Educación Intercultural Bilingüe. (Decreto Supremo-N° 006-2016-Minedu)

Así, de acuerdo a lo que se entiende como políticas sectoriales desde el Estado Peruano es mandatorio su cumplimiento, en todas las instancias y niveles educativos y esto es claramente explicitado en el artículo 2 del decreto:

Artículo 2.- Ámbito de aplicación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe La Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe es de obligatorio cumplimiento por todas las entidades del sector educación, **en todos los niveles de gobierno, en el marco de sus competencias.** (Decreto Supremo-N° 006-2016-Minedu, énfasis mío)

Por primera vez en la educación peruana se explicita la importancia de una educación intercultural para eliminar las brechas que la exclusión ha generado:

El Minedu y todas las instancias del sector educativo, como las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) tienen la responsabilidad de desarrollar una Educación Intercultural para Todas y Todos (EIT), y de brindar la atención educativa específica a las y los estudiantes de Pueblos Indígenas u originarios con una Educación Intercultural Bilingüe. Las y los estudiantes que pertenecen a los pueblos originarios del Perú, así como la población afroperuana, requieren de una estrategia de atención prioritaria, pues es preciso eliminar las brechas educativas generadas por décadas de exclusión y por falta de una atención con pertinencia y calidad. (PSEIEIB, p.29).

Es importante el hecho de que se reconozca la secular exclusión hacia los Pueblos Indígenas y a la población afroperuana; sin embargo, un hecho que no deja de llamar la atención es la división que hay entre EIT y EIB, la política se enuncia como de EI y de EIB, pero ahora vemos esta “T” y nos surge la pregunta válida, ¿si los no indígenas son todos, son los no indígenas los excluidos de ese grupo de todas y todos?

Quienes forman parte de los pueblos originarios tienen derecho a aprender a partir de sus referentes culturales y lingüísticos, así como a acceder a otros a otros códigos culturales con las mismas oportunidades que la totalidad de estudiantes del país. (p.30)

Aquí entra en juego una de las estrategias del racismo discursivo que van Dijk llama concesión aparente y es que en la primera parte encontramos cierta solidaridad

con “los pueblos originarios” y se les reconoce derechos, pero luego se los cataloga como “exogrupo” porque deben tener las mismas oportunidades que “que la totalidad de estudiantes del país” de la cual, entonces, “ellos” aunque “originarios” no son parte.

De igual modo, tienen derecho a aprender castellano como lengua para la comunicación nacional, y una lengua extranjera para la comunicación en contextos más amplios. Considerando que los contextos sociolingüísticos son cambiantes y las nuevas generaciones están en muchos casos, perdiendo la lengua de sus madres, padres, abuelas y abuelos, es también un derecho de los estudiantes indígenas aprender y revitalizar la lengua de sus ancestros y ancestras como vehículo de acceso a su herencia y afirmación de su identidad. Esto último por voluntad explícita de sus padres y madres, la escuela y/o la comunidad en la que viven (sic) esta población” (p.30)

La primera oración, estaría referida solo a los hablantes de lenguas indígenas que todavía las mantienen como lengua materna y que deben aprender castellano como segunda lengua, pero más allá de esto, lo que llama la atención es que nuevamente tras una concesión aparente, un derecho a aprender castellano, se impone el nacionalismo de la lengua castellana; es decir, es interesante cómo se entiende que “la comunicación nacional” debe ser en castellano. Se realiza, entonces, una política lingüística castellanizante. Este tipo de políticas en las que se concibe “una lengua” como la de la “comunicación nacional”, naturaliza la idea de que se debe aprender la lengua de la mayoría para poder interactuar en un país que se concibe como diverso (Kymlicka 2001).

Así, se abogarán los discursos en nombre de la eficacia, para asegurar, de esta manera, la asimilación de todos los grupos que hablan lenguas indígenas al grupo castellanohablante, que habla la “lengua de comunicación nacional.”

La segunda oración nos habla del aniquilamiento lingüístico por el avance del castellano, en el que las nuevas generaciones ya no hablan lenguas indígenas, sino que son socializadas en castellano. Lo que ocurre aquí es la glotofagia (Calvet, 2005) la lengua del grupo de poder que se impone a las lenguas oprimidas, pero se utilizan las estrategias de los grupos de poder de la que nos habla van Dijk, cuando se refiere al cuadrado ideológico: Nosotros/ ellos, específicamente a “Quitar énfasis a Nuestros aspectos negativos.” Y es que no se dice por qué la lengua no se habla, sino que se dice: “espacios sociolingüísticos cambiantes”, así, se exime de responsabilidad a los grupos que imponen su lengua como “lengua de comunicación nacional.” Se sostiene que las generaciones están perdiendo sus lenguas, el uso del participio sin un agente no es gratuito, opera claramente la estrategia: “Quitar énfasis a Nuestros aspectos negativos” no se dice, en ningún lugar, que esto se debe a la imposición del castellano. Y la última idea nos muestra, una vez más, una concesión aparente que se contradice, porque se reconoce el derecho del niño a aprender “la lengua de sus ancestros”, pero inmediatamente después, este derecho está condicionado a la voluntad explícita de sus padres, entonces deja de ser un derecho del niño, deja de ser inalienable, para ser alienable, y si seguimos la lógica argumentativa del texto: Los contextos sociolingüísticos han cambiado porque los padres y abuelos han dejado de hablarles a sus hijos en la lengua indígena, los hijos tienen derecho a aprender la lengua de sus padres en la escuela si sus padres tienen la voluntad de que así sea. Además constreñir el

derecho del niño a la voluntad de sus padres, viola el “principio del interés superior del niño” que está contemplado en las leyes nacionales e internacionales, este principio consagra que se deben respetar sus derechos independientemente de los intereses de los padres, es más, en el “Reglamento de la Ley N°30466” referido a tal principio se establecen el principio y el enfoque de interculturalidad, y, en cuanto al “ámbito de aplicación” se explicita que es para todas las actividades y para todas las políticas; por tanto, si esta política sectorial EIT EIB considera que es derecho del niño “aprender la lengua de sus ancestros”, no puede condicionarlo a la voluntad de otros..

El presente documento de política constituye el marco general de la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe, implementándose esta última con un Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y el Modelo de Servicio Educativo de EIB que considera varias Formas de Atención para su concreción en las diversas situaciones socioculturales y lingüísticas del país.

(p.30)

El documento es de política para la EIB y para la EIT, pero si bien se refiere a dos documentos de línea para la implementación de la educación de los Pueblos Indígenas, nada hay sobre cómo se va a implementar eso que han *llamado interculturalidad para todos y todas, asimismo*, al inicio del documento, se mencionó a la población afroperuana, pero nada hay a lo largo de esta política sectorial que los vuelva a mencionar, todo el documento termina siendo un documento solo para un grupo, las poblaciones indígenas del Perú, y solo encontramos dos menciones sobre la EIT en el documento la primera, en una nota a pie de página que dice:

Como se viene señalando, la principal diferencia entre EIT y EIB puede sintetizarse en que la primera alude a la educación que debe recibir todo estudiante peruano y que apunta a garantizar el intercambio enriquecedor entre diversas culturas y la construcción de un proyecto colectivo de país, mientras que esta se refiere a una política educativa específica para la atención de un colectivo con necesidades y demandas particulares: los pueblos indígenas. (p.33)

Y más adelante, en una definición operativa de la EIT, consigna:

Entendemos por Educación intercultural para Todas y todos (EIT) a la política educativa que orienta el tratamiento pedagógico de la diversidad en todo el sistema educativo de forma contextualizada, reflexiva y crítica, que busca que cada niño, niña, adolescente, jóvenes, persona adulta y persona adulta mayor de nuestro país puedan (sic) construir identidades plurales desde la afirmación de lo propio y en relación con lo culturalmente distinto; participar del diálogo de saberes, construir una convivencia basada en la comunicación, el respeto y el establecimiento de relaciones de complementariedad. En suma, promover el ejercicio de una ciudadanía que apunte al logro de objetivos comunes del país, enfrentando toda forma de discriminación, sexismo y racismo y consolidando un modelo democrático de sociedad. (p. 40)

Ahora, a diferencia de lo que se decía en la nota a pie de página, sí se entiende la EIT como una política educativa, pero una política que se limita al tratamiento pedagógico de la diversidad. Ahora bien, un asunto que no es claro es el de las relaciones de complementariedad, ¿por qué creer que la interculturalidad y la convivencia se debe basar en relaciones de “complementariedad”? en todo caso, no

queda claro quiénes se complementan con quiénes, a qué tipo de complementariedad se está refiriendo. La complementariedad es un tipo de relación que podría ser válida, pero debería ser definida.

Sin duda, los ideales de esta EIT son válidos, aunque para poder llegar a un modelo democrático de sociedad, la política debiera orientar no solo un tratamiento pedagógico de la diversidad, sino que debiera ser intersectorial.

Entendemos por Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a la política educativa que se orienta a formar niños, niñas adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de su ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de sociedad democrática y plural. Para cumplir este propósito, se plantea una educación basada en su herencia cultural, y que dialoga con los conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias, y que considera la enseñanza de y en la lengua originaria y de y en castellano. La Educación Intercultural Bilingüe forma a los estudiantes para poder desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos” (p.40)

A diferencia de lo que se consignaba en la nota a pie de página del mismo documento ya no se hace ninguna mención a las demandas de las poblaciones indígenas y se menciona la ciudadanía, como para el caso del resto de la población, pero no se reconoce una ciudadanía diferenciada y se circunscribe el asunto a la enseñanza desde las referencias culturales, el diálogo con otros referentes y el asunto de las lenguas.

Llama la atención la última oración que consigna que la EIB forma a los estudiantes “para poder desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros

escenarios”; así se asume que la ruralidad es el medio “natural” del niño indígena, la EIB, entonces, está exotizando a los indígenas, como si ellos tuviesen un medio “natural” que sería el rural. Se asume que las poblaciones indígenas tienen un “medio natural” en el cual se desenvuelven, y esto se liga mucho a lo que han señalado diversos autores sobre la asociación de lo indígena con el “salvajismo” (Morel 2014, Engaña 2010, Heise,2019) en las que se contrasta las imágenes del “blanco” “civilizado” que vive en las ciudades, frente a los indígenas desnudos en “el área silvestre.” Estas exotizaciones de los indígenas, nos dicen los autores, lo que buscan es justificar una superioridad de los no indígenas y legitimar los proyectos colonizadores y civilizatorios y, en cierto sentido, esto es lo que vemos, al “otorgarles la educación” que les permita “salir” de su “medio natural” para desenvolverse en otros escenarios “socioculturales y sociolingüísticos.”

También nos sorprende la idea de cómo se conciben esos “otros escenarios.” Es como si existieran escenarios socioculturales y sociolingüísticos estáticos a los cuáles los indígenas pueden acceder una vez que han aprendido las reglas de juego para actuar en estos. Y aquí, entonces, habría una contradicción interna con los mismos postulados de la política, y su “principio de complementariedad.” En efecto, si habláramos realmente de *interculturalidad* y de *enriquecimiento*, se esperaría que los escenarios sociolingüísticos y socioculturales sean interculturales, se enriquezcan con los conocimientos de los indígenas, sean cambiantes, variables, dinámicos, pero nada de esto se lee en la política.

Veamos, ahora, cómo se relaciona esto con lo que se lee líneas abajo:

El desarrollo de los procesos migratorios se ve reflejado en la presencia de cantidades importantes de población indígena en muchas ciudades y pequeños pueblos urbanos. Prueba de ello es la gran presencia de quechuhablantes en Lima. Por ello, abordar la EIB en áreas urbanas es una demanda impostergable no solo desde una visión de derechos, sino porque así lo requiere el desarrollo integral que busca la educación, que requiere fortalecer identidad, autoestima y sentido de pertenencia, basado en el reconocimiento y valoración de sus orígenes y en el diálogo intercultural. Asimismo, una educación intercultural para todos y todas, y en algunos casos una EIB en ámbitos urbanos ayudaría a revertir las representaciones negativas que se han instalado en el imaginario social sobre los Pueblos Indígenas y la propia EIB, a la que se le suele vincular como medida remedial para ámbitos rurales.” (p.43).

Como se ve, seguimos teniendo la idea de que ciertos ámbitos, como Lima, son castellanohablantes, sin recordar que Arguedas, hace casi seis décadas, nos decía que ya habían llegado a estos “pueblos de señores” para removerlos y es que, sin duda, las áreas urbanas, en general, y Lima, en particular, no son ciudades “blancas” castellanohablantes ni lo han sido nunca. Si bien puede existir una “minoría blanca” en Lima, es un hecho que la mayoría de su población es descendiente de migrantes y, desde su fundación, la mayoría blanca ha sido un mito, Lima ha sido siempre, indígena y afroperuana. Por lo tanto, no debería pensarse que es extraña la presencia de indígenas en Lima, o el hecho de que se hable quechua en este espacio, todo ello debería asumirse de un modo más natural, dejándose de pensar que el quechua y las demás lenguas

indígenas “se hablan en los medios naturales”, que es precisamente lo que se acusa en la última oración de esta cita.

Entonces, si bien el documento se titula política de EIT y de EIB, vemos aquí que la “política” solo se circunscribe a la EIB y que es específica para las poblaciones indígenas, que se dice que tienen necesidades y demandas particulares. Una política para una población con demandas particulares, debería, entonces, partir de las demandas de esas poblaciones. La interculturalidad, por su parte, es entendida desde una mirada celebratoria de la diversidad, todas las culturas aportan y enriquecen, negándose, así, la situación real de intercambio y conflicto que hay entre las culturas que coexisten en el país, la estigmatización, la estratificación, hablar de intercambio enriquecedor es ingenuo, por decir lo menos.

La parte dos de la Política, *antecedentes*, se limita a hacer un esbozo de las distintas políticas explícitas o no que han existido en la época republicana referentes a la educación de las poblaciones indígenas, y se deja de lado todo lo que se refiere al tratamiento de la diversidad cultural no indígena, otros tipos de diversidades, todo aquello que se podría llamar EIT, queda, entonces claro, que la Política se circunscribirá a la EIB.

En lo que se refiere a la población que debe recibir EIB y EIT, se consigna:

[E]n todos los casos y en todas las instituciones educativas del país se precisa de un tratamiento de la diversidad desde una perspectiva de Educación Intercultural para Todas y Todos (EIT) que incluya la atención a las personas afroperuanas y a aquellas migrantes de origen europeo y asiático. Asimismo, en los contextos donde se concentra una población indígena u originaria con características

culturales particulares, se necesita la implementación de una política de Educación Intercultural Bilingüe.” (p. 42)

Si bien, al principio del documento se había notado la necesidad de una educación particular para la población afroperuana, ahora esta es amalgamada con todas las poblaciones de origen migrante en el país, un punto que es de notar es que, si bien en párrafos anteriores se consigna que la EIT debe ser entendida como una educación que debe dar cuenta de la diversidad en sentido amplio, aquí el asunto se limita a lo étnico, se deja ya de lado, las diferencias culturales por género, condición social, religión, edad, etc. que antes habían sido mencionadas y para la EIB, nuevamente se señala que es una política para la población indígena, de la cual se indica que tiene características culturales precisas, pero no se explica en qué medida son precisas, ni en qué medida estas características no son tampoco precisas las características culturales de los afroperuanos, o los descendientes de los asiáticos.

Decimos, además, que *interculturalidad* se reduce a lo étnico porque para hablar del otro tipo de diversidades, no se las toma desde un enfoque intercultural:

Una mirada transversal de la política es asumir el enfoque interseccional que se refiere al análisis permanente de las desigualdades producto de la condición de pertenencia simultánea a un pueblo indígena u originario, el sexo, la identidad y orientación sexual, la condición socio-económica, de ruralidad, entre otras. En ese sentido, se asume que existen diferencias en el ejercicio del derecho a la educación entre una mujer indígena adulta mayor, una niña afroperuana de zona rural, o un adolescente varón de zona urbana. La forma en que se expresan las desigualdades culturales y lingüísticas son heterogéneas, según estas otras

condiciones, relevándose en el plan sobre todo las que responden a las desigualdades de género y por grupos etarios, así como del contexto geográfico y económico. **En ese sentido, el enfoque de interculturalidad debe dialogar permanentemente con los enfoques de género, de infancia, de adultos mayores y de derechos.** (p.43, énfasis nuestro)

En este párrafo aparece el término *interseccional* y es concebido como un enfoque, pero es necesario entender que *interseccionalidad* no es un enfoque, en su sentido original, sino que es un marco de referencia, que ha nacido en el feminismo; en efecto, fue un término acuñado para dar cuenta de las desigualdades interdependientes en las mujeres afroamericanas y que es en esta vertiente en el que se ha desarrollado el término, Hancock (2007, p.251) formalizó este paradigma e identificó seis presupuestos en el mismo:

1. No podemos pensar que una sola categoría envolverá a los procesos siempre habrá más de una: sexo/raza/clase social
2. Todas las categorías deben ser atendidas de acuerdo a las relaciones que puedan tener en su especificidad, por ejemplo, en algunos casos podemos pensar que género y raza no deben separarse, pero esto no implica que género y raza deben estar juntas siempre, la relación entre las categorías es una siempre una cuestión empírica abierta.
3. Las categorías se conceptualizan de manera dinámica y en cada situación.
4. Cada categoría de diferencia se da en un grupo de diversidad que nos da luz sobre cómo piensan los grupos como actores en la política y en los posibles resultados de intervención política.

5. La investigación interseccional examina las categorías en múltiples niveles de análisis, no es una suma de estos, sino que es un integrador entre de lo individual y lo institucional.
6. La investigación interseccional es un paradigma teórico y empírico.

Vistos los presupuestos de Hancock, es un paradigma bastante coherente que podría ser usado para tratar intersecciones más allá del género, por lo tanto, nos parece bastante acertado el hablar de interseccionalidad cuando se habla de categorías en las que existe la vulneración de derechos; por eso, es importante ser conscientes de que estamos no ante categorías que se pueden concebir separadas, sino que todas son parte de un proyecto político de reivindicación y que no debe entenderse separada del reconocimiento los derechos; así, los derechos más que un “enfoque” adicional que dialogaría con lo “intercultural”, debería ser parte *sine qua non* del enfoque de *género*, del de *interculturalidad* porque no podemos concebir lo intercultural sin el reconocimiento de los derechos.

En el caso particular de los pueblos originarios, y debido a los distintos procesos socioculturales y económicos en los que están inmersos, existen diversas situaciones socioculturales y lingüísticas: desde comunidades monolingües en lengua originaria que todavía existen, aunque cada vez menos, hasta distintos grados de bilingüismo y de manejo de la lengua originaria y del castellano, llegando incluso a verse casos de dos lenguas maternas o bilingües de cuna (con una lengua originaria y el castellano) Igualmente, existen comunidades indígenas y campesinas en las que los estudiantes tienen hoy al castellano como lengua

materna y un diferente grado de pérdida de la lengua originaria o de herencia.”

(p. 42)

Las lenguas no se pierden por causas naturales, ya lo hemos dicho, lo que existe es lo que Skutnabb Kangas llama el lingüicidio (1995), pero, nuevamente, el texto trata de ser “políticamente neutro” y utiliza la estrategia de “quitar los aspectos negativos de Nosotros” así, no me menciona que las lenguas se han perdido por el aniquilamiento de las mismas debido al castellano, sino porque están en “procesos socioculturales diversos”. Nótese, el uso del adverbio *todavía* para referirse a comunidades monolingües en lengua indígena; de hecho, desde una postura neutra, se habría podido enunciar sin el adverbio, pero su presencia no es gratuita; (lo mismo podemos decir del adverbio “incluso”.) Un punto que no está claro en este enunciado, ni a lo largo de la política, es el concepto de lengua de herencia, aquí, pareciera que se usa como sinónimo de lengua originaria y decimos esto porque arriba, cuando se habla de dos lenguas maternas y de bilingües de cuna la “o” es para decir que un término o el otro son similares y, con esa lógica, en este contexto se podría pensar lo mismo y este no es el concepto que tiene la academia sobre lengua de herencia, pero no lo vamos a desarrollar en este espacio, porque puede todavía ser que sea una o no inclusiva, lo haremos cuando la confusión del Ministerio sea evidente.

El tercer punto de la política es *la base normativa* y señala impecablemente el marco legal nacional e internacional que sustenta la misma.

El cuarto punto de la política se titula *fundamentos de EIB y de EIT* y se divide en dos, “fundamento pedagógico” y “fundamentos político democráticos”: “Fundamento pedagógico: Necesidad de aprender de acuerdo a la cultura y en la lengua materna y de

lograr aprendizajes significativos en contextos de diversidad cultural” (p. 15). Sin duda, aprender de acuerdo a la cultura y la lengua materna tiene un asidero pedagógico, pero tiene también uno político democrático, es un asunto de derecho y, por ello, no se entiende el por qué, de esta partición entre lo pedagógico y lo político, como si lo pedagógico estuviera separado de lo político y sabemos, ya desde Freire, que todo acto pedagógico es político.

En este acápite se hace referencia muy acertadamente a la importancia de los referentes linguoculturales propios para el fortalecimiento de la identidad y de la autoestima y la autonomía, y creemos que estos son de singular importancia no solo desde el punto de vista pedagógico, sino que los trascienden a una formación ciudadana y democrática. Asimismo, es interesante la mención que se hace al castellano como lengua más extendida en el ámbito nacional y de ahí su razón de aprenderla, pero se echa en falta que no se mencione que muchos Pueblos Indígenas demanden la enseñanza de castellano como arma para conseguir sus derechos en las sociedades actuales y no es una cuestión de “derecho” sino que es la demanda y la necesidad de las poblaciones indígenas para, precisamente, conseguir sus derechos en espacios donde, en sus lenguas no son escuchadas:

El castellano, por razones políticas e históricas, constituye la lengua más extendida en el ámbito nacional y es por tanto capaz de articular a los diferentes grupos sociales que conforman el país, toda peruana y todo peruano tiene el derecho de aprender y utilizar esta lengua como instrumento de relación intercultural en diversos escenarios. (p.50).

Así, es cierto que el castellano es una lengua que se ha convertido en la lengua de la comunicación entre todos los peruanos y cierto que es la “más extendida”, pero esto no por razones naturales, sino por el aniquilamiento de las lenguas indígenas, nuevamente tenemos la estrategia de “mitigar los aspectos negativos del Nosotros” y es interesante cómo se apunta al monolingüismo del castellano porque para las “relaciones interculturales” no se apela al “derecho” de “todo peruano y peruana” de aprender una lengua indígena para comunicarse en diversos espacios de comunicación en los que se habla una de las 48 lenguas indígenas del Perú. “Fundamentos político-democráticos: contribución a la construcción de una ciudadanía intercultural y convivencia democrática (p.15)” Este punto lo vamos a analizar en su totalidad porque es menester tener una idea completa de lo que se entiende por “ciudadanía intercultural” y “convivencia democrática” cómo desde la EIT y la EIB se va a contribuir a ello:

El fortalecimiento de la democracia en el Perú demanda de un proyecto colectivo en el que toda la ciudadanía se sienta representada y comprometida y que es parte de un proceso de construcción permanente. La dimensión educativa de esta demanda se traduce en la necesidad de formar una ciudadanía intercultural que busca una aceptación positiva de la diversidad que caracteriza al país y valora y respeta su condición pluricultural y multilingüe. (p.50)

Se reconoce que la democracia en este país es débil y, por ello, se empieza el enunciado con “fortalecimiento”, asimismo, se involucra a todos en la construcción de esta democracia que debe ser comprometida, esto denota un importante compromiso de involucramiento de todos. De otro lado, desde la educación, se advierte que para que esta democracia sea representativa es necesaria la formación de una “ciudadanía

intercultural” y esta es entendida como aceptación positiva de la diversidad del país multilingüe y pluricultural. Y creemos que el asunto debiera ir más allá de la aceptación positiva de la diversidad como ya lo han señalado diversos autores, (Tubino, 2012, 2016, Walsh 2009, López 2009, etc.) porque aquí nos quedamos solo en lo “celebratorio” de lo diverso, sin dar cuenta de todo lo que la diversidad significa en cuanto al poder y el abuso del poder, sin ningún cuestionamiento a las asimetrías sociales, de género, lingüísticas, etc. “La diversidad nos enriquece”, como un reconocimiento, positivo es solo una celebración que esconde macro y micropolíticas de aniquilamiento secular.

El fortalecimiento de la democracia en el Perú está estrechamente relacionado con las oportunidades de desarrollo personal y colectivo. En este sentido, a nivel internacional se considera a la diversidad cultural como un derecho y se le asume como patrimonio común de la humanidad. Existe una vinculación entre la gestión de la diversidad cultural de una sociedad y sus oportunidades reales de desarrollo. (p.50)

Es muy importante esta relación “desarrollo” y “democracia” porque técnicamente es posible “desarrollo sin democracia” y “democracia sin desarrollo”, tenemos experiencias de la primera ecuación en dictaduras de América Latina, incluso, en el Perú se ha vivido una etapa de “desarrollismo” similar a la de muchos países en los que, como sostiene Fleury (2004), los grupos de poder continuaron con sus relaciones autoritarias, por lo que es necesario un modelo diferente que incorpore a los excluidos y, en este sentido, no es gratuito que aparezcan los términos “desarrollo personal” y “colectivo”, en la medida en que no se puede pensar solo en los indicadores de

desarrollo a nivel macro, sino también en que los individuos se sientan incluidos. Es importante que dentro del fortalecimiento de la democracia se aluda al derecho a la diferencia y se entienda que para poder hablar de oportunidades de desarrollo, la diversidad debe ser gestionada y no ignorada. Un punto, sin embargo, que se echa en falta es que democracia no es solo el desarrollo, sino también el “estado de derecho”, más aún, cuando en todos los otros aspectos se ha apelado a los derechos de las personas. Creemos importante llamar la atención sobre este aspecto, sobre todo si de lo que estamos hablando es de “ciudadanía intercultural”.

Así, se busca asegurar que cada peruano y peruana se acepte y reconozca como miembro de un país diverso, valore su condición multilingüe y pluricultural y se reconozca como actor en la construcción de una sociedad plural más justa y equitativa. (p.50)

Esta podría ser la síntesis de lo que se pretende con esta política EIT y EIB y los principios aquí señalados sí se condicen con los de las recomendaciones de la CVR, porque todos los peruanos están siendo reconocidos como actores de este nuevo pacto social. Veamos cómo se supone que se pretende lograr esto:

La promoción de una convivencia democrática demanda de la capacidad de las personas y la sociedad, para la resolución pacífica de conflictos que se generan por el encuentro-desencuentro entre personas y colectivos con distintas tradiciones culturales y que viven diversas situaciones de discriminación y racismo, incluyendo las llamadas discriminaciones acumuladas dadas por la confluencia simultánea de diversos factores de vulnerabilidad como la condición económica, la lengua, la cultura, el género, la edad, entre otros. La educación,

por su carácter formativo, ofrece la oportunidad de que se pueda conocer y comprender el conflicto desde sus diversas dimensiones (histórica, política, social y económica), y asumirlo, no como un problema, sino como una oportunidad de crecimiento y desarrollo de valores. (p.51)

Creemos que en el Perú no se viven “conflictos entre distintas tradiciones culturales”, nuevamente estamos ante la estrategia de “minimizar los aspectos negativos del Nosotros,” Lo que ocurre en nuestro país es la lógica de un proyecto de Estado-nación que se fundamenta en la negación de la diversidad, en la imposición de un modelo político y económico neoliberal desde hace 30 años que no reconoce derechos laborales, por ejemplo, y en este enunciado, si bien se mencionan las “condiciones de discriminación y racismo”, no se especifica que existe un grupo de poder que aplica, desde siempre, pero sobre todo en las tres últimas décadas, un gobierno de libre mercado que ha reducido el gasto social y ha generado mayorías desprotegidas y un Estado que las discrimina.

El prejuicio, los estereotipos, entre otros, son un componente habitual y siempre presente en la interacción entre personas y colectivos culturalmente diversos, así como al interior de un colectivo cultural en razón de factores generacionales, de género, estatus, etc. El espacio educativo, y en particular la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe permiten desarrollar capacidades y actitudes, así como adquirir conocimientos para el manejo de diversas situaciones de conflicto a través del diálogo, la deliberación y la búsqueda de consensos. (p.16)

Prejuicios y estereotipos no son cosas “habituales”. El conflicto que se da por la discriminación y el abuso del poder debe ser analizado a fondo y no asumirse como habitual. Frente a esta realidad, no es suficiente cambiar actitudes de racismo y discriminación para “manejar el conflicto”, sino que se debe fundar un nuevo pacto social que no se agota en el diálogo y la deliberación de consensos, sino en una nueva manera de compartir el poder.

Los integrantes de los Pueblos Indígenas, en particular, tienen derecho a una educación pertinente y participativa que responda a su visión de desarrollo y que garantice sus derechos individuales y colectivos como ciudadanos y ciudadanas de este país, sin que ello implique dejar de ser indígenas en el mundo de hoy y de hablar su lengua originaria. (p. 51).

La locución adverbial, “en particular” señala que el derecho a la educación “pertinente, participativa y demás” no es privativa de los Pueblos Indígenas sino de todos, de no ser el caso, no habría necesidad de su uso: “en particular.” Ahora bien, si relacionamos esto con el enunciado arriba expuesto, se estaría reconociendo que son posibles proyectos de desarrollo distintos al neoliberal, pero no queda claro por qué esa educación acorde a su “visión de desarrollo” podría implicar que ya no sean indígenas, como si esta fuera una condición que se puede ser y dejar de ser, y ante esto uno se pregunta, ¿en qué medida una persona blanca/mestiza/afroperuana puede ser blanca/mestiza/afroperuana y dejar ser blanca/mestiza/afroperuana? Pero en este enunciado hay dos ideas más, la primera, “indígenas en el mundo de hoy” y la otra, “hablar la lengua originaria”, por lo que podríamos hacer los mismos paralelismos “blancos/mestizos/afroperuanos en el mundo de hoy” que, como vemos resulta absurdo,

pero pensamos que sí se puede adscribir la indigeneidad al mundo de hoy, al “mundo de antes” y que es necesario salir de esos esquemas en los que indigeneidad es asumido como pasado. En cuanto a la lengua originaria, sin duda, lo que se espera es superar los aniquilamientos lingüísticos y la imposición de la lengua del grupo de poder y, más bien, combatir el lingüicismo.

El quinto punto de la política se denomina *alcance* y sobre este se consigna:

De acuerdo con el marco normativo vigente (Ley de Bases de la Descentralización, Ley Orgánica de los Gobiernos Regionales, Ley Orgánica de Municipalidades y Ley General de Educación), la prestación de los servicios educativos en nuestro país se realiza de manera descentralizada implicando el ejercicio de competencias compartidas por los diferentes niveles de gobierno. Para garantizar dicha prestación se establecen programas especiales, tal como lo señala el artículo 19° de la Ley General de Educación” (p.53).

Así, la política se enmarca en la LGE, específicamente, en el artículo 19 que establece que la EIB para los Pueblos Indígenas y no hace referencia a la EIT. Aquí entonces vemos un vacío en lo que se refiere a la interculturalidad que sí está contemplada en la LGE como principio rector de la educación. Si bien las otras normas sí toman en cuenta el principio de la interculturalidad, era necesario hacer alusión al mismo.

El acápite 6 se refiere a la finalidad de la Política y señala:

Garantizar aprendizajes pertinentes y de calidad en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de todo el Perú, desde el reconocimiento y valoración positiva de la realidad

socioambiental y la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país, que contribuyan a la formación de ciudadanos y ciudadanas protagonistas y en la construcción de un proyecto colectivo de sociedad democrática y plural con igualdad de género. (p. 55).

Creemos que esta finalidad es intencionalmente positiva, pero hay un punto que sigue el presentando el problema que ya habíamos señalado líneas arriba y es que se queda en lo celebratorio de la diversidad y niega el hecho de las relaciones de discriminación y conflicto que existen en la sociedad peruana y también en el manejo de la biodiversidad, los problemas ambientales que están dañando nuestros ecosistemas. No podemos llegar a una sociedad democrática plural y con igualdad sino reconocemos las relaciones asimétricas de poder existentes.

Para esta finalidad se establecen dos objetivos generales:

El primero:

Orientar, articular e impulsar el desarrollo de competencias interculturales en niñas, niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores del país, a través de la transversalización del enfoque intercultural en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo peruano. (p.55)

Y el segundo:

Brindar un servicio educativo relevante y pertinente, que garantice la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores, pertenecientes a los pueblos originarios a través de la implementación de una educación intercultural y bilingüe en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo peruano.” (p.55)

Frente a estos dos objetivos, debemos señalar que para la EIT no se han establecido las llamadas “competencias interculturales”, tampoco tenemos una definición de lo que es el “enfoque intercultural” y, para lo segundo, todavía no hay una implementación de la EIB en los diferentes niveles y modalidades del sistema, y los resultados de lo efectuado, aún no nos dicen que se haya garantizado mejoras en los aprendizajes.

En cuanto a los objetivos específicos, la política establecía cinco, que se referían a: currículo e interculturalidad, acceso, desarrollo de aprendizajes de los miembros de los Pueblos Indígenas, inserción del enfoque intercultural en la formación inicial y la gestión participativa con enfoque de territorio en la EIB, ninguno de estos objetivos se ha logrado, además, la pandemia de la Covid-19 ha podido ser un factor que ha retrasado su cumplimiento.

En el punto 7 se consigna “los ejes y lineamientos de Política” (pp. 20- 23) y hay 3 ejes:

“Acceso, permanencia y culminación oportuna de estudiantes de pueblos originarios; currículo pertinente y propuesta pedagógica; formación inicial y en servicio de docentes para la EIB y la EIT (p.20) y 16 lineamientos” (ver anexo 2).

Los lineamientos nos parecen adecuados, pero debemos decir que al 2021 no se han llegado cumplir. No consideramos pertinente exponer que estamos lejos de los lineamientos uno a uno, porque sería engorroso ir nombrando cada uno de ellos para decir que no se han cumplido. Si bien desde el Minedu no se ha realizado una evaluación del impacto de la EIB, desde lo que nosotros hemos investigado, la EIB sigue, por ejemplo, relegada a la primaria, a los ámbitos rurales, poco hay de

experiencias en secundaria EIB, se sigue priorizando la EIB de mantenimiento y no la de revitalización, no hay significativos avances en lo que es la EIT; no tenemos noticias de EIB de revitalización lingüística, piensa en trabajar desde las formas de aprender de los niños indígenas pero no tenemos suficientes investigaciones sobre ello, reconocemos el esfuerzo por la elaboración de materiales educativos para trabajar en la situación de pandemia e las distintas lenguas indígenas, tratando de hacer frente a la brecha digital, pero aún falta y no es porque desde la DIGEIBIRA no se haya trabajado sino porque al ser vista como una educación para una población minoritaria, se la posterga y se le recortan los recursos.

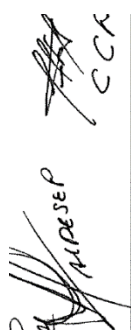
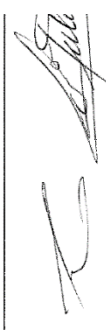

4.1.6 Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021

El Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 se aprobó por R.M. N° 629-2016-MINEDU el 14 de diciembre de 2016

Según lo que se consigna en el documento, no solo es el producto de un trabajo participativo con el Minedu, la sociedad civil y las organizaciones indígenas, sino que además fue sometido al proceso de consulta previa.

En la consulta previa del Plan participaron 84 representantes de los Pueblos Indígenas, de los cuales 15 eran andinos, 14 de las comunidades campesinas quechuas (CNA y CCP) y uno de la Unión de Comunidades Aimaras (UNCA), el resto eran amazónicos:

Figura 3.*Actas de la Consulta PNEIB 2021*

	<p style="text-align: center;"><i>asesores (30 personas en total)</i></p> <p><i>Distribución de personas participantes por organización representativa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú (CONAP) = 25 personas + 1 dirigente nacional + 1 asesor/a</i> ✓ <i>Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESEP) = 30 personas + 1 dirigente nacional + 1 asesor/a</i> ✓ <i>Confederación Campesina del Perú (CCP) = 7 personas + 1 dirigente nacional + 1 asesor/a</i> ✓ <i>Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Amazónicas del Perú (ONAMIAP) = 7 personas + 1 dirigente nacional + 1 asesor/a</i> ✓ <i>Unión Nacional de Comunidades Aymaras (UNCA) = 1 persona + 1 dirigente nacional + 1 asesor/a</i> ✓ <i>Confederación Nacional Agraria (CNA) = 7 personas + 1 dirigente nacional + 1 asesor/a</i> ✓ <i>Federación Nacional de Mujeres Campesinas, Artesanas, Indígenas, Nativas y Asalariadas del Perú (FEMUCARINAP) = 7 personas + 1 dirigente nacional + 1 asesor/a</i> 	

Si bien nadie puede negar que las lenguas son un hecho cualitativo y no cuantitativo, no deja de impresionar la tan poca representación de hablantes de comunidades campesinas quechuas y aimaras, cuando la presencia de estas lenguas en el país es tan grande. No queremos desconocer el trabajo de la consulta previa, pero sí queremos llamar la atención sobre la necesidad de trabajar más con la representación indígena andina que quizá no será cercana o amiga de las propuestas del Estado, pero precisamente por ello es necesario que no sea dejada de lado en los procesos de consulta, sobre todo, cuando sabemos que son organizaciones que representan a un número importante de comunidades campesinas, nos referimos, por ejemplo, a la

Federación Agraria Revolucionaria Túpac Amaru, FARTAC Cusco, que representa 1400 comunidades campesinas y que señala que no solo no ha sido invitada al proceso de consulta previa sino que tampoco se les ha hecho llegar las conclusiones de la misma:

No se ha hecho ningún tipo de consulta. No hemos participado en ningún tipo de taller de socialización de este Plan Nacional, no se nos ha dado a conocer (Víctor Raúl Mayta Frisancho, presidente de la FARTAC, testimonio recogido en enero 2019)

El Plan consta de las siguientes partes:

Tabla 12.

Partes del PNEIB2021

“Presentación
1 Introducción
2 Referentes normativos para la gestión pública de la EIB
3 Definiciones operativas
4 Diagnóstico, avances y retos al 2021
<ul style="list-style-type: none"> a. Acceso, permanencia y culminación oportuna en la EIB b. Currículo pertinente y propuesta pedagógica EIB c. Formación inicial y en servicio de docentes EIB d. Gestión descentralizada y participación social en EIB
5 Planificación estratégica
<ul style="list-style-type: none"> a. Finalidad b. Objetivos al 2021 c. Matriz de planificación d. Cuadro de condiciones iniciales”

Fuente: Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (2016, p.2)

En este análisis vamos a tomar los párrafos del documento que son importantes para un análisis de política y que, por ejemplo, no forman parte de otro documento, por

ejemplo, *la introducción, la presentación los referentes normativos*, baste con decir, como se ha señalado arriba que ha sido elaborados de manera participativa. En las Definiciones operativas no se trabajarán las que se refieren a Modelo de Servicio EIB porque estas forman parte de otro documento de Política en las que sí se analizará, tampoco nos referiremos a los conceptos que ya se han analizado, ni a cuestiones que no merecen ECD.

En el plan, se define la EIB como:

Política educativa que se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de la ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de sociedad democrática y plural. Para cumplir este propósito, se plantea una educación basada en su herencia cultural que dialoga con conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias, y que considera la enseñanza de y en lengua originaria y de y en el castellano. La Educación Intercultural Bilingüe forma a las y los estudiantes para poder desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos. (Minedu, 2016, p.7)

La EIB está circunscrita a los Pueblos Indígenas, pero esto es lo que también se contempla en la ley de EIB, en ese sentido, hay concordancia con esta, pero para que los Pueblos Indígenas puedan ejercer su ciudadanía y participar en una sociedad democrática no podemos quedarnos en la interculturalidad de los Pueblos Indígenas. Como lo hemos señalado en el capítulo II, para que una sociedad sea democrática, necesitamos trabajar en una IT. Los Pueblos Indígenas son los grupos que sufren la discriminación de parte de la sociedad blanca/mestiza. Para construir una sociedad

democrática, el ejercicio de la ciudadanía debe ser intercultural y no se debe orientar solo las poblaciones indígenas, sino a toda la sociedad.

En cuanto a los conocimientos, se plantea una dicotomía, los conocimientos de los Pueblos Indígenas y los de las ciencias, como si los conocimientos de “las ciencias”, no fueran también surgidos en *tradiciones culturales* que tienen una historicidad. Cada *episteme* se produce en un periodo histórico, producto de proceso social y de un discurso determinado, por ejemplo, para Foucault “las ciencias” son un acontecimiento histórico cultural, dado que en cada época los *saberes* son construidos por los sujetos cognoscentes que se llaman *científicos*. Estos sujetos construirán objetos que serán considerados verdaderos en un período histórico, pero esas verdades no deben ser consideradas verdades inamovibles. La ciencia para Foucault no nos habla ni de verdades ni de razones universales, sino de discursos políticos sociales, o, en otras palabras, de discursos producidos en una tradición cultural.

Otro punto que nos interesa mencionar es el que se refiere al “medio natural y social” de los estudiantes; por ejemplo, podríamos decir que el medio natural de la maca es entre los 3,950 y 4,500 metros de altitud y, en otros espacios, se podría adaptar a esa brasicásea, pero en lo que a los indígenas se refiere, hay varios puntos que deben ser tomados en cuenta:

- 1) El “medio natural” de los estudiantes indígenas son las zonas andinas y amazónicas de sus comunidades ancestrales, a pesar de que esos territorios han sido depredados invadidos, colonizados, deforestados, contaminados, por la sociedad no indígena.

- 2) Fruto de esas acciones, los indígenas han migrado a distintos lugares, porque es su derecho humano, por ello, cualquier lugar en el que esta persona se encuentre será “su medio natural”
- 3) No debemos pensar en que la EIB es un nicho de lo rural y que su “medio natural” es este.

No existe un “medio natural” de vida para los seres humanos y decir que hay uno para los indígenas es, en el mejor de los casos, exotizante; la idea del indígena que vive en la comunidad andina o en la comunidad amazónica como “su medio natural” de existencia y, en el peor de los casos es una muestra de racismo. Ahora bien, si nos ponemos a pensar en cómo han vivido y viven los Pueblos Indígenas, sabemos que pueden desenvolverse en sus comunidades, sin necesidad de una EIB y que han aprendido también castellano para desenvolverse en otras comunidades; así, es preocupante el hecho de que la educación queda en el terreno de la instrumentalización.

Lengua de herencia: Es la lengua de los antepasados de una persona o grupo humano que, por diferentes factores, no les ha sido transmitida a estos. Denominada también lengua hereditaria. Cuando la lengua de herencia no se ha transmitido como lengua materna, esta puede ser enseñada como segunda lengua. (pp. 7-8)

La lengua de herencia es una lengua en la que los padres socializan a sus hijos, normalmente se trata de una lengua minorizada y, luego, por razones sociales, los padres interrumpen la socialización en esa lengua y la continúan en la lengua de más poder. En el Perú, por ejemplo, podríamos pensar en el caso de niños que empiezan a ser socializados en quechua, o en quechua y castellano y luego, por las razones de lingüicismo que conocemos, se interrumpe la socialización en quechua y se socializa

solo en castellano; el niño terminará siendo hablante de la lengua del grupo de poder, pero eso no quiere decir que no tendrá en su cerebro alguna competencia de la otra lengua, por ello, será oyente de esa lengua; estos casos también se dan cuando los padres migran a otros países; por ejemplo, los niños hispanos en los Estados Unidos, que hablan inglés pero tuvieron alguna socialización en la lengua de sus padres cuando fueron pequeños. El concepto de lengua de herencia o lengua hereditaria, como lo traduzcamos al castellano, se lo debemos a Polinsky & Kagan (2007) y tiene que ver con razones psicolingüísticas y no con las lenguas que hablen nuestros antepasados, aunque puede coincidir con ellas. Es diferente el aprendizaje de la lengua de herencia que el de la segunda lengua, porque en el primer caso, el niño tiene un conocimiento de la misma, quizá inconsciente, por el hecho de que la socialización de la misma puede haberse interrumpido hace varios años, pero distintas investigaciones psicolingüísticas han demostrado que oyentes de una lengua son capaces de distinguir oposiciones fonológicas que no son perceptibles para los aprendices de una segunda, por ejemplo, porque tienen la competencia de la misma en su cerebro:

Persona bilingüe: Persona que tiene capacidad de comunicarse fluidamente en dos o más lenguas. La EIB promueve el bilingüismo aditivo, que significa que una segunda lengua se adiciona a la primera que ya tiene una persona. Este bilingüismo debe asegurar competencias comunicativas en ambas lenguas. (p.12)

Creemos que si bien es importante desarrollar las competencias comunicativas en las lenguas, es menester ser consciente de que la cuestión lingüística no es meramente comunicativa y que se debe considerar que las lenguas son las que permiten el desarrollo de actividades cognitivamente complejas, y eso debiera considerarse tanto

en la lengua materna como en la segunda lengua, decimos esto porque si nos quedamos en lo meramente comunicativo, se está dejando de lado un aspecto fundamental de la lengua que es la capacidad de entender el mundo, no se puede reducir la lengua a lo comunicativo.

De otro lado, creemos que la definición de bilingüe expresada en el Plan, si bien es operativa y no conceptual, es por demás simplista y decir qué es una persona bilingüe no es asunto sencillo, más bien, como lo señalan Grosjean & Byers-Heinlein (2018) hay muchos malentendidos sobre qué es un individuo bilingüe y creemos que esta concepción de circunscribirlo a la competencia comunicativa y, además, fluida es uno de estos.

Sabemos que existen cuatro habilidades comunicativas y se puede ser competente en las competencias de escuchar y leer, por ejemplo, pero no en las de hablar de y escribir o se puede ser competente en sus capacidades orales, pero no escritas, esto nos diría que somos o no bilingües, la respuesta no es sencilla (Wei, 2020), si bien el siglo pasado se pensaba en el bilingüe como algo así como la suma de dos monolingües, ahora las concepciones sobre qué es un bilingüe se ha ido abriendo a un espectro mucho más amplio y se considera que es bilingüe quien tiene alguna competencia en una segunda lengua. Mackey (2020) señala que la definición de un individuo bilingüe no le compete solo a la lingüística, sino también a la psicología, la pedagogía y la sociolingüística.

El punto cuatro del Plan es “Diagnóstico, avances y retos al 2021” y se explica la situación de la EIB de 2011 a 2016, desde el ID 152, cómo se ha mejorado en los aprendizajes de los niños indígena, cómo se ha ampliado la cobertura, permanencia y

conclusión escolar en la última década, cómo se han creado materiales en las distintas lenguas y cómo se cuenta con una propuesta pedagógica. En cuanto a los retos al 2021 se señalan la implementación del Modelo de Servicio de EIB en todas las escuelas EIB. “Asimismo, es importante lograr una mayor y efectiva participación de los sabios y conocedores de la comunidad” (p. 17) este es un punto que creemos importante, se debe incluir los conocimientos de los Pueblos Indígenas y recurrir a las personas de la comunidad que saben de los mismos, pero hay que tener mucho cuidado en calificar a todos como “sabios”. Creemos que así, se empieza a alterar y exotizar la verdadera sabiduría de los pueblos; incluso, hemos sido testigos de profesores que nos hablan de la “sabiduría de los jóvenes”, entonces conocimiento y sabiduría empiezan a ser una suerte de sinónimos que terminarán por desvirtuar a los verdaderos *yachaq* de la cultura quechua, o a los *sheripiari* asháninkas.

Se reconoce, asimismo, que se han creado materiales en distintas lenguas indígenas, pero que “aún se requiere fortalecer el uso adecuado de todos los tipos de materiales” (p.17) este es un asunto que nos lo mencionaron en un focus group que realizamos en Cusco.

El siguiente punto está referido a la formación docente en cuanto a la inicial, se reconoce como logro el currículo experimental de la misma y que “Parte del fortalecimiento de la carrera EIB ha implicado crear la Beca EIB, la misma que se otorga en 7 institutos pedagógicos y 5 universidades del país, y más de mil jóvenes estudian la carrera de EIB con Beca 18.” De este fortalecimiento, quisiéramos decir que la cuestión no se limita a ampliar cobertura, el Informe defensorial 174 anota que hay que reajustar las cuestiones en los ISP y en esta tesis (4.3) se detallarán muchos

problemas en la formación docente que ofrece una de las universidades, la que más becas EIB ha ofrecido. Sobre la formación en servicio, se señalan programas de especialización, el hecho de que existan los acompañantes pedagógicos EIB y la certificación en lengua originaria de los docentes. En cuanto a los retos, el Plan reconoce la brecha de maestros EIB que aún falta cubrir y la necesidad de fortalecer a los docentes formadores en EIB.

El punto de “gestión descentralizada y participación social EIB” señala no existían especialistas EIB adecuados en las UGEL ni DRE, que no existían los canales adecuados para la participación de las organizaciones indígenas ni de la sociedad civil y que esto cambió desde la gestión de 2011, por ejemplo, con la creación de Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (CONEIB), la instalación de la mesa técnica EIB, el desarrollo de los Tinkuy (una visión crítica sobre estos, puede leerse en Gutiérrez et. al 2019), entre otros. En cuanto a los retos se señala que se necesita una participación más activa, habría que preguntarnos si es necesaria una mayor participación si es que tras esta participación “poco activa” no hay un cuestionamiento tácito a las conceptualizaciones de educación que se proponen “desde arriba”.

El quinto punto es el de la “Planificación estratégica” y se consignan los objetivos, creemos que son objetivos deseables, pero habría que haberse pensado que tan posible era su realización en cinco años, de 2016 a 2021.

Objetivos al 2021. Objetivo general. Brindar un servicio educativo relevante y pertinente, que garantice la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores pertenecientes a los pueblos originarios a través de la implementación de una

educación intercultural y bilingüe en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo, desde una perspectiva crítica de tratamiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.” (Minedu 2016, p.21)

El mismo Plan consigna que hay una brecha de docentes indígenas, por lo que era imposible darles EIB a toda la población que tenga necesidad de la misma en cinco años, menos aún en todas las formas y modalidades. Encontramos aquí una incoherencia interna, primero se debía asegurar la formación de maestros, asimismo, ya hemos dicho que se necesita capacitar en el uso de los materiales educativos, algo que en el mismo Plan se reconoce como una falencia, así planteó un objetivo que no se podía alcanzar, porque no se tenían las condiciones, desde lo que el mismo Plan señalaba, para que esto ocurra y eso sin considerar la pandemia del Covid-19 que se inició en marzo de 2020. Es por ello que este objetivo general se divide en objetivos específicos y se declaran metas cuantitativas para cada año:

Los objetivos específicos son:

Lograr el acceso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos originarios a una EIB inclusiva y de calidad con equidad, así como la permanencia y culminación oportuna en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo nacional. Garantizar el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza con modelos de servicio inclusivos, diversificados y de calidad, con un currículo pertinente y a través de la dotación y uso adecuado de una amplia gama de recursos educativos para la educación básica.

Asegurar la implementación de programas de formación docente EIB inicial y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas con

una EIB inclusiva y de calidad. Promover una gestión descentralizada con enfoque territorial e inclusivo del servicio educativo y la participación de distintos actores que contribuyan a la implementación de la Política Nacional EIB en el país. (Minedu, 2016, p.21)

Como se observa, estos objetivos se han desprendido de los retos al 2021 y ya hemos dicho que se buscaba ir creciendo en su avance cuantitativamente, la pandemia, no ha permitido un mayor crecimiento en los últimos años y más bien ha desnudado cuestiones de fondo en la educación peruana que están relacionadas con el hecho de que son los Pueblos Indígenas los más pobres y a los que les ha sido más difícil acceder a una educación en línea, a pesar de todos los esfuerzos que se han hecho desde la Digeibira para crear materiales para estos estudiantes.

4.1.7. Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (Minedu, 2018)

Aprobado mediante la Resolución Ministerial N° 519-2018-MINEDU es el instrumento de política que ofrece la ruta para atender a los estudiantes indígenas en las distintas instituciones educativas EIB. Lo más importante de este documento es que por primera vez se menciona que la educación es un asunto de derecho. Se consideran tres formas de atención pedagógica, que corresponde a los cinco escenarios de los que ya hemos hablado al hacer referencia a la política y al plan, de fortalecimiento, de revitalización y de ámbitos urbanos, de esta última se detalla:

EIB en ámbitos urbanos, para atender a **estudiantes indígenas migrantes** en contextos urbanos o periurbanos, donde se pueden presentar distintos escenarios de bilingüismo y contacto de lenguas (una o más lenguas originarias). (Minedu 2018, pp. 3-4 énfasis nuestro).

Un aspecto que se debe considerar es que no es solo para los niños indígenas que han migrado con sus padres de territorios indígenas a rurales, sino que se debe contemplar también a los nacidos en zonas rurales hijos de padre indígenas, el solo incluir a los migrantes en documentos de política es un asunto en el que hay que tener cuidado porque excluiría a los nacidos fuera del territorio indígena, llegando incluso al extremo de excluir del beneficio de EIB en este espacio a hermanos de una misma familia.

El documento anota también que su implementación será progresiva pues depende del presupuesto, así es un derecho “a plazos”. Finalidad. Establecer orientaciones para la gestión del MSEIB que garantice la calidad y pertinencia pedagógica y los derechos culturales y lingüísticos de los estudiantes de los pueblos originarios o indígenas y logren aprendizajes satisfactorios. (Minedu, 2018, p. 5).

Se busca para una correcta implementación de la política y esta se entiende en la medida que se garantice una educación pertinente lingüística, cultural y pedagógicamente, para que los estudiantes de los Pueblos Indígenas logren los aprendizajes que la política ha estipulado.

La justificación consigna el diagnóstico de la EIB que ya se ha dado en otros documentos de política y en ese sentido, creemos que aquí la justificación debió ser más centrada en la los modelos, en la “puesta en práctica” y no en la política.

Objetivo general: brindar un servicio de calidad con pertinencia cultural y lingüística diversificada, en formas de atención que responden a los diversos escenarios socioculturales y lingüísticos del país para mejorar el logro de los

aprendizajes de los estudiantes de pueblos originarios o indígenas. (Minedu, 2018, p.11)

Para el efecto se plantean 3 objetivos específicos:

Implementar la propuesta pedagógica según la forma de atención del MSEIB que responda a las características socioculturales y lingüísticas de los pueblos originarios o indígenas; desarrollar una gestión escolar intercultural eficiente centrada en el aprendizaje de los estudiantes y que promueva la participación comunitaria con sus actores claves, así como la participación de las familias, que constituya un ambiente favorable y de formación integral de los estudiantes; generar las condiciones necesarias de soporte pedagógico, recursos educativos e infraestructura para el desarrollo del aprendizaje intercultural bilingüe de calidad que garantice la mejora de aprendizajes de los estudiantes pueblos originarios o indígenas. . (Minedu, 2018, p.11)

Los objetivos son bastante coherentes para la implementación de la política, tanto en lo que se refiere al objetivo general como a los específicos. Los tres objetivos apuntan a tres aspectos claves de la implementación: la propuesta pedagógica, la gestión y participación que en este caso es entendida como una gestión participativa intercultural y el soporte pedagógico, este último aspecto sabemos que ha sido clave, cuando se ha llevado bien pues efectivamente ha mejorado aprendizajes en los estudiantes. Al aclarar dudas en los docentes.

Luego de explicar los objetivos, se describen los EELL, que son los ya descritos en la política

El siguiente título es: “Público objetivo del modelo de servicio educativo intercultural bilingüe” y se señala que este modelo es para los “estudiantes indígenas pertenecientes a pueblos originarios o indígenas de la Educación Básica Regular (EBR), atendidos por instituciones educativas públicas y programas inscritos en el Registro Nacional II.EE.EIB” (p12). Lo que nos llama la atención es el uso del término *público objetivo* porque es propio del *marketing* de la *publicidad*, pero no de la educación, como si se tratará de clientes, así el *público objetivo* siguiendo la terminología del mercado, se ha segmentado en tres: EIB de mantenimiento, de revitalización y de ámbitos urbanos. El punto 8 del MSEIB son los enfoques de la EIB y nos recuerdan aquellos que ya han sido expuestos en la propuesta pedagógica. Un punto importante es el 9 que se refiere a los componentes del MSEIB y cada uno de ellos está referido a los objetivos específicos de la implementación, el componente pedagógico, el de gestión y el de acompañamiento. Así por ejemplo en el de componente pedagógico se incorpora el diálogo de saberes, el bilingüismo, entre otros.

4.1.7.1.Componente Pedagógico (CP)

4.7.1.1 1 Diálogo de saberes

El pimer punto que concierne al CP es el El DS, que ya se ha definido en esta en el capítulo 2, y, de acuerdo a las formas de atención, dada la propuesta de “público objetivo” se ofrecen formas de tratamiento para cada uno de los “nichos de mercado”:

Tabla 13.

“Diálogo de saberes desarrollados en casa forma de atención” (Minedu 2018,

p.17)

“EIB de Fortalecimiento”	“EIB de Revitalización”	“EIB Urbana”
<p>“Desarrolla el fortalecimiento de los saberes y prácticas de la comunidad, así como de la cosmovisión en la cual se sustentan (sic), con la apertura a los conocimientos de otras tradiciones culturales y a los conocimientos disciplinares. Desde esta perspectiva, se busca promover la solución de problemas, considerando los aportes de los pueblos originarios y de otras tradiciones culturales que incluye la ciencia.”</p>	<p>“Desarrolla la valoración de los saberes ancestrales del pueblo originario y de su utilidad para la vida actual para revitalizar aquello que ha servido al pueblo originario para el desarrollo del buen vivir. Asimismo, permite reconocerse y afirmarse como miembro de un pueblo originario y se sustentan (sic) en el conocimiento y en la práctica de actividades socio productivas de la comunidad con apertura a conocimientos de otras tradiciones culturales que incluye la ciencia para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos”</p>	<p>“Promueve el reconocimiento y la afirmación de la identidad como miembro de un pueblo originario que coexiste en un contexto de diversidad en el ámbito urbano. En este sentido, además de abordar aspectos de su herencia cultural y otras tradiciones culturales presentes en el medio urbano, se hace una mayor incidencia en cuestionar las situaciones de inequidad existentes en el país y la necesidad de erradicar las prácticas discriminatorias a los y las estudiantes principalmente los que provienen de pueblos originarios.”</p>

Fuente: Minedu, 2018, p. 17.

Creemos que los DS que se proponen en cada uno de los ámbitos son importantes y se han explicado bastante bien, no queda sin embargo claro, ¿con qué criterio se han establecido para cada uno de los ámbitos? ¿No se podría, por ejemplo, trabajar la discriminación en todos los escenarios? Es más, estos puntos deberían ser trabajados en toda la educación peruana y siempre se debiera partir de los referentes culturales propios para pensar luego en los referentes culturales de las distintas tradiciones.

4.7.1.1.2 Desarrollo del bilingüismo.

Se indica que las lenguas originarias y castellano deben ser utilizadas como lenguas de aprendizaje y lenguas instrumentales de enseñanza.

Para el escenario 1, el uso de las lenguas como lenguas instrumentales de enseñanza se debe hacer, de acuerdo con los diagnósticos psico y sociolingüístico, en el ciclo VI y VII de EBR la lengua originaria se desarrolla en el área de comunicación en lengua originaria y como lengua instrumental en algunas área y el castellano como segunda lengua se desarrolla como área curricular y se utiliza como instrumento de aprendizaje en todas las áreas curriculares” (p.19). Es muy importante que se considere, en primer lugar la consolidación de la lengua originaria en toda la EBR y en segundo, el aprendizaje de castellano en toda la secundaria, porque ello, primero, es un asunto de derechos humanos lingüísticos y en segundo lugar, porque desarrollar habilidades escritas en castellano permite la comprensión y producción de textos complejos, necesarios para una vida académica más allá de la secundaria. El único problema de esta propuesta es el de quiénes serán los encargados de dar este servicio a los estudiantes, cuando sabemos de que ni siquiera en primaria se cubre la demanda de EIB. (Defensoría del Pueblo, 2016)

Formas de atención en escenario III. El castellano se usa como instrumento para el desarrollo de aprendizajes de las áreas curriculares en toda la EBR; la lengua originaria se desarrolla como área curricular con metodología de segunda materna. Se inicia con la competencia de comunicación oral y progresivamente se desarrollan las otras competencias en el área. La lengua originaria se utiliza como instrumento de aprendizaje desde el IV ciclo de manera progresiva,

dependiendo del nivel de manejo que logran los estudiantes, en algunas áreas del currículo. Para esta forma de atención es importante desarrollar estrategias entre la IE- la familia y la comunidad. (Minedu, 2018, p.19).

Una cuestión que debería quedar clara es que estos niños han sido socializados en castellano, pero sus padres son hablantes de lengua indígena, así, como ya lo hemos dicho, ellos son bilingües de herencia, y resaltamos esto porque hay que tener mucho cuidado tanto en lo que se refiere a su castellano como en lo que a la lengua indígena. Ya explicamos en el capítulo II que ellos son *hablantes monolingües de castellano bilingüe* y es que sus padres eran hablantes de un *interlecto* y en ese socializaron a sus hijos, quienes son hablantes de un castellano andino/amazónico con la impronta de la lengua indígena; entonces, su castellano es diferente al que se encuentra en los textos y son de difícil comprensión para las personas que hablan un castellano fruto de la socialización de hablantes del interlecto, por ello, también necesitan una enseñanza de castellano especial no igual a la de los hablantes de padres monolingües de castellano, quizá con la misma metodología de segunda lengua. Y, en cuanto a la lengua originaria, esta no es una segunda lengua, como lo hemos explicado es una lengua de herencia y para esto se necesita pensar en metodologías diferentes que es importante diseñar, dado que ya hemos dicho, en el capítulo 2, que esta es una lengua que se encuentra en el cerebro del hablante.

Por último, nos parece muy importante que se mencione el diseño de estrategias en conjunto con la comunidad, pero esto no debe de realizarse solo en el escenario III, sino en todos los escenarios.

Forma de atención, escenario V. El castellano se usa como instrumento para el desarrollo de aprendizajes en todas las áreas curriculares en toda la EBR. La lengua originaria se desarrolla como área curricular con metodología de segunda lengua. Se inicia con la competencia de comunicación oral en II ciclo y progresivamente se desarrollan las otras competencias en el área. La lengua originaria se utiliza como instrumento de aprendizaje desde el IV ciclo de manera progresiva, dependiendo del nivel de manejo que logran los estudiantes, en algunas áreas del currículo. En el caso de IE que asistan estudiantes que hablan diferentes lenguas originarias, el castellano es la lengua franca y se propicia el uso libre de las lenguas originarias en la IE. Es necesario tener en cuenta el desarrollo de estrategias de articulación entre la IE y la familia para generar condiciones que favorezcan el aprendizaje de las lenguas de herencia”. (Minedu, 2018, p. 19)

Ya hemos explicado en el ítem anterior nuestros reparos a la lo que es la metodología de segunda lengua y la de lengua herencia. Lo que no nos queda claro es cómo se va a trabajar cuando haya más de una lengua originaria, que es lo que va a ocurrir, mayormente en los ámbitos urbanos, porque ahí no será un caso del traslado de una escuela EIB rural “homogénea” a una zona urbana porque la cuestión no será así, y señalamos que no nos será claro porque, se “propicia un uso libre”; es decir no se explica cuáles de las lenguas indígenas serán enseñadas en esas escuelas, más aún si, como se verá luego hay un porcentaje de docentes hablantes de lenguas indígenas en las escuelas del escenario V.

Los siguientes ítems ofrecen orientaciones para trabajar con los estudiantes y repiten que para ello se debe realizar el diagnóstico sociolingüístico y el psicolingüístico y una vez que se cuenta con ellos se deben diseñar las estrategias para trabajar en el aula, pero como hemos señalado en Vigil, Salas y Reyes (2019) el Minedu no va más allá de señalar que es necesario ubicar los escenarios y hablar de la necesidad de una distribución de tiempos para lenguas, se necesitan propuestas pedagógicas, no es cuestión de decir, el maestro diseñará sus estrategias, sino que se debe empezar a pensar cómo deben diseñarse estas estrategias, el Minedu ha señalado un qué, pero no un cómo, se han definido en los distintos documentos los conceptos muchas veces, pero hay que trabajar las propuestas, más aún en este documento que es un modelo de servicio, pero no encontramos mucho de *modelo*. En el ítem “estrategias metodológicas” se hace referencia a estas, pero tenemos nuestras dudas sobre si realmente estamos ante las mismas, como lo veremos en más adelante.

Seguidamente, se explican qué son los instrumentos pedagógicos y se describen los mismos: “planificación anual, unidades didácticas, sesión o actividades de aprendizaje” (p.21). En cuanto a las actividades de aprendizaje, se señala que: “el trabajo con estudiantes de pueblos originarios o indígenas exige desarrollar todas las áreas curriculares con enfoque intercultural” (p. 21). Al respecto debemos señalar que no este enfoque no es solo para los Pueblos Indígenas sino para toda la educación peruana, desde la LGE que considera la interculturalidad principio rector de la educación y desde la política EIT.

4.7.1.1.3 Estrategias, metodológicas

En cuanto las estrategias EIB, se consigna:

La metodología tendrá aspectos comunes en las tres formas de atención EIB, pero también expresará sus particularidades sobre todo en el tratamiento de las lenguas. Incorporar los conocimientos propios y relacionarnos con otros sistemas de conocimientos en el marco de la construcción de diálogo de saberes que busca promover la reflexión sobre el buen vivir. Promover la participación de sabios sabias y líderes locales miembros de los Pueblos Indígenas que tienen mayor representatividad respeto y conocimiento de la lengua originaria la cultura local, especialistas y otros agentes educativos de la comunidad, esta participación debe ser coordinada por el docente su finalidad es profundizar los saberes del pueblo desde su propia perspectiva. Asumir los enfoques y procesos metodológicos de cada una de las áreas curriculares en los niveles educativos según el currículo nacional.

Considerar las situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta formas y lógicas de enseñanza y aprendizaje de la comunidad y de otras tradiciones culturales. Desarrollar formas de atención (directa e indirecta simultánea y diferenciada), de organización (parejas grupos con monitores individual y grupo), de clase y el trabajo colaborativo. Desarrollar la lengua originaria y el castellano para garantizar el bilingüismo de los estudiantes. Desarrollar procesos de indagación e investigación en el aula y fuera de ella usar los recursos educativos que proporcionan las TIC como apoyo en los procesos pedagógicos. (Minedu, 2018, p.23)

Como habíamos señalado, una constante del Minedu es definir conceptos, o quedarse en el *qué*, pero no aterrizar, no dar ninguna pista del *cómo*. Aquí, por ejemplo, se nos ofrece un listado de recomendaciones, las que ya se nos han dado en los documentos anteriores o, en este mismo: diálogo de saberes, cosmovisión, bilingüismo, lengua originaria, pero no hay ninguna propuesta sobre cómo llevarlas a cabo, si vemos las estrategias para cada una de las formas de atención, tampoco encontraremos lo que buscamos.

Tabla 14.

Estrategias para cada tipo de EIB

“EIB de fortalecimiento”	“EIB de revitalización”	“EIB urbana”
<p>“La vivencia o vivenciación (experiencias vinculadas al desarrollo de las actividades socioproductivas de la comunidad que se desprenden del calendario comunal en situaciones reales que permita el acercamiento a los saberes de los pueblos originarios a partir de sus formas de aprender. La reflexión de relatos señas sueños y otras formas de aprender las prácticas de relaciones respetuosas con otras personas y la naturaleza y los seres espirituales que habitan en ella la participación planificada de los procesos de aprendiz”</p>	<p>“Uso de espacios que permitan revitalizar la cultura y la lengua con participación de la familia y comunidad en el marco de sus vivencias. El acercamiento intergeneracional de fortalecimiento de la identidad cultural a través de distintas estrategias como talleres encuentros de lengua y cultura entre otras acciones crear y fortalecer el comité de revitalización cultural y lingüística”</p>	<p>“Recojo y sistematización de saberes de las culturas originarias o indígenas. La valorización de los aportes de los pueblos originarios o indígenas, así como el cuestionamiento de todas las formas de racismo y discriminación abordar los desafíos del contexto que faciliten y promuevan las relaciones de diálogo y complementariedad entre saberes. Las actividades culturales que contribuyan al proceso de afirmación de su identidad en contextos urbanos talleres programas elaborar historias orales entre otro”</p>
<p>“Investigaciones culturales: son herramientas de sistematización y uso de las culturas y lenguas originarias que favorezcan al fortalecimiento y revitalización de la lengua y el desarrollo cultural</p>		

Artes escénicas y proyectos técnicos productivos:
 promueven espacios de uso fortalecimiento y revitalización de la cultura y la lengua a partir de actividades socioproductivas de la comunidad vinculados al desarrollo local. Se aprovecharán los espacios de aprendizajes de la comunidad”

Fuente: Minedu, 2018, p 23

La pregunta que surge es, ¿por qué el calendario comunal no se puede usar en los otros espacios, por ejemplo? Sabemos que *Pukllasunchis* trabaja con calendario comunal en zona urbana con excelentes resultados, la cuestión es saberlo aplicar al contexto, o como ya hemos mencionado, por qué trabajar la discriminación solo en el escenario V, es importante además se consciente de que si se quiere cuestionar toda forma de discriminación, estas se deberían trabajar con mucha fuerza en todos los ámbitos. Un punto que nos llama la atención es la idea de que el diálogo de saberes nos va a llevar a la complementariedad de los mismos. Las ideas utópicas de la interculturalidad deberían de ser dejadas de lado, la interculturalidad que niega el conflicto, ya lo hemos dicho es una interculturalidad edulcorada que no nos llevará a nada. No siempre los saberes son complementarios, debemos entender la dialéctica de los saberes, que las formas de entender las cosas no son complementarias sino muchas veces contradictorias, que por ejemplo, en la historia de la humanidad existió una tradición de conocimiento que se impuso que sostenía que la tierra era el centro del universo y esa no era complementaria a aquella que dijo que no lo era, que más bien ellos provocó una revolución científica, y así ocurre con las distintas tradiciones culturales, que no necesariamente están en situación de complementariedad.

El siguiente ítem, se titula “relación entre docente y estudiante” y se explican las características que debe tener un buen docente EIB que han sido tomadas del perfil del docente EIB de la PPEIB y aquí se desarrollan un poco más, así mismo se dice:

Se busca que las y los estudiantes identifiquen y expresen lo que sienten a partir de las normas sociales y convivencia, interactúen con sus compañeros evitando actitudes de exclusión, maltrato o discriminación. Asuman sus responsabilidades y hagan respetar sus derechos propongan normas de convivencia y las cumplan. Asuman sus responsabilidades y hagan respetar sus derechos. Valoren las diversas culturas, demuestren capacidad de entendimiento de las diferencias. Reconozcan el derecho y practiquen el buen trato. (Minedu, 2018, p.24)

Nuevamente, nos encontramos con un ideal de interculturalidad que parte de un reconocimiento de la identidad cultural. Se pide a los indígenas que asuman responsabilidad en el respeto a sus derechos, pero nada se dice sobre el hecho de que ellos son la población vulnerada históricamente. La cuestión no se consigue con normas de convivencia en el aula, y se repite esta estrategia discursiva de ocultar los aspectos negativos del Nosotros.

En cuanto a *los espacios de aprendizaje*, es importante que se mencione que no solo se aprende dentro del aula y que el docente debe aprovechar otros espacios, como la chacra, los talleres de los artesanos, los ríos, etc. y, si bien no se ha mencionado, creemos que es muy importante ser consciente de que la cosa no es escolarizar la comunidad sino comunalizar la escuela y esto no es un simple juego de palabras. Lo que estamos diciendo es que no se trata de que la escuela invada los espacios de la comunidad e imponga su forma de ver el mundo, se pedagogice la comunidad para facilitar los aprendizajes de los estudiantes desde una concepción occidental de educación, sino que lo que se debe hacer es que la escuela sea una parte de las formas de vida de la comunidad, que no se vea como ese elemento *ajeno*, sino que los comuneros

se *apropien* de ella, en el sentido de que les sea propio. Otro punto que se desarrolla en este ítem es que el aula debe ser ambientada por “sectores de aprendizaje” y aquí que nos explica es la idea de la ambientación y que hay que tener mucho cuidado en que ambientar no es lo mismo que decorar.

El rubro de uso de materiales educativos es crucial, como sabemos. En el modelo, se nos describen los distintos tipos de materiales que existen para el estudiante que “se debe considerar en la planificación anual”, “módulos de biblioteca de aula y otros materiales complementarios”, material para docente y las TIC. Se describen cada uno de estos materiales y cómo se usan, de esto último se dice que se usan dentro o fuera del aula, y si son de apoyo o de unidad de sesión de aprendizaje, no mucho más. En cuanto al material del docente, se señala que este debe revisarlo y analizarlo, como si esto fuera suficiente para asegurar que el docente pueda manejarlo, pero de acuerdo a lo que hemos investigado, se necesita mayor apoyo que solo análisis del maestro para que asegurar su uso; sobre las TIC en el mismo documento se es consciente de que su uso dependerá de las condiciones de conectividad.

4.1.7.2 Componente de gestión

Se nos dan las pautas para organizar las escuelas según las distintas “formas de atención”

Tabla 15.*Características de los docentes de acuerdo a las formas de atención*

“Formas de atención de MSEIB”	“Requerimiento/características de los docentes”
“EIB Fortalecimiento”	<p>“Todos los docentes deben tener formación en EIB. Es indispensable el dominio oral y escrito de la lengua originaria y el castellano además del conocimiento de la cultura de los estudiantes. En el caso del dominio de la lengua originaria, debe ser acreditada por la entidad competente.</p> <p>El total de docentes son responsables del desarrollo de la propuesta pedagógica e y b coma que considera los saberes y conocimientos de la cultura y el tratamiento de las dos lenguas: la lengua originaria como lengua materna y el castellano como segunda lengua, así como, el uso adecuado de los cuadernos de trabajo y otros materiales educativos en lengua originaria y castellano.” (Minedu 2018, p.29)</p>
“EIB de Revitalización”.	<p>“Todos los docentes deben tener formación en EIB</p> <p>Al menos tres cuartas partes de ellos deben ser bilingües con dominio oral y escrito de la lengua originaria y el castellano y conocer la cultura de los estudiantes. En el caso del dominio de la lengua originaria, debe ser acreditada por la entidad competente.</p> <p>Los docentes, según el tipo de IIEE son responsables del uso adecuado de los materiales educativos en castellano, diferenciados para polidocentes completas y para IIEE multigrado, y los materiales de revitalización de la lengua originaria.” (Minedu 2018, p.29)</p>
“EIB urbana”	<p>“Docentes con formación en EIB y con conocimientos sobre las prácticas culturales de los distintos pueblos originarios de donde provienen las familias de los estudiantes.</p> <p>Al menos un tercio de los docentes debe tener el dominio oral y escrito de alguna de las lenguas originarias presentes en la institución educativa. En el caso del dominio de la lengua originaria, debe ser acreditada por la entidad competente. El total de docentes son responsables de desarrollar la propuesta EIB que enfatiza el tratamiento y desarrollo de los saberes y conocimientos de las culturas, así como como el desarrollo de la EIB en el contexto de varias lenguas en contacto dentro del aula y el uso adecuado de los materiales en lengua originaria como lengua materna o de</p>

	herencia para revitalización de las mismas” (Minedu 2018, p.29)
--	---

Fuente: Minedu 2018, p.29

Hay dos cuestiones de estos requerimientos que no quedan claras, en el caso de la EIB de la revitalización, la posibilidad de que haya docentes EIB que no manejen la lengua materna de los estudiantes; es decir, se está pensando en la posibilidad de que sean docentes bilingües, por ejemplo, quechuahablantes que enseñen en zonas, por ejemplo nomatsiguengas, como ocurre ahora, con las consecuencias que ya tenemos ahora; quizá si el docente es formado en EIB si será ventajoso para el diálogo de saberes, pero habría que tener cuidado de no asignar docentes hablantes de una lengua indígena en un territorio en el que esta lengua no se hable y tener demandas de docentes en otros territorios; la segunda cuestión tiene que ver con la EIB urbana, se dice que al menos un tercio de los docentes deben ser hablantes de una lengua indígena, pero ¿cuáles serían los criterios para pensar en estos porcentajes sin un previo diagnóstico de la realidad sociolingüística de los niños de la escuela? Al pensar en hablantes, la cuestión de la EIB tiene un sesgo lingüístico muy fuerte, habría que pensar también en las cuestiones socioculturales.

4.7.1.3 Componente de soporte

En cuanto al componente de soporte, se menciona el respaldo que reciben los docentes a través del “Soporte pedagógico intercultural” que es realizado por medio de visitas de especialistas que les dan a los docentes formación in situ para mejorar sus prácticas pedagógicas. Esta iniciativa que puede parecer útil, sin embargo no ha dado los resultados esperados, como lo ha demostrado la evaluación de impacto realizada por Balarín & Escudero (2018) que no se encuentra diferencias significativas entre los docentes que recibieron visitas de acompañantes pedagógicos y quienes no, también en

una de sus prácticas preprofesionales un estudiante asháninka pudo observar que el acompañante pedagógico de la escuela asháninka no conocía la lengua de la comunidad y testimonios similares los hemos recogido más de una vez.

4.2. La educación primaria EIB⁵

Como hemos señalado, los distintos informes defensoriales evidenciaron que la educación que reciben los niños indígenas es de pésima calidad; asimismo, las pruebas de medición de la calidad del Minedu nos revelan que los niños alcanzan niveles bajísimos en comprensión lectora, un asunto que nos llamó la atención fueron los resultados arrojados en los niños EIB de las Instituciones Educativas quechua chanka:

Tabla 16.

Resultados de las IE quechua chanka evaluadas en quechua chanka, cuarto de primaria

Satisfactorio	3.10%
En proceso	59.40%
En inicio	37.50%
Total	100.00%

Fuente: Minedu (s.f.) Oficina de Medición de la Calidad

Tabla 17.

Resultados de las IE quechua chanka evaluadas en castellano como segunda lengua cuarto de primaria

Satisfactorio	21.70%
En proceso	38.50%
En inicio	39.70%
Total	99.90%

Fuente: Minedu (s.f.) Oficina de Medición de la Calidad

⁵ Parte de las ideas de este subcapítulo se desarrollaron en Vigil, Salas & Reyes (2019)

Y es que el sentido común nos decía que un niño no puede tener mejores resultados en comprensión lectora en una lengua que está aprendiendo que en la que es *la lengua que conoce*. Lo que podría estar ocurriendo es que no se le está enseñando al niño en su lengua materna, y esto es algo que ya hemos visto varias veces, por ello, hicimos observación en aula de cómo se llevaba a cabo la EIB en una Institución Educativa quechua chanka de la comunidad de Huamburque, en una comunidad nomatsiguenga, que si bien no ha tenemos resultados de evaluaciones y en una institución bilingüe de Lima, que es la única de EIB de ámbitos urbanos.

4.2.1 La comunidad de Huamburque

La comunidad de Huamburque se ubica a 3037 m.s.n.m., entre las coordenadas 652305.92 m E 8°51'18.569.38 m S. UTM WGS84; pertenece al distrito de El Porvenir, provincia de Chincheros, departamento de Apurímac. Para acceder a la comunidad, se debe tomar, desde Andahuaylas, la ruta hacia Ocobamba de 44 km y de allí, la ruta de Ocobamba a Rochacc -Huamburque de 20 km. El viaje de Andahuaylas a Huamburque dura en promedio dos horas y media por carretera no asfaltada. Huamburque está reconocida como comunidad campesina, inscrita en Registros Públicos desde 2006. El río Apurímac conecta a la comunidad con el departamento de Ayacucho, forma parte de la ruta de conexión con ese departamento desde tiempo remotos, desde la guerra de los Chankas con los Inkas. Se encuentra ubicada en la zona geográfica conocida como la de los “Valles del Río Apurímac, Ene y sobre ella, Tito & Tito (2018) nos dicen que es una comunidad con aproximadamente doscientas familias:

Desde años inmemorables forma parte de la ruta de conexión con el departamento de Ayacucho, en el sector conocido como la “Oreja de Perro” del distrito Chungui, La Mar. Por esta particular localización geográfica, este pueblo

se encuentra en el ámbito de influencia de los “Valles del Río Apurímac, Ene y Mantaro - VRAEM” y sufre los efectos de violencia social del terrorismo y narcotráfico, ampliamente reportados para estos sectores. (Tito & Tito, 2018, p. 2)

Figura 4.

Vista de la Comunidad de Huamburque



Fuente: Google maps

La actividad principal a la que se dedican los comuneros es la agricultura, crecen diversos tubérculos, cereales frutos y verduras, para ello, sus pobladores, utilizan la sabiduría ancestral en la siembra (León 2021) por ello, sus productos son orgánicos, los fertilizantes y pesticidas naturales, hay también ganaderos que se dedican a la comercialización de ganado vacuno y de leche y sus derivados.

4.2.1.1 La Institución Educativa de Huamburque

La Institución Educativa 54202 es dependiente de la Dirección Regional de Educación (DRE) de Apurímac, cuenta con los seis grados de educación primaria y con un docente para cada grado, el 2019 asistían a la escuela 98 alumnos, 47 varones y 49 mujeres.

Tabla 18.*Matrícula por periodo según grado, 2017- 2020*

	2017	2018	2019	2020
Total	108	103	98	95
1° Grado	14	12	10	16
2° Grado	20	15	15	10
3° Grado	19	19	15	11
4° Grado	16	22	21	17
5° Grado	21	16	19	21
6° Grado	18	19	18	20

Fuente: Estadística de la Calidad Educativa, Minedu

De acuerdo a los datos de la Municipalidad de Ongoy, esta I.E. fue creada el 7 de octubre de año 1940 y tiene reconocimiento como IE N.º 54202 de Huamburque por RD N.º 363-2003-USECH, 03 de setiembre del año 2003. Según el Minedu, la IE tiene 129 alumnos, es polidocente y se encuentra, de acuerdo al Registro Nacional de Instituciones Educativas, en el escenario lingüístico 2, así se debería hacer EIB de fortalecimiento.

Figura 5.*Foto de la escuela de Huamburque*

Fuente: David Tito Coronado.

A pesar de que la escuela está catalogada como del escenario 2, durante el tiempo que se llevó a cabo la investigación, no se observó que se realice EIB, sino que todo se llevaba en castellano desde el castellano y desde los contenidos culturales occidentales, es por ello que no nos sorprende que cuando se realizan las evaluaciones de la UMC, los niños salgan con niveles de logro tan bajos en lengua originaria, porque no se les ha enseñado nunca en su lengua.

4.2.1.2 La lengua en la comunidad de Huamburque

En cuanto a la lengua que mayoritariamente se habla en la comunidad, esta es el quechua, en el último censo, los datos que se tienen para el distrito del Porvenir (que comprende las comunidades de San Pedro de Huamburque, Cabaña y Porvenir) son los siguientes:

Tabla 19.

Lengua materna en el distrito de El Porvenir

Idioma o lengua con el que aprendió hablar	Casos	Porcentajes
Quechua	1 646	96.51%
Aimara	1	0.06%
Castellano	55	3.25%
Lengua de señas peruanas	1	0.06%
No escucha, ni habla	2	0.12%
Total	1 705	100%

Fuente: Inei 2017

Si separamos a los hablantes por grupos quinquenales, para analizar si es que existe transmisión intergeneracional, observamos que si bien el quechua sigue siendo la lengua altamente mayoritaria, hay una ligera baja de 6 puntos porcentuales y esta es una alerta en el primer grupo etario, los niños de cero a cuatro años; esa diferencia en términos relativos si bien nos alerta de que hay padres que empiezan a socializar a sus

hijos en castellano, no debe hacernos perder de vista el hecho de que, en términos absolutos, de 81 niños, 73 de ellos son socializados por sus padres en quechua.

Tabla 20.

Lengua materna en El Porvenir, separada por grupos quinquenales

	De 0 a 4 años	De 5 a 9 años	De 10 a 14 años	De 15 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años	De 35 a 39 años	De 40 a 44 años
Quechua	73	202	260	149	86	101	99	94	107
Aimara	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Castellano	8	16	14	4	4	1	1	1	1
Lengua de señas peruanas	-	-	-	-	-	-	-	-	-
No escucha, ni habla	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Total	81	218	275	153	90	102	100	97	110

De 45 a 49 años	De 50 a 54 años	De 55 a 59 años	De 60 a 64 años	De 65 a 69 años	De 70 a 74 años	De 75 a 79 años	De 80 a 84 años	De 85 a 89 años	De 90 a 94 años	De 95 a más	Total
96	80	70	57	57	39	39	23	7	5	1	1 646
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
1	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	55
-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
97	80	72	57	59	39	39	23	7	5	1	1 705

Fuente: Inei 2017

Pero no solo es la lengua la que se está perdiendo, también se ha observado que se están perdiendo la valoración y la práctica de los conocimientos culturales, León (2021) ha podido constatar que dos factores que han contribuido a que las prácticas culturales no se transmitan o empiecen a dejar de practicarse son la penetración de los credos evangélicos y la cultura occidental, sobre todo, desde la escuela, que vista como un espacio lejano a la comunidad desacredita los valores de la cultura indígena.

4.2.1.3 La lengua de los niños de Huamburque

Como hemos señalado, el Minedu ubica a la escuela en el escenario lingüístico 2, por tanto, se debe hacer EIB de fortalecimiento y es que, efectivamente, la mayoría de los niños hablaba quechua y los que no hablaban, lo entendían. El hecho de que haya niños que hablen quechua se debe a que desde la escuela se ha transmitido una actitud de desprestigio hacia esa lengua, así, por ejemplo, una de las docentes señaló: “el quechua y los saberes locales de la comunidad no te sirven para ingresar a la universidad y a los niños tienes que enseñarles enseñar algo que les sirva.” Así, no podemos decir que los niños no sepan quechua, sino que no querían evidenciar que lo sabían. En las distintas interacciones que se tuvo con los niños, se pudo apreciar en quienes manifestaban no saberlo, su vergüenza hacia el quechua:

Niña 1: Yo no hablo quechua porque esta no es mi zona. Yo soy de Andahuaylas y allá nadie habla quechua.

Niña 2: No me gusta hablar en quechua.

Entrevistadora: Imaynampi? [¿por qué?]

Niña 3: No sé.

Entrevistadora: Wasikipi qichua simita rimanki? [¿Hablas quechua en tu casa?]

Niña 3: No, no hablo, pero mi papá sí habla, mis abuelitos también.

Entrevistadora: ¿Taytamamayki parlapayasunki kastilla simipichu utaq qichua simipichu? [¿Y tus papás te hablan en castellano o quechua?]

Niña 3: Solo en castellano.

Como se observa, la niña entendía el quechua, de hecho, contestaba en castellano para evidenciar que era castellanohablante; debemos anotar que el castellano de la pequeña era un castellano andino, que mostraba las interferencias del quechua. Si bien ella quería evidenciar que no era hablante del quechua, sí estaba claro que había sido socializada también en esa lengua.

Se pudo comprobar que la lengua de interacción entre los niños, dentro y fuera de la escuela era el quechua, si bien, trataban de utilizar el castellano en algunas interacciones comunicativas, este no era fluido, se notaba la impronta de su lengua materna y esto nos hacía dudar de que estuviésemos ante niños del escenario lingüístico 2, sino que pensábamos que era más bien el quechua su lengua materna y tenían algún conocimiento de castellano, pero eso, se sabe que ocurre en todas las zonas de escenario 1. Esto nos remite, una vez más, a lo que señalábamos sobre a qué nos referimos señalábamos los problemas de la caracterización del escenario lingüístico 2, muchas veces, los docentes asumen que por el hecho de que los niños saben algunas palabras en castellano, ya “hablan castellano” pero esto no es así, su castellano es incipiente aún. Y esto es lo que se ha evidenciado con los niños de Huamburque a los que, además, si ya se ubicó la escuela como del escenario lingüístico 2, no habrá ningún momento para la enseñanza de castellano como segunda lengua.

Lo que se ha observado es que cuando interactúan en castellano tienen problemas de comunicación, pero si su interacción es en quechua, su quechua es fluido, pero la opinión que han internalizado es que si ya saben quechua desde su casa, la escuela es para que aprendan castellano: “Profesora, yo en mi casa, con mis padres y mis hermanos hablamos en quechua, pero en la escuela en castellano, pues”; de allí que asuman que la escuela es el espacio castellanohablante, en el que es esa la lengua en la que se debe hablar, como puedan ellos tratar de hablar el castellano como pueden o como les sale.

4.2.1.4 Los docentes de la escuela de Huamburque

Los docentes eran quechuahablantes, pero no habían sido formados en EIB, el conocimiento oral de la lengua no es suficiente para enseñar EIB, como ya lo hemos señalado en el capítulo dos. Una de las docentes sí había tenido especialización en EIB que antes de trabajar en aula, había sido especialista en EIB y manifestaba que en sus primeros años enseñó EIB, pero luego se fue “adaptando” al ritmo de sus demás compañeros y fue dejando este tipo de enseñanza. Ocurre, además, que no todos los docentes vivían en la comunidad; tres de ellos se quedaban durante la semana y los tres restantes iban y regresaban diariamente en su moto. Todos los viernes, al medio día, todos los docentes abandonaban la comunidad. Esto podría llevar a que comuneros y niños sean vistos *diferentes*, a que los docentes apliquen, quizá sin proponérselo, la estrategia que habíamos señalando de la subalternización del otro: Nosotros/ellos

4.2.1.5 El diagnóstico psico/sociolingüístico en la escuela de Huamburque

Ninguna de las seis secciones había realizado una caracterización sociolingüística ni psicolingüística, como se supone que se debe trabajar y, si bien desde el Ministerio se han enviado los materiales, creemos que los docentes no están

capacitados para hacerlos, y, además, que es lo más importante, una vez realizado el diagnóstico, desde el Minedu, los docentes no reciben materiales para trabajar de acuerdo al escenario que se ha identificado. La propuesta educativa de la Digeibira no deja de ser valiosa al hablarnos de distintos tipos de escenarios, pero se necesita ir más allá de la mera identificación y es que el Minedu (2013) en lo referido al diagnóstico sociolingüístico señala, que luego de un trabajo bastante tedioso en su comunidad, el docente llegaría a este resultado:

Como se aprecia en la ficha de la estudiante Mavis Guerrero, el tikuna es más usado por ella y el uso del castellano es limitado a algunas situaciones. En el caso del estudiante Charly Pepe, se aprecia que él usa más el castellano. El uso del tikuna es limitado. Finalmente, la ficha del estudiante William Manuyama nos demuestra que él usa las dos lenguas en diversos contextos y para dirigirse a diferentes personas. Conclusión: Pese a que los tres estudiantes se encuentran en el mismo grado, presentan diferentes características en el uso de ambas lenguas, por ende, debemos **planificar ciertas estrategias** que nos permitan ver estas diferencias como potencialidades. (Minedu, 2013: 46, mío el énfasis)

Nos parece interesante este ejercicio para ubicar a los estudiantes en distintos niveles, pero para el docente de aula esto no es suficiente, ¿qué hace luego de realizado su diagnóstico? El necesita estrategias para trabajar en un mismo grado con estudiantes que presentan distintos niveles de proficiencia en la lengua y estas se las debería proporcionar el Minedu, no basta decirle que ahora debe poner en práctica “certainas estrategias” más bien, ese documento que el Minedu “propuesta de tratamiento de lenguas” no debiera agotarse en consignar que hay cinco EELL.

4.2.1.6 El desarrollo de las clases

De lunes a jueves, las clases se realizan dentro del aula, las carpetas están dispuestas en *U* y el docente está en frente de los niños. Todas las clases tienen la misma tónica, el profesor hace preguntas con las respuestas a la mitad, del tipo: esta es una narra... y los niños responden en coro: ...ción. Se evidencian las inseguridades de los niños a la hora de responder, no son inseguridades sobre los temas sino sobre la lengua. Es evidente que los niños se ven forzados a responder en castellano.

El docente escribe en la pizarra Texto descriptivo. No se recoge ningún saber previo de los estudiantes. Inmediatamente, pega un papelote, con la intención de que los niños copien, así se lo indica a los a los niños y ellos sacan sus cuadernos para hacerlo.

El texto está escrito en letras de imprenta. Los niños titubean, hay un poco de inseguridad en ellos, como se sientan entre amiguitos, se les ve que se ayudan, no todos copian, algunos juegan, los que copiaban, se demoraban y nos percatamos de las dificultades porque ellos no conocían la letra imprenta, sino la ligada.

Terminado el copiado, se pasó a la lectura. Con los tres momentos de la lectura, el antes, el durante y el después. Era un texto sobre la alpaca.

El docente leía, había muy poca interacción con los niños. Solo preguntas cerradas sobre si habían entendido o no.

Terminó la lectura y el texto quedó ahí. No hubo ninguna conversación que permita que los niños profundicen sobre qué es un texto descriptivo. Tampoco se pasó a que se converse con los niños dónde están las partes descriptivas, qué características encontramos. Menos aún, un espacio para el diálogo de saberes.

Apreciamos, cómo estos niños han asistido a una clase en la que no ha habido un proceso de enseñanza aprendizaje sino de *tiempo muerto*, en la que a los niños se les hace copiar en una lengua que no entienden y sabemos que ese recurso del copiado es usado muchas veces por el docente, sin importar si los niños entienden o no, a pesar de que muchos de los niños no copien, estén jugando, copien como puedan, el profesor, además, no se pasea por el aula a ver si los niños copian, él está en su escritorio haciendo otras cosas, mientras los niños, no saben qué están haciendo. Las clases, serán así, en todas las áreas, copiados de textos. Como vemos, este es un claro ejemplo de que no se construyen aprendizajes en los niños. Ellos solamente copian de la pizarra. No importa si entienden o no la lengua y este será el recurso que utilizará siempre el docente y cuando revisamos los cuadernos de los niños, vemos que muchos no copiaban nada, o copian lo que podían, cómo podían, sin saber, en realidad, qué estaban haciendo.

A esta escuela llegan los materiales del Minedu de todas las áreas, pero el docente no los usa, solo los viernes se utilizan los materiales de comunicación en quechua.

El viernes, todos los grados hacen clases en quechua, no dentro del aula, sino afuera, la escuela tiene una parte con césped sintético y allí, en círculos, se ubica a todos los niños por grados, sentados en el suelo, para las clases en quechua. Todos los grados ocupaban una parte del espacio y por ello, los estudiantes se distraían.

En esos momentos se trabajaba con los materiales en quechua, ese viernes se utilizó el cuaderno de comunicación *Rimana*, lo que se pudo observar es que no se preparan las clases de quechua, ni en segundo grado ni en los demás. El día en que se trabaja quechua, lo que se hace es sacar los materiales de comunicación al césped,

repartírselos a los niños, luego los docentes leen las indicaciones en quechua y les dicen a los niños qué es lo que tienen que hacer. Como comentábamos al inicio de este subcapítulo, hay niños que tienen un conocimiento pasivo del quechua y, además, como todas las clases son desarrolladas en castellano, no se les ha enseñado a los niños a escribir en quechua, no han desarrollado habilidades escritas en quechua. Entonces, los viernes de quechua, no son, en verdad, días de enseñanza de ni en quechua, porque no se evidencia que haya preparación de clases por parte de los docentes, ni uso de estrategias diferenciadas para trabajar distintos dominios de conocimiento de la lengua, en ningún momento se ha visto desarrollo de la competencia comunicativa en quechua. Más bien, se observa que se actúa de manera similar a como se trabajaba la comunicación en castellano, ahora los niños deben copiar en sus cuadernos los ejercicios que están en el cuaderno de trabajo Rimana, así, copiando sentados en el suelo, se pasan las horas de quechua, los niños prácticamente trabajaban solos y los docentes terminaban más temprano ese día.

4.2.2 La comunidad de San Antonio de Sonomoro

San Antonio de Sonomoro está ubicada en el departamento de Junín, provincia de Satipo, distrito de Pangoa a una Latitud: -11.4367 y Longitud: -74.4106, a una altitud de 691 msnm. Se encuentra a 35 km de Satipo. En esta comunidad viven 58 familias nomatsiguengas y comparten su territorio con los vecinos de Naylamp de Sonomoro que son migrantes de la zona andina que han formado familias en esa zona.

Las actividades a las que se dedica la comunidad se dividen entre las tradicionales, la caza y la pesca, las que, si bien se siguen practicando, dada la depredación del territorio por las colonizaciones, no son suficientes para la subsistencia, así, se dedican también a la agricultura; los productos que usualmente se cultivan son

cultivan el cacao, café, plátanos, maíz, yuca, naranja, tangelo, mandarina, zapote y otras frutas para su consumo. Una de las actividades que se estaba desarrollando con mayor intensidad era el turismo vivencial, en la que los turistas realizaban actividades “auténticas” y visitaban lugares naturales del territorio ancestral, como el mítico cerro de la sal.

Figura 6.

Afiche de promoción de turismo vivencial a San Antonio de Sonomoro

UN PASEO AL PARAÍSO

SONOMORO

Valle turístico

- ✓ Break matutino en coffee coffee chavalillo (cortesía)
- ✓ Petroglifos Chavini
- ✓ Visita a la Chozas turística industrial Pangoa
- ✓ Caminata ruta del paiche; bosques y playas (30 minutos)
- ✓ Parcela demostrativa del manejo productivo del cacao
- ✓ Pesca deportiva (Piscigranja Turística La Ponderosa)
- ✓ Mina de sal CC.NN. San Antonio
- ✓ Visita a la CC. NN.
- ✓ Visita al balneario Ponoa Caninari

Vestimentas típicas (cortesía)
 Degustación de mazato (cortesía)
 Enchipado ó incapirado de barbón (cortesía)
 Degustación de tragos de la zona (cortesía)

Promoción S/ 60.00
 Incluye Transporte - guiado - cortesías

INFORMES:
 Jr. Manuel Prado N° 418 Satipo
 Coffee coffee - chavalillo
 Cel. 910 503 002
 8:00am - 12:00m
 5:00pm - 10:00pm

Daniel rengifo
 Operador Turístico
 Cel. 961 650 276

f Ponoa caninari

Fuente: Agencia de Turismo Sonomoro Turismo y Playas

La comunidad de San Antonio de Sonomoro es considerada una de las altamente afectadas durante la época del conflicto armado interno, la CVR documenta que en abril

de 1990 cincuenta nomatsiguenga de la comunidad fueron asesinados por columnas senderistas.

4.2.2.1 La Institución educativa 30670

Figura 7.

Foto de la I.E. N° 30670



Fuente: Delfin Sharete

La I.E. N° 30670 de San Antonio de Sonomoro cuenta los seis grados de educación primaria y hay un docente para cada aula, las aulas son de cemento, además hay una dirección y un aula para guardar instrumentos. Se cuenta asimismo con una cocina, baños para profesores y para estudiantes; también existe una losa deportiva. En los salones, hay pizarras, carpetas unipersonales que normalmente están dispuestas frente a la pizarra.

De acuerdo con el Registro Nacional de IE EIB, esta escuela se encuentra en el escenario lingüístico 3, por lo que se debería hacer EIB de revitalización, pero lo que hemos observado es que esta no se lleva a cabo. Hay una fuerte tendencia a la

castellanización porque como los profesores desde el cuarto grado son andinos que no conocen el nomatsiguenga y la tendencia es a “preparar” a los niños en el castellano.

4.2.2.2 Las lenguas en la CN San Antonio de Sonomoro

No tenemos datos precisos sobre las lenguas que se hablan en el distrito de Pangoa, porque los datos del último censo, ciertamente no da un número bastante inferior al real.

Tabla 21.

Lengua materna en Pangoa

P3a+: Idioma o lengua con el que aprendió hablar	Casos	%
Quechua	3 814	18.18%
Aimara	18	0.09%
Asháninka	138	0.66%
Awajún / Aguaruna	2	0.01%
Shipibo – Konibo	3	0.01%
Shawi/Chayahuita	1	0.00%
Matsigenka/Machiguenga	65	0.31%
Castellano	16 848	80.32%
Portugués	1	0.00%
Otra lengua extranjera	7	0.03%
Lengua de señas peruanas	4	0.02%
No escucha, ni habla	14	0.07%
Nomatsigenga	36	0.17%
Yine	1	0.00%
Yanesha	1	0.00%
Cauqui	1	0.00%
No sabe / No responde	23	0.11%
Total	20 977	100.00%

Es imposible que solo haya 36 personas que tengan el nomatsiguenga como lengua materna en Pangoa, y 138 el asháninka, dado que en Pangoa hay 45 comunidades

nativas entre aháninkas y nomatsiguengas y si bien el nomatsiguenga es una lengua vulnerable, que no se transmite en las generaciones más jóvenes, sí es la lengua materna de los padres y abuelos el INEI en su Atlas de comunidades Nativas señala que:

El distrito de Pangoa encierra a un total de 6 mil 525 nativos de los cuales 3 mil 674 nativos pertenecen a la etnia (sic) Nomatsiguenga y 2 mil 851 nativos a la etnia Asháninka. (INEI, 2007, b, p.145)

En esta comunidad, se habla el nomatsiguenga y el castellano. Los niños en sus casas conversan en nomatsiguenga con las personas mayores, y los padres utilizan el nomatsiguenga para comunicarse entre ellos, pero utilizan el castellano para hablar con sus hijos, esto se debe a que, al ver que la realidad escolar de sus hijos será en castellano, socializan a sus hijos en esa lengua.

Muchos de los profesores andinos que vienen a enseñar a una escuela bilingüe, tienden siempre a comparar con el sistema educativo de la capital, si viene de Huancayo, hace lo mismo y con la comunidad, y aplica la misma técnica que del Huancayo. (Testimonio de profesor nomatsiguenga, recogido por Daniel Shumpate.).

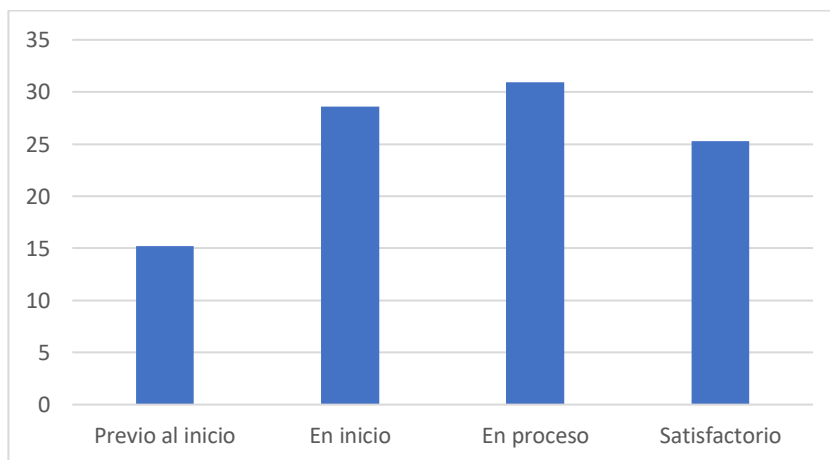
4.2.2.3 La lengua de los niños en la escuela

A la escuela asisten niños nomatsiguengas y niños hijos de los padres andinos que no hablan nomatsiguenga y que viven en la comunidad Naylamp de Sonomoro; entre los primeros, un buen número nos dice abiertamente conocer la lengua indígena y quienes afirman no hablarla, sí manifiestan entenderla. Los niños hijos de padres andinos, conocen algunas palabras de nomatsiguenga y no manifiestan conocer otra lengua indígena, solo utilizan algunas palabras del nomatsiguenga.

Una mención especial merece el castellano de los niños nomatsiguenga. Ellos han sido socializados en el castellano de sus padres, un castellano que tiene muchos rasgos de la lengua nomatsiguenga. Sus padres son hablantes de aquello que Escobar, siguiendo a Wolfram llamó interlecto y que merecería estudios para deslindar si no estamos ante una interlengua, en todo caso, es esta variedad la que manejan los niños y no es el mismo que se presenta en los libros de textos, no es el que se enseña a los niños que tienen castellano como lengua materna y son hijos de monolingües castellano hablantes; por eso es que no nos asombran los resultados de la comprensión lectora y la lengua de los niños, ellos hablan un castellano amazónico bilingüe que muestra muchos rasgos de la lengua nomatsiguenga; por eso, los datos de las evaluaciones censales en comprensión lectora en el distrito de Pangoa no son nada alentadores (no tenemos acceso a los resultados de la escuela en la que trabajamos, pero no dudamos de que están por debajo de esta tabla):

Figura 8.

Resultados de comprensión lectora de alumnos de cuarto grado, distrito de Pangoa



Fuente: Minedu (s.f.) Oficina de Medición de la Calidad

Solo el 25% llega *nivel satisfactorio*, establecido por la UMC, es decir, el 75% de los estudiantes no comprende lo que lee, nos preguntamos cuánto de esto se deberá a que se les evalúa en una lengua que no entienden, porque la prueba está en castellano y ellos hablan una variedad que está más cercana a una media lengua que a un estándar, además, hemos dicho que muchos de estos niños hablan nomatsiguenga, todos lo entienden y muchos lo hablan, hasta dónde se ha tomado una prueba en una lengua que los niños entienden

4.2.2.4 Los docentes de la escuela de Sonomoro

La escuela tiene, como lo señalamos, un docente para cada grado. Tres docentes, los de los primeros grados, son nomatsiguengas, dos con formación docente y una, la de tercer ciclo, no cuenta con título pedagógico, pero tiene conocimientos de la lengua y cultura de la comunidad; ahora, estos conocimientos son poco aprovechados en el aula, debido a que la lengua preferida de comunicación en las clases es el castellano. Los docentes de cuarto, quinto y sexto grado, son de la zona andina, no tienen el menor conocimiento de la cultura de los niños ni de la comunidad, no viven en la comunidad sino en la capital de distrito, a 15 km de la comunidad. esta lejanía de la comunidad es no solo física, sino también se muestra en su forma de interacción con los comuneros, no muestran una actitud de respeto hacia la lengua y cultura de los mismos (Reyes, 2019)

4.2.2.5 El desarrollo de las clases

A pesar de que se trata de una comunidad catalogada como del escenario tres, se observó que las clases que se realizan en cuarto grado son como si se tratase una escuela de básica regular. El docente de cuarto grado asume que todos los niños saben

castellano, pero no ha realizado el diagnóstico psicolingüístico, además, tampoco le convendría hacerlo. Reyes (2019) al preguntarle a los niños de ese grado en qué lengua entendían mejor, un no despreciable 27% señaló que entendía mejor si les explicaba en nomatsiguenga; esto nos hace repensar en si estamos, realmente en el escenario lingüístico tres y en toda la problemática del mismo, de la que hemos hablado en el capítulo dos. El docente realiza todas las clases en castellano, desde la episteme occidental, sin pensar en los contenidos ni los modos de ver el mundo de los nomatsiguengas. Cuando se le preguntó qué pensaba de utilizar la lengua materna de los niños en la clase, respondió que no lo hacía porque no la conocía, que tampoco se sentía motivado a aprenderla, porque era menester darse cuenta de que esa no era una lengua importante, que los niños debían aprender castellano, que esa era la lengua que les va a ser útil. Nuevamente, entonces, nos encontramos ante un docente que desprecia a los niños, a la lengua, a la cultura. El representante de la EIB en esa comunidad es una persona que vulnera los derechos a una educación de los niños nomatsiguengas. Se nos presenta, entonces, la banalidad del mal, porque la persona, no es que actúe de esta manera porque sea perversa, sino porque simplemente es incapaz de pensar.

4.2.3 La EIB en Cantagallo

En el distrito del Rímac, en el kilómetro 6.5 de la vía de Evitamiento, se encuentra el mercado de Cantagallo. Es una pequeña colina de Lima cuyas laderas dan al contaminado río Rímac. En un terreno de 4,500 metros cuadrados se han asentado migrantes de distintas zonas del Perú. Allí existe la primera comunidad shipiba en Lima.

Llegaron quince familias a la marcha de los cuatro suyos.⁶ Este es el testimonio de Silas Soto, presidente de la Asociación de Shipibos Residentes en Lima, el 2008, que vinieron invitados por el entonces candidato presidencial Alejandro Toledo y que participaron quince familias:

Al retorno, ya Alejandro Toledo dijo a los indígenas, creo que dieron para un terreno, pero ya no nos dio pasaje ida y vuelta. La doctora Eliane Karp ofrece un terreno Y entonces llegaron pues y esto no era así, cuando ellos llegaron empezaron a hacer su choza. De ahí comienza a entrar la gente de afuera ya vieron los andinos, los limeños.

Las personas llegaron por el ofrecimiento del candidato presidencial y luego presidente. Con el paso del tiempo, los shipibos se fueron pasando la voz y se asentaron en Cantagallo. Shipibos que vivían en Lima en cuartos alquilados o shipibos que vivían en Ucayali que querían estudiar en Lima, llegaron a Cantagallo y levantaron su vivienda.

Cantagallo, en Lima, busca ser reconocida como una comunidad nativa o intercultural urbana y sus aniversarios han servido para atraer a gente interesada y a curiosos que puedan comprar sus productos y ‘admirar’ sus costumbres. Sin embargo, es una comunidad que viven todas las tensiones de migrantes en Lima: son percibidos y ‘se’ perciben como pobres; en situación de vulnerabilidad frente a la delincuencia, el alcoholismo y la drogadicción; con una tasa mayor de jóvenes y niños frente a adultos mayores de 30/40 años; con jóvenes y niños que

⁶ La marcha de los 4 suyos fue convocada por el entonces candidato Alejandro Toledo para protestar contra el fraude electoral que llevó a cabo el fujimorato el 2000

solo entienden para ya no hablan fluidamente el shipibo, aunque en la comunidad funciona una escuela bilingüe intercultural. (Ruíz 2016:51)

Figura 9.

Ubicación satelital de la comunidad shipiba Cantagallo



Fuente: Google maps

4.2.3.1 La Institución educativa

La Resolución Directoral N.º 3407 del 10 de mayo de 2008 expedida por la UGEL 02, reconoció oficialmente la Institución Educativa “Comunidad Shipiba de Cantagallo”, así, se marcó un hito al reconocerse una escuela EIB en ámbitos urbanos, en Lima. El 2016, luego del incendio que arrasó la comunidad shipiba, esta escuela se trasladó al Jr. Virú 318, en el distrito del Rímac.

Figura 10.*Fachada de la IE shipiba*

Fuente: Google maps

A este local asisten 100 niños y adolescentes del pueblo shipibo y no shipibos. La norma considera el derecho de los estudiantes a aprender en la lengua originaria y también en castellano, a conocer la historia de sus pueblos, sus conocimientos, sistema de valores, entre otros.

4.2.3.2 Las lenguas habladas en la comunidad de Cantagallo

Los estudiantes de la UPCH entrevistaron a líderes de la comunidad para conocer qué lenguas se hablaban en la misma y se logró identificar que además del castellano, se hablaba shipibo, con bastante frecuencia, pero que también existían hablantes de kakataibo, asháninka y aymara. Ahora bien, las lenguas que se escuchan en la comunidad son el shipibo en las generaciones mayores, dado que no se ha socializado en esta lengua a los más jóvenes.

4.2.3.3 La lengua de los niños de Cantagallo

Lo primero que realizaron los estudiantes fue un reconocimiento de los niños que asistían a la escuela:

Tabla 22.

Niños shipibos y no shipibos que asisten a la escuela Shipiba de Cantagallo

Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado	
Shipibos	No shipibos	Shipibos	No shipibos	Shipibos	No shipibos	shipibos	No shipibos	Shipibos	No shipibos	Shipibos	no shipibos
15	13	11	4	12	10	12	6	11	2	10	5

Si bien esta separación entre shipibos y no shipibos es bastante gruesa, porque el grupo *no shipibos* engloba una gran diversidad, la realizamos solo para mostrar, en primer lugar, que hay una gran presencia de estudiantes shipibos el 59% y el 41% restante se divide en niños migrantes de Venezuela, afroperuanos, quechuas, y “mestizos”. Así, es una escuela con un 41% no shipibo y para la cual, a pesar de que se encontraba en Lima, desde el Minedu, no se había hecho mucho.

Una de las cuestiones que llama la atención es que a pesar de que la escuela está tan cerca al Minedu, no existía comunicación entre el mismo y la IE, también debemos mencionar que no existe desde el Estado una propuesta para trabajar en estos espacios, así, desde la escuela, son los docentes quienes realizan los proyectos y la programación de las clases en shipibo para los estudiantes. La escuela es polidocente tiene seis docentes cuatro de ellos son castellanohablantes y dos son hablantes de shipibos, como

lo establece la norma de que EIB en ámbitos urbanos de que un tercio de los docentes debe conocer la lengua indígena. Los dos docentes shipibohablantes se encargan de dar clases en esa lengua a todos los estudiantes de primaria.

Cuando se solicitó alcances al Minedu para el trabajo de EIB en la escuela, lo que ellos pidieron es que se realice la caracterización psico y sociolingüística, debemos señalar que la visita a la escuela fue en octubre, nos llamó la atención que durante todo el año, el Minedu no se haya preocupado de que esto se haya realizado. Los estudiantes hicieron el diagnóstico y concluyeron que la lengua de uso predominante de los niños era el castellano, que los niños shipibo eran mayoritariamente *oyentes* de la lengua pero no *hablantes*, que si se les preguntaba, respondían en castellano, que algunos, respondían algunas oraciones, pero eran pocos quienes construían discursos elaborados en shipibo; asimismo, se evidenció que la lengua preferida de socialización de los padres era el castellano; en cuanto a la interacción espontánea entre los niños, no se observó que usen el shipibo para comunicarse entre ellos.

4.2.3.4 Los docentes de la escuela de Cantagallo

La escuela tenía seis docentes, dos de ellos eran shipibos y los otros cuatro no, pudimos ver que algunas de las docentes, a pesar de no ser shipibas, habían aprendido algunas palabras de shipibo y que el trato que tenían con los niños shipibos y no shipibos era de total respeto. Los docentes shipibos también eran respetuosos con los niños.

4.2.3.3 El desarrollo de las clases

Daremos cuenta de cómo se desarrollaron las clases de cuarto grado. De acuerdo al horario establecido, estas deben empezar a las 8 de la mañana, pero si bien los niños

son puntuales, la docente no llegaba al aula a esa hora. Los niños estaban jugando en el salón mientras la esperaban. Se trabaja con proyectos integrados, entonces, como el tema era el cuidado del medio ambiente, en comunicación se tocaría un cuento sobre el particular. Se les presentó a los niños un cuento sobre el cuidado del medio ambiente y, seguidamente, la docente les hizo preguntas sobre el mismo.

¿De qué se trata el cuento?

¿Es un texto narrativo o descriptivo?

¿Qué pasó después?

Las respuestas de los niños eran breves y no había mayor espacio reflexivo. Las preguntas cortas sobre el cuento eran literales. Luego, llegó la hora del recreo y el desayuno. En la segunda parte, la docente, continuó con la actividad, les entregó papelotes a los estudiantes para que redacten un texto sobre lo que escucharon, este trabajo lo debían realizar en pares. Se les dijo que primero hagan un borrador de su texto. Esta fue una estrategia interesante, ya que se permite que los niños escriban en conjunto, que negocien sus textos, que hagan antes un “pre-texto”. El problema, sin embargo, es que la docente no monitoreó el trabajo de sus estudiantes, sino que los dejó trabajar solos, y así ha culminado el día y ellos no han terminado su trabajo que será retomado al día siguiente.

4.2.3.3.1 Las clases en shipibo.

Las clases en shipibo se dan una vez a la semana, los docentes shipibos rotan para dar estas lecciones, lo que hemos podido apreciar es que están centradas en la escritura. Así el docente presenta una imagen relacionada a la episteme shipiba y les

pregunta qué observan en la misma ¿Jaweti joniki matón oinai? Los niños que saben shipibo responden en shipibo, los que saben castellano en castellano.

También se les enseña a los niños canciones en shipibo, que se copian en la pizarra y luego los niños ensayan las canciones y las cantan.

Desde el Minedu no hay una propuesta para trabajar la EIB en ámbitos urbanos y pensar que dar a los niños unas horas de lengua indígena como LH o como segunda lengua, sin tener claro que son situaciones diferentes no convierte a la escuela en EIB. La enseñanza de dos horas a la semana o de una hora diaria de una lengua no quiere decir que la escuela sea bilingüe, mucho menos, intercultural. Una escuela EIB en espacios urbanos, debe pensarse para y desde la diversidad. En esta escuela, por ejemplo, en la que hemos agrupado a un grueso de niños como *no shipibos*, hay una gran diversidad, niños de padres andinos que conocen lenguas indígenas, niños de padres andinos que ya no conocen estas lenguas, niños afroperuanos, niños de la costa, niños migrantes de Venezuela y dentro de este otro conjunto que hemos agrupado como *shipibos* hay también un amplio espectro, niños que han nacido en Lima y no conocen la Amazonía, niños que la conocen, niños que no la conocen, pero tienen un fuerte arraigo cultural. Esta amplia diversidad, exige una propuesta educativa que no se agota, nuevamente, en los rótulos a los que nos tiene acostumbrados el Minedu.

4.2.4. La EIB en el marco 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 en abril del mismo año con “la Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU” mediante la que se implementó la estrategia “Aprendo en casa” que consistía en un aprendizaje remoto con uso de la televisión, la radio y las TIC. Sin duda, el esfuerzo del 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 en su informe especial 027-2020 “La educación frente a la emergencia sanitaria. Brechas del servicio educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad.” Evidenció que si había una brecha ya antes entre la educación de los estudiantes urbanos y los rurales, la pandemia ahondó esas diferencias.

La cuestión más problemática, obviamente, se da porque el acceso a internet en las zonas en las que estudian los niños rurales no es el mismo que en las zonas urbanas, en muchas zonas no llega, a pesar de que desde el 2000 se ha hablado de dar acceso a las zonas rurales, desde el Ministerio de Transportes y Comunicaciones, poco se ha avanzado. En el ámbito nacional, solo el 38,8% tiene acceso a internet y según la ENAHO, el 34.2% tiene una computadora en el ámbito nacional, pero en el área rural las cifras bajan a 5.7% de hogares con internet y 6.7% con computadoras. La alternativa fue, entonces, darles a los niños tabletas, que debemos decir que llegaron en muchos casos en octubre y noviembre de 2020.

A pesar de haber transcurrido casi un año desde la declaratoria de emergencia, poco o nada se sabe sobre la situación de la educación remota de manera general y menos todavía sobre la EIB a personas pertenecientes a pueblos indígenas. Sabemos, por ejemplo, que durante una conferencia de prensa en la que participaron dirigentes indígenas de toda la Amazonía peruana, Lizardo Cauper, presidente de AIDSESEP, afirmó que la educación remota planteada por el

MINEDU no había funcionado debido a la falta de internet en las zonas donde habitan las comunidades amazónicas. (Sánchez 2021, p.40).

La Defensoría del Pueblo (2021) constató que fueron más de 373000 estudiantes los que no pudieron tener acceso a *AeC* y que si se desagregan los datos por regiones la cuestión es dramática en lo que se refiere a la vulneración de derecho a la educación que tuvieron los estudiantes de Loreto, región con menos estudiantes con acceso a *AeC* (79786) y que “92750 estudiantes de escuelas públicas accedieron a la estrategia “Aprendo en casa” recién desde el mes de agosto de 2020, sin recibir un plan de recuperación de clases.” (Defensoría 2021, 25/01/2021).

Dada la brecha digital, el Estado peruano programó la entrega de *tablets* con contenidos, pero esto recién comenzó la segunda quincena de octubre 2020, así, podemos decir que el primer año de pandemia fue un año perdido; asimismo, se entregan las *tablets* a los niños desde cuarto grado de primaria y los niños de los grados anteriores no tienen plataformas para estudiar, el celular o el *WhatsApp* que usan los docentes para hacer las clases no es, como bien lo dice Burga (testimonio 12 de mayo de 2021) la alternativa, porque una cosa es conectarse por el celular o *WhatsApp* con el profesor y otra es acceder al servicio educativo.

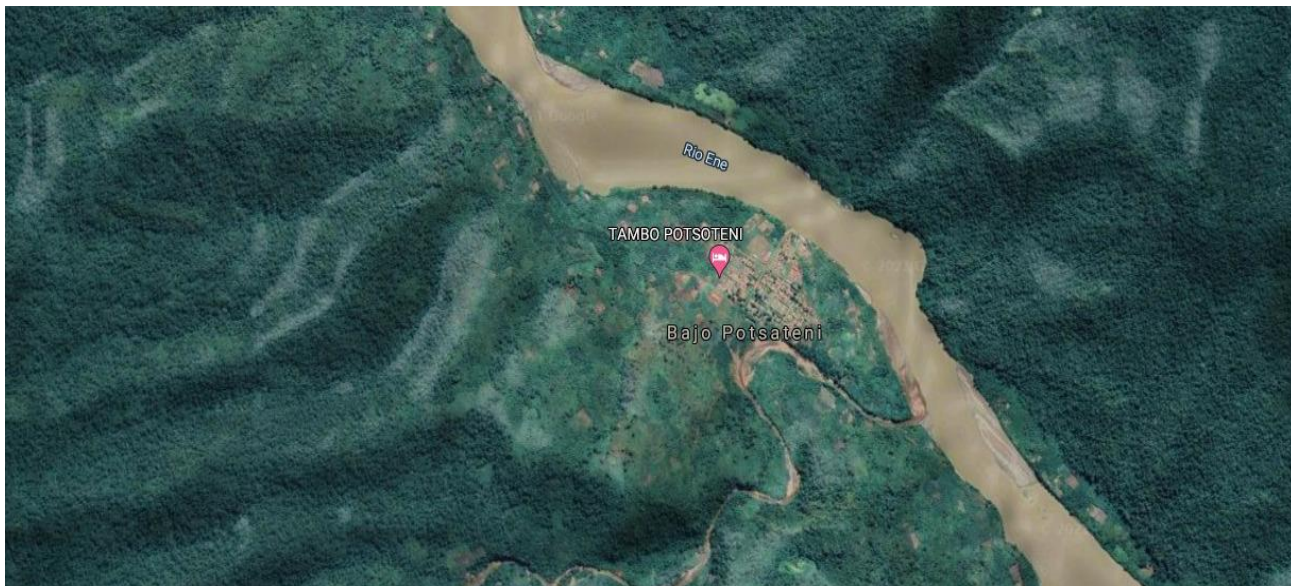
Sin ánimo de analizar a fondo la EIB en tiempos de pandemia, pero con el objetivo de tener información de primera mano sobre cómo se lleva a cabo la misma, realizamos una entrevista sobre cómo se implementó la educación en una comunidad de la cuenca del Río Ene. Conversamos con una docente de la escuela de Potsoteni. Como se señala en la página de Facebook de la secundaria de esa comunidad, en la cuenca del Ene prácticamente no hay internet ni cobertura telefónica, tampoco televisión ni radio,

tal es el caso que muchas comunidades se enteraron de la pandemia semanas después de que esta se había iniciado. Así, la pandemia nos reveló, una vez más, la situación de marginación de la educación de las comunidades asháninkas.

Potsoteni es una comunidad nativa de la selva central. Se encuentra en el distrito de San Martín de Pangoa, provincia de Satipo, departamento de Junín y es territorio ancestral asháninka. Tiene, según el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, con 394 habitantes. No tiene agua potable, desagüe ni electricidad, agua potable, desagüe. Se accede a la comunidad a través del río Potsoteni, paralelo al Ene, al otro lado de la comunidad, el agua que llega del Ene es turbia y contaminada.

Figura 11.

Imagen satelital de Potsoteni



Fuente: Google maps

4.2.4.1 Inicio de clases y pandemia

La aparición de la Covid-19 fue asumida como una enfermedad lejana, asiática, que se controlaría rápidamente y que no llegaría a estos espacios, sin embargo, la cosa no fue así, y en marzo, cuando las clases apenas habían comenzado, se dieron los primeros

casos sin estar preparados para enfrentarlas y los docentes, ya habían iniciado clases en la comunidad:

Figura 12.

Escuela y clases en comunidad de Potsoteni a inicios de marzo 2020



Fuente: cortesía de docente entrevistada

Sí, en realidad a todos nos chocó la llegada de la pandemia. Al inicio, nosotros llegamos a ir a la comunidad sin ninguna novedad, pero sin embargo 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 volvería a la escuela después de un mes, pero no fue así. (Docente de escuela CN Potsoteni)

Durante los quince días de la primera suspensión, el Minedu se volcó a trabajar los programas de “AeC”, cuando desde distintas organizaciones de la sociedad civil se pronunciaron sobre los problemas que significaría esta “alternativa” por las situaciones precarias de conectividad, nadie quería escuchar, esto lo evidenció la docente:

Viene la pandemia y se cierran las escuelas, según lo que dice el gobierno, se cierra el ingreso a las comunidades y yo estaba en mi comunidad y aquí no fue la excepción, se cerró el ingreso a las comunidades a todos los docentes mediante un comunicado de la CARE y ya pues, ya no se pudo regresar hasta inicios de

este año [2021] y, como te imaginas, la educación de los estudiantes en la cuenca Ene fue malísima, ya que no se pudo llegar a los niños a enseñar como se debería de hacer. Y bueno, así debe haber sido, sin duda en todo el Perú, porque “Aprendo en Casa”, no estaba pensada para nuestras condiciones. (Docente de escuela CN Potsoteni)

4.2.4.2 Estrategias alternativas a las tecnológicas del Minedu

Con la pandemia, los asháninkas recuperaron sus formas tradicionales de vivir, porque la vida en comunidad se tuvo que hacer a raíz de las titulaciones de las comunidades nativas. La docente es consciente de que las estrategias pensadas desde la ciudad no iban a funcionar por las razones ya explicadas arriba. Una docente que se identifica con la comunidad con la trabaja, busca estrategias, y esto es lo que hace la maestra que entrevistamos:

En el caso de mi escuela, yo, como docente, tuve que buscar una aliada de la comunidad para poder comunicarme con mis estudiantes. Ya que en la comunidad los padres de familia, mucho menos los niños, no cuentan con medios de comunicación, celular, radio, tv, etc., para que me pueda comunicar con ellos; de esa manera se vino trabajando; yo me comunicaba con mi aliada para enviarle fichas de trabajo, para comunicarme por llamada en alta voz, (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] donde tiene internet y con ello mi aliada podía trabajar con las fichas.

4.2.4.3 *Las tablets que nunca llegaron*

Como hemos señalado, ha habido dos estrategias, la primera ha sido la de AeC con la conectividad y luego, para cerrar las brechas, se pensó en las *tablets*, Potsoteni debió ser una de las primeras comunidades a las que lleguen estas y los paneles solares por las situaciones arriba expuestas, sin embargo, así no fue la situación:

Entrevistadora: Te felicito por esta estrategia, la pensaste tú, porque el Estado nunca se dio cuenta de ello.

Entrevistada: Como se viene haciendo hace muchos años, el Estado es ajeno a estos problemas que como docentes vivenciamos. Un claro ejemplo son las tabletas que se supone que debieron llegar a fines de año 2020, pero hasta el momento no tenemos noticias de ello.

Entrevistadora: ¿Y si hubiesen llegado, les habría servido?

Entrevistada: Desde mi punto de vista, para que funcionen habríamos necesitado apoyo porque los niños no conocen ni el celular. Nuestra situación no es que les den las *tablets* y ya está, se hubiera necesitado de apoyo de alguien que esté orientándolos en el uso de esas tabletas.

Este año, nos volvimos a comunicar con la docente para preguntarle sobre el asunto de las *tablets*, nos informó que ahora ya cuentan con las mismas:

Este año las *tablet* sí nos han llegado; en ese sentido, podemos decir que hay un gran cambio, pero algunos todavía tienen dificultades; o sea, hay niños que sí las usan muy bien y les sirven para sus aprendizajes, pero podría decir que si bien manipulando son campeones, los temas de aprendo en casa 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.

Y aquí nuevamente, ya no hablamos de materiales descontextualizados, pero sí creemos, sin negar el esfuerzo que puede haber hecho el Minedu, que sin un docente que esté con los estudiantes, un docente comprometido, estos materiales no sirven.

4.2.4.4 Logro de aprendizajes

¿Y crees que se lograron aprendizajes?

Creo que no se lograron satisfactoriamente todos los aprendizajes. Pero estoy segura de que mentiría quien dijera, aún en Lima que los ha logrado en una escuela pública. Nos esforzamos mucho, pero no era igual que dictar una clase de manera que cuando se dictaba las clases de manera presencial. Como docente hacía ese esfuerzo de hacerles comprender, pero qué seguridad tenemos de que nos comprendemos. La ventaja que yo tenía es que conocía a mis alumnos entonces por ahí, sabía a quienes les tenía que reforzar en sus aprendizajes. Tuvimos dos evaluaciones, a mitad de año y a final de año, pues no diré que mis alumnos sacaban 20, 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 desaprobado de lo que no le 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 por que sus alumnos aprendan.

El caso que hemos presentado es el de una docente formada en EIB, comprometida con la educación de su pueblo y su cultura, que es consciente de que ante la falta de tecnología en las comunidades se debe pensar en otras estrategias y ella, por eso, trabajó con una aliada, el megáfono y las fichas, pero no todos los docentes de las zonas indígenas fueron conscientes de que las realidades de sus estudiantes eran diferentes, de que la señal no les llegaba:

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. (Testimonio de Leisi Gómez, estudiante awajún, fue producido en su lengua y traducido por Comunicamazonía)

Ya hemos señalado los problemas de docentes que no conocen la lengua y la cultura de los niños y estos se agudizaron más en pandemia, porque la vulneración de los derechos de los niños de no tener un docente bilingüe no fue asumido como tal por algunos docentes monolingües castellanohablantes, sino como una consecuencia de la pandemia y las clases no presenciales que impedían que los niños que no sabían castellano tengan a compañeros que manejen el castellano que les puedan traducir lo que el docente enseñaba:

Si hablamos de porcentajes, supongamos que tenemos 50 alumnos de comunidad nativa, unos 40 no han hecho nada, unos 10 sí. En mi aula hay 6 chicos de habla awajún, los demás hispanos y de los 6 que hablan awajún, 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 lo 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 lo llame al chico y le diga en awajún algo ¿no? para qué Entonces, ese mismo chico me escribe a mí, ¿no? me escribe y, incluso tengo lo que lo que me escribió y me dice que va a dejar el aprendizaje porque no entiende nada, no entiende.

4.3. La formación superior en EIB primaria

Como ya hemos señalado, el ID 152 reveló que la educación que recibían los niños indígenas era de pésima calidad y que una de las razones era que no había maestros preparados para llevar a cabo la EIB, y que existía una falta de maestros en EIB. Las recomendaciones 11 y 12 del mismo señalan:

Incrementar la oferta de formación docente en educación intercultural bilingüe para atender la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas. Como medida prioritaria, reactivar y/o crear instituciones que oferten la carrera de educación intercultural bilingüe en las regiones que lo necesitan. Promover el acceso de los jóvenes indígenas a las carreras de educación intercultural bilingüe, a nivel nacional (sic), brindando incentivos para su ingreso y formación en dicha carrera. La evaluación de ingreso a estas carreras debe considerar preponderantemente el conocimiento de la lengua y la cultura indígenas que se prevé atender. (Defensoría del Pueblo, 2011, p.531)

Una consecuencia de esto es que el Minedu a, través del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec), crearan el 2013 la beca EIB para formar a docentes indígenas que empezó a funcionar en 2014:

La decisión de implementar esta beca ha sido un acierto del Minedu en la ardua tarea de fortalecer la EIB y disminuir el déficit de docentes de esta especialidad. Sin embargo, es necesario corregir la problemática que se viene presentando en torno a ella, a fin de lograr mejores resultados. (Informe defensorial 174, p. 51)

4.3.1. La beca especial EIB

La beca especial EIB se creó por “Resolución directoral ejecutiva N° 216 – 2013-/MMGI-VMGI-OBEC-Pronabec” para dar una respuesta a la necesidad contar con docentes capaces de responder a la realidad linguoculturalmente diversa de los estudiantes del país. El Reglamento de la Ley N° 29837 en el artículo 26, inciso 7, consigna:

Beca de Formación en Educación Intercultural Bilingüe. Es la beca subvencionada por el Estado cuyo objetivo es formar profesionales en educación intercultural bilingüe, en Institutos Superiores Pedagógicos y Universidades para atender las necesidades culturales y plurilingüísticas de los pueblos originarios. (RL 298237, 26, 7)

El perfil del egresado considera tres dimensiones:

Tabla 23.

Dimensiones del perfil del egresado

Dimensión personal	Dimensión instrumental / profesional	Dimensión socio comunitaria
<p>Pertenencia cultural Seguridad de sí mismo, con autoestima, con identidad personal y cultural, que se siente orgulloso de ser parte de un pueblo originario y al mismo tiempo de una región y de su país. Liderazgo y autonomía Demuestra capacidad de decisión y liderazgo en los procesos de resolución de conflictos interculturales. Concierta, dirige planes y programas educativos en el marco de la EIB.</p>	<p>Responsabilidad y proactividad Participa con proactividad en todo aquello que beneficie a su comunidad, con responsabilidad ética con los otros, para igualar oportunidades priorizando a los sectores más vulnerables que son los niños y niñas. Demuestra transparencia y honestidad en su desempeño docente dentro del aula y fuera de ella. Desarrollo de capacidades múltiples Ejerce capacidades múltiples en el trabajo individual, grupal, cooperativo y colectivo, basándose en el desarrollo de los conocimientos y saberes ancestrales, reconocimiento de los aportes del conocimiento occidental. Demuestra transparencia y honestidad en su desempeño docente dentro y fuera del aula. Bilingüismo coordinado Piensa, escucha, lee y escribe en su lengua indígena u originaria y en castellano. Usa estas dos lenguas y otras en diferentes situaciones comunicativas, dentro y</p>	<p>Lealtad identitaria Valora, reafirma y practica su identidad individual, colectiva y asume decididamente el desarrollo de su comunidad, distrito, región y país. Respeto y reconocimiento de la diversidad cultural y la diferencia Pone en práctica el diálogo intercultural inmenso en la diversidad y la diferencia. Respeta y reconoce al otro como portador de sentido cultural, valores, saberes y conocimiento. No discrimina, ni permite que discriminen a él y a otros por razones de sexo, etnia, religión, género, discapacidad, lengua, procedencia territorial, etc. Reivindicación de los derechos individuales y colectivos Exige y demanda como integrante de un pueblo indígena u originario el respeto de sus derechos individuales y colectivos, amparados por la Constitución, leyes, convencidos y tratados internacionales.</p>

	fuera de sus contextos comunales	Interacción sociocultural Aprende e interioriza las formas de percibir la realidad y adquiere una actitud cosmopolita abierta a los encuentros interculturales
--	----------------------------------	---

Fuente: elaboración propia a partir de Pronabec

Las dimensiones priorizan competencias actitudinales y procedimentales sobre las conceptuales. En la dimensión personal, nos parecen adecuadas las características que se han pensado, pero creemos que sería importante entender también que un docente EIB es parte de un pueblo indígena que tiene una forma de enseñar, aprender, sentir y que desde esta contribuye al desarrollo de un país multiverso.

En lo que se refiere a la segunda dimensión, “desarrollo de capacidades múltiples” y “bilingüismo coordinado”; debemos señalar que en la primera, nos parece importante que se mencionen las distintas formas de trabajo, pero nos preocupa la idea de que los conocimientos indígenas se refieran al pasado, como si no se desarrollara una episteme indígena en la actualidad y que el desarrollo de conocimientos ahora estuviera reservada para los “occidentales”; en cuanto al bilingüismo, nos llama la atención que se siga pensando que un bilingüe es la suma de dos monolingües, idea que, como se ha señalado en el marco teórico, ha quedado obsoleta por la academia.

Sobre la tercera dimensión, la sociocomunitaria, hay varios aspectos que quisiéramos mencionar. En primer término, si se habla de *lealtad cultural*, esta se contrapone a *deslealtad cultural* y se debe tener mucho a la hora de utilizar tales términos, sobre todo, en sociedades estigmatizadas. No es que las personas de los Pueblos Indígenas decidan, por deslealtad, abandonar sus “identidades culturales”, sino que existen presiones desde arriba, ejercicios de los grupos de poder, que los llevan a

sentirse minusvalorados e ir dejando de lado las prácticas sociales que los identificaban con sus culturas. Si pasamos a “reconocimiento de la diversidad”, sin duda, es muy valioso apostar por el diálogo intercultural, pero, recordemos con Tubino (2016), que no debemos preguntarnos por el diálogo, sino por las condiciones del diálogo porque, si bien a nivel declarativo es importante consignar que el estudiante indígena no discrimina y no permite que lo discriminen, la cuestión no está en lo que haga o permita el egresado indígena, sino en la capacidad de agencia que tenga en un país profundamente racista como el peruano. Íntimamente ligado a ello está el tercer punto, la reivindicación de los derechos. Creemos que este es un punto fundamental que debe llevarnos a la interculturalidad transformativa, pero no es suficiente si es que no se amplía a toda la “sociedad oficial” que no criminalice sus demandas.

En la primera convocatoria, se ofrecieron 560 becas y fueron elegibles para ofrecer la especialidad cuatro universidades particulares de Lima y seis institutos superiores pedagógicos públicos de provincias (cf. Pronabec, 2014, p.45). Pronabec estableció los siguientes criterios para declarar elegibles a las instituciones:

- a. Diseño Curricular EIB, aprobado por Digeibir. [ahora Digeibira].
- b. Plana docente con experiencia en la formación EIB.
- c. Estudio de oferta y demanda de formación docente en EIB.
- d. Estudio sociolingüístico para la implementación de la carrera EIB.
- e. Infraestructura adecuada. Instituciones que cuenten con salas de cómputo y salones multimedia.
- f. Compromiso con el gobierno en la implementación de EIB.
- g. Consideración de la EIB en su Proyecto Educativo Regional y Local.
- h. Existencia de alianzas estratégicas para procesos formativos.

i. Nivel de avance en el proceso de acreditación y certificación ante el Minedu.”

(Pronabec, 2014, p.45)

Los requisitos nos parecen plausibles para una formación de calidad. Como señalamos, el expediente técnico es para el 2014 y, como nos lo explica una especialista de la Digeibira, ya había universidades que estaban ofreciendo la especialidad EIB dentro del marco de la beca 18 y tenían diseñados sus "Lineamientos curriculares para las carreras de Educación Intercultural Bilingüe en el marco de la Beca 18". Dentro de lo que es la autonomía universitaria, a la Digeibira (en ese entonces, Digeibir) le competía aprobar el currículo para los IESP y no para las universidades, pues ni el Minedu ni Digeibira tenían la competencia funcional para ello. Como nos los señala la especialista, al tratarse de becas especiales, Pronabec debió haber realizado una intervención de otro tipo, para poder revisar la organización académica, el diseño de planes de estudio, los currículos de EIB, pero nada de esto fue contemplado; es por ello que, si examinamos detalladamente los criterios, nos damos cuenta de que no están pensados para las universidades sino para los IESP, Véase, por ejemplo, el literal h y también el j, en tanto la acreditación y certificación son condiciones para este tipo de instituciones, mientras que para las universidades se contemplaba el licenciamiento. Un criterio faltante es el de las bibliotecas especializadas en EIB, no bastan los salones multimedia, señalamos esto porque se puede asumir que estén implícitos en *infraestructura*, pero es necesario explicitarlo, porque hemos sido testigos, en la institución de la que hacemos el estudio de caso, que no tenía la bibliografía mínima necesaria de EIB. En cuanto al literal g, consideramos que solo es posible considerar

elegible a una institución, si es que esta y el gobierno establecen compromisos mutuos para implementar la EIB.

4.3.2. La beca EIB ofrecida por una universidad⁷

Una de las universidades que ofreció la beca EIB, objeto de nuestro estudio, tenía ya la especialidad EIB y la ofrecía un año antes de la implementación de la misma como modalidad especial, dentro de las becas “Reparaciones en Educación” (REPARED) y como una especialidad más dentro de la carrera de educación que ofertaba la Beca 18. Como en ese entonces aún no existía expediente técnico EIB, era la misma universidad la que se trasladaba a las provincias en búsqueda de los futuros estudiantes EIB y, como nos contó más de un estudiante de la primera promoción EIB, ellos no querían estudiar esa carrera, pero al no alcanzar el puntaje de la carrera a la que aspiraron, la decana de la facultad de educación *los animó* a entrar a EIB.⁸

Para este estudio revisaremos lo ocurrido cuando ya se instauró la modalidad EIB como beca especial; para ello, nos basaremos en la revisión de la propuesta curricular, y en entrevistas a seis estudiantes que se graduaron de esa promoción, hablantes de quechua collao, quechua chanka y asháninka.

Como señalamos, en el expediente técnico se establecieron requisitos para considerar elegibles a las instituciones, quisimos saber cómo fue considerada *la universidad* elegible por el Pronabec, porque no le conocíamos tradición en EIB; es por ello que pedimos, de acuerdo a las leyes de transparencia del país, el expediente que

⁷ Nos referiremos a la institución como *la universidad*, dado que no tenemos el consentimiento de esta para utilizar su nombre. Debemos señalar que se les envió varios correos, tanto a quien era la decana como al coordinador de EIB para conversar sobre su formación educativa en el marco de esta investigación, pero nunca obtuvimos respuesta

⁸ Este testimonio ha sido corroborado por quien fue la decana y por profesores de *la universidad*.

envío la universidad para que se la reconociera elegible, pero la Oficina de Atención al Ciudadano y Gestión Documentaria, el 23 de mayo del 2019 nos informó que:

“Habiéndose realizado la búsqueda exhaustiva en nuestros registros de transferencia del Archivo Central no obran los documentos solicitados”. Y cuando preguntamos, cómo podríamos hacer para acceder a los documentos, nos contestaron: “Nila, quizá la universidad cuente con el cargo.”

4.3.2.1. Perfil de Egreso de la Carrera EIB Primaria que Propone la Universidad.

En la web de *la universidad*, aparece esta imagen para la carrera de EIB primaria

Figura 13.

Foto sobre EIB primaria intercultural bilingüe de la web de la universidad



Fuente: página web de la universidad.

La figura nos muestra un aula que podríamos imaginar de una escuela privada de ámbitos urbanos. La docente, que es la única que muestra el rostro, es una mujer joven, blanca, vestida de manera occidental. Los niños están ordenados en carpetas unipersonales frente a la docente, no se nota interacción entre los niños, sino todos parecieran estar contestando la pregunta de la maestra. Además, si bien no se ven los

rostros de los niños, por el color del pelo de uno de ellos y el tipo de vestimenta que utilizan, se puede inferir que son occidentales de clase acomodada, aunque su educación sea un tanto tradicional, se podría pensar más en un bilingüismo de élite que en EIB de la modalidad especial de la beca.

Pero un aula EIB real es así:

Figura 14.

Foto de aula EIB primaria real



Fuente: Cortesía de docente EIB primaria

En esta imagen se aprecian niños y niñas indígenas, que están alrededor de una docente que también es indígena, a diferencia de la imagen de arriba, los niños interactúan realmente con la maestra, que señala el cuaderno de uno de los niños, los pequeños se notan interesados en lo que apunta la docente del trabajo de su compañero. Los niños de esta fotografía no muestran ropas que se puedan intuir de lujo, el ambiente es distinto. Hacia la izquierda, detrás de la docente, se puede entrever otra mesa en la que se intuye a otros dos niños trabajando

Con estas imágenes hemos querido ilustrar la concepción que tiene de la EIB la universidad. Nos podemos dar cuenta de que su imagen es descontextualizada y hemos sido testigos de que cuando se nombró una nueva directora de carrera de educación en

esa universidad, al enterarse que existía la especialidad de EIB, pensaba que era para enseñar inglés en colegios de élite.

Al término de la formación profesional de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe Primaria será capaz de:

Identificar las características culturales y lingüísticas del estudiante a considerarse en los procesos educativos. Diseñar técnicas de enseñanza adecuadas a la realidad socio económico (sic) y cultural en el área de trabajo que les corresponde. Aplicar técnicas pedagógicas que permitan el desarrollo integral del estudiante de acuerdo al currículo intercultural bilingüe. Planificar y diseñar un plan de actividades en la comunidad, que integre a los actores de la educación a fin de promover la atención a la diversidad y la inclusión en función de criterios culturales y lingüísticos de la región. Valorar la lengua y cultura materna, con la misma importancia que las otras lenguas y culturas adquiridas. Hablar, leer y escribir en la lengua materna y en el castellano como segunda lengua, que permita desarrollar habilidades de transferencia entre una y otra lengua. Aplicar conocimientos y experiencias de aprendizaje, en situaciones nuevas y participar con interés y responsabilidad en proyectos educativos que beneficien a su comunidad. Diseñar y promover la aplicación de programas de Educación Intercultural Bilingüe que desarrollen la responsabilidad social, el emprendimiento y toma de conciencia del medio ambiente, fortaleciendo la identidad intercultural, y un adecuado uso de los recursos naturales con capacidad de trabajo en equipo. Sistematizar las experiencias de aprendizaje que se desarrollan en la comunidad y desarrollar las capacidades de investigación

para enfrentar los problemas, educativos y socioeducativos. Asumir una identidad cultural sustentada en los valores de la lengua, y la cultura, prácticas sociales y costumbres, con una visión de futuro. Practicar los valores propios de la cultura originaria y los valores universales, recusando toda actitud dogmática y etnocéntrica. (Página web de la universidad)

Este perfil nos demuestra que no hay experticia en EIB. Si bien las dos primeras cualidades y la cuarta del perfil están referidas a características socioculturales y lingüísticas de los niños y de la comunidad, que nos indicaría cierto conocimiento de las distintas realidades linguoculturales existentes, en el punto seis se evidencia que se concibe una EIB en la que los niños tienen como lengua materna una lengua indígena y hay que enseñarles castellano como segunda lengua.

La característica tres entiende que puede existir un único un currículo intercultural bilingüe, pero sabemos de la existencia de 55 Pueblos Indígenas y 48 lenguas y diferentes realidades linguoculturales, por lo que la cuestión no estaría en cambiar el currículo nacional por un currículo EIB, lo que se debe apostar es en construir currículos linguoculturalmente pertinentes.

La cualidad cinco, referida a la valoración de las lenguas y culturas, maternas y “adquiridas”, hace una oposición entre *maternas* como lengua 1 y cultura 1 y *adquiridas* como Lengua 2 y cultura 2,⁹ pero pensar que la socialización es en una sola lengua y en una sola cultura y que luego se adicionan unas nuevas culturas y nuevas lenguas es tener

⁹ No haremos ninguna discusión sobre esta taxonomía *adquirido* como opuesto a *materno* porque no viene a cuento discutirla aquí.

concepciones un tanto estáticas de lo que son lenguas y culturas y procesos de socialización.

En lo que se refiere a las capacidades orales y escritas en las dos lenguas, señaladas en el punto seis, se debe mencionar que un requisito obligatorio para postular a la beca EIB es, además de hablar de castellano, “Tener constancia de dominio intermedio o avanzado de una lengua originaria del Perú otorgado por la IES elegible” (Pronabec 2014, p.44). La transferencia, por su parte, no se hace entre una y otra lengua. Se desarrolla la transferencia de la escritura de la lengua materna a segunda lengua porque se enseña a escribir solo una vez. Así, cuando se escribe en la segunda lengua, ya no se vuelve a enseñar a escribir, sino que se transfieren las habilidades ya aprendidas a una segunda lengua. Ahora bien, muchos estudiantes que se forman para ser docentes en EIB no han recibido educación escolar EIB, así, ellos no hacen la transferencia de lengua materna a segunda lengua, porque ellos fueron literalizados en castellano. Hay estudiantes que sí recibieron EIB y que ya tienen habilidades de escritura en las dos lenguas, la transferencia se realizó cuando ellos estaban en sus primeros años de primaria. A los adultos que ya son literalizados, además, solo se les enseña el alfabeto de la lengua en la cual se desarrollarán habilidades escritas, no se les enseñará “habilidades de transferencia”.

El punto 8 del perfil merece ser analizado porque evidencia el poco conocimiento que se tiene sobre Pueblos Indígenas e interculturalidad. Lo primero que se debe señalar es que “emprendimiento” es un término ligado al mundo de la empresa, que se entiende dentro de la universidad empresa como la que está desarrollando la EIB, pero no en lo que se concibe como EIB. “La toma de conciencia del medio ambiente”, por su parte, es

algo que los Pueblos Indígenas no deben desarrollar porque ellos se sienten parte de la naturaleza, ellos no son agentes depredadores de la misma como los no indígenas y es, en ese sentido, que ellos no ven a la naturaleza como un *recurso*, esta es más bien una mirada occidental para la explotación. Por último, quisiéramos referirnos a la identidad, lo que la EIB busca es fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y el desarrollo de una actitud intercultural, de una ciudadanía intercultural.

En cuanto a la característica 11: “Practicar los valores propios de la cultura originaria y los valores universales, recusando toda actitud dogmática y etnocéntrica”, se observa la contraposición: *valores de la cultura originaria* y *valores universales* y aunque líneas seguidas se mencione el recusamiento al etnocentrismo, el hecho de asumir que los valores propios/originarios no son universales, encontraríamos más bien aquí el etnocentrismo, dado que los valores propios son particulares, locales y los valores ajenos serían los universales. Estamos ante la colonización del saber, en la que se considera que lo no indígena/lo occidental es pretendidamente universal. Más bien, si se buscara “recusar el etnocentrismo”, se debería ser capaz de asumir que los valores de las culturas originaria deben aportar a un diálogo sobre lo que son estos con el objetivo de contribuir a un mejor conocimiento de lo que son los valores universales.

4.3.2.2. Malla Curricular de EIB Primaria de la Universidad

La malla curricular está dividida en diez ciclos que se imparten en cinco años de formación:

Tabla 24.

Malla curricular de carrera de educación EIB primaria de la Universidad

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V
Comunicación en Lengua Castellana I	Comunicación en Lengua Castellana II	Comunicación en Lengua Castellana III	Comunicación en Lengua Castellana IV	Ciudadanía, Interculturalidad y Buen Vivir
Comunicación en Lengua Originaria I	Comunicación en Lengua Originaria II	Comunicación en Lengua Originaria III	Comunicación en Lengua Originaria IV	English V
English I	English II	English III	English IV	
Matemáticas I	Matemáticas II	Didáctica General Primaria	Didáctica en EIB: Personal Social y Ambiente	Práctica Profesional Discontinua
Informática General	Metodología de la Investigación para la EIB	Etnografía Educativa	Expresión Artística	Procesos Históricos II
Naturaleza, Sociedad y Persona I	Realidad Nacional	Práctica Profesional Primaria (Observación)	Procesos Históricos I	Investigación Acción
	Psicología del Desarrollo I	Psicología del Desarrollo II	Psicología del Aprendizaje	

Ciclo VI	Ciclo VII	Ciclo VIII	Ciclo IX	Ciclo X
Didáctica en EIB: Comunicación I	Didáctica en EIB: Comunicación II	Didáctica de la Expresión Artística y Corporal	Didáctica en EIB: Matemática	
English VI			Gestión Educativa Intercultural	
Lenguaje y Sociedad	Práctica Profesional Continua I	Evaluación Educativa	Práctica Profesional Intensiva I	Práctica Profesional Intensiva II
Organización de la Información	Análisis e Interpretación de la Información	Elaboración de Tesis I	Elaboración de Tesis II	Presentación del Informe de Sustentación de Tesis
Teorías de la Educación	Teoría y Construcción Curricular	Legislación y Administración Educativa		Tecnología Educativa Comunicacional

Fuente: página web de la universidad

Una rápida mirada a la malla nos evidencia que hay muchos cursos que son de estudios generales, de educación en general, no necesariamente de EIB; incluso, nos llama la atención que existan seis cursos de inglés y cuatro de lengua originaria.

Revisaremos la malla y los cursos que se refieren a EIB, sin tomar en cuenta los cursos de lenguas, que analizaremos más adelante junto con los de inglés.

El primer ciclo todos los cursos, a excepción de lengua originaria, pertenecen a estudios generales, los mismos que los de los estudiantes de las diferentes carreras no EIB, incluso el de comunicación en castellano y es importante mencionar que los estudiantes indígenas, que se están formando para ser docentes de EIB, pueden tener como lengua materna una lengua indígena o una variedad adquisicional de castellano andino o amazónico, es decir, ellos no manejan el mismo castellano que los estudiantes de Lima que ingresan a esta universidad y que en muchos casos han estudiado en escuelas de élite (haremos un análisis de estos cursos más adelante).

El segundo semestre, además de los cursos generales, se contempla el de LO y Metodología de la investigación para la EIB. Además, encontramos un curso llamado “psicología del desarrollo I” y el ciclo siguiente, “psicología del desarrollo II”. El primer curso está relacionado a la “segunda infancia” y el otro: “Integra las diferentes teorías de la psicología en una perspectiva multidisciplinaria, abordando el desarrollo desde la concepción hasta la muerte” Como vemos, son dos cursos que tienen una concepción de lo que es el niño desde la perspectiva occidental y no se da espacio para hablar sobre las distintas concepciones de la infancia, del desarrollo de los niños y jóvenes en las culturas indígenas. No hay lugar tampoco para el diálogo de saberes, para la interculturalización de los conocimientos, para las formas de aprender de los niños indígenas que serán de vital importancia cuando se trabaje en EIB.

En “Metodología de la investigación para la EIB”, la sumilla consigna:

El curso es de naturaleza teórico-práctica y su propósito es que los estudiantes reconozcan la metodología que se utiliza para elaborar un problema de investigación en Educación Intercultural Bilingüe. Para alcanzar estos fines, en el curso se revisarán, entre otros, los siguientes temas: concepto de ciencia, paradigmas de la investigación, aporte científico de los saberes tradicionales de los pueblos indígenas, instrumentos de la metodología cuantitativa, planteamiento del problema de investigación. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Lo primero que se cuestiona es que para elaborar un problema de investigación se utilice **una** metodología esto es discutible no solo para la EIB sino para todo campo del conocimiento. “Asimismo, este curso brinda los fundamentos básicos de la

epistemología como debate de las diversas formas de construcción de los conocimientos desde una perspectiva intercultural” (Syllabus del curso, promoción 2019). Este punto nos parece interesante si a lo que se refiere es a una búsqueda de la fundamentación intercultural del conocimiento a pensar en cuestionar los conceptos de la ciencia positivista y a abrir el debate a las epistemologías del Sur. Sin embargo, nada hay en el desarrollo del syllabus que lleve a esto y, más bien, cuando letras abajo se habla del aporte científico de los saberes tradicionales, es decir, se oponen saberes a conocimientos, se observa que estamos lejos de esta perspectiva intercultural de lo que es la ciencia. En cuanto al resultado general del curso se anota:

Elabora un pre-proyecto (sic) de investigación desde la perspectiva de la metodología cualitativa considerando el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y un perfil del método, con la finalidad de contribuir a la solución de un problema educativo de su comunidad de origen. (Syllabus del curso, promoción 2019).

La investigación se plantea de manera bastante concreta, se realiza para contribuir a solucionar un problema educativo de la comunidad de origen, así el problema también se concretiza y esto es lo que se ha observado en algunas de las investigaciones de los estudiantes en las que los profesores o algún miembro del jurado les ha dicho “que no ve el problema”.

Los resultados específicos del curso son tres:

Reconoce los orígenes de la ciencia moderna considerando los paradigmas de la investigación con la finalidad de identificar los aportes científicos de los saberes tradicionales propios de los pueblos indígenas. Pone en práctica sus cualidades

investigativas utilizando (sic) las normas APA para la recopilación y referencia de fuentes de información. Aplica los criterios metodológicos de la investigación cualitativa considerando (sic) la rigurosidad que la ciencia exige para elaborar el perfil del método de su pre-proyecto (sic) de investigación. (Syllabus del curso, promoción 2019)

No hay ningún resultado específico que se refiera a la perspectiva intercultural del conocimiento, sino la estratificación de los conocimientos indígenas que son calificados como “saberes tradicionales propios” que aportan a la ciencia. Las cualidades investigativas se ponen en práctica de diversas maneras, pero creemos que la aplicación de las normas APA, de las cuáles además no se cita versión, no es una prueba de ello, es más una cuestión de estilo que de calidad investigativa.

El curso está dividido en tres unidades, cada una pensada para un resultado específico: conceptos básicos, ciencia e investigación, planteamientos de la investigación educativa. Para la unidad uno se plantean estos temas:

Unidad N° 1: Conceptos básicos Aproximación epistemológica a la investigación. Hacia un concepto de ciencia. El origen de la ciencia. Orígenes de la ciencia moderna. Ciencia y tecnología en los pueblos originarios. Conocimiento y método científico. Características del método científico. El método científico y su importancia. El problema de los paradigmas. Los paradigmas de investigación. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Al ser conceptos básicos y no tener bibliografía en el syllabus, es poco lo que se puede decir, solo que llama la atención que se hayan propuesto cuatro temas en esta unidad y no haya absolutamente ninguna mención a lo que es interculturalidad y ciencia

de la cual ya hemos hablado al explicar la sumilla. La sola mención a ciencia y tecnología de los pueblos originarios no es ninguna garantía de sus aportes a la ciencia desde una perspectiva intercultural; es más, luego de ello se toca el tema del método científico y no se cuestiona este método desde lo que han trabajado los filósofos que nos hablan de las geopolíticas del conocimiento, las epistemologías del sur, etc.

Unidad N° 2: Ciencia e investigación. Investigación científica: Definición.

Características. Proceso y lógica de la investigación científica. La ética en la ciencia. Investigación cuantitativa y cualitativa. Investigación educativa:

Definición. Características. Importancia y limitaciones. Investigación educativa en EIB. Normas APA para la redacción y publicación de artículos científicos: El estilo APA. Referencia de material bibliográfico. Normas APA para la redacción y publicación de artículos científicos. Planteamiento del problema en la investigación cualitativa: Proceso y lógica. Revisión de la literatura. Planteamiento del problema en la investigación cualitativa.” (Syllabus del curso, promoción 2019).

Como se ve, son dos los temas que se tocan en esta unidad; por un lado, se trata de definir lo que son los tipos de investigación, que se reducen a cuantitativa y cualitativa, sin mencionar la mixta y, por otro lado, los estándares para la presentación formal de los documentos de investigación que no tiene que ver con la investigación en sí, sino con los caracteres formales de la presentación de la misma.

La unidad tres se titula: Planteamientos de la investigación educativa y contempla este temario:

Diseños de investigación cualitativa: De teoría fundamentada. Etnográficos. Investigación-acción. Narrativos. Validez de los diseños cualitativos.

Diseños de investigación cualitativa: Elaboración de la versión mejorada del planteamiento del problema de su proyecto de investigación. Elección del diseño de investigación. Recolección de datos en la investigación cualitativa: El papel del investigador. Ética de la investigación. Técnicas de recolección de datos: la observación: Observación in situ. Ratificación de las observaciones de campo. Notas de campo y registros inmediatos. La observación. Técnicas de recolección de datos: entrevistas en profundidad. Selección del tipo de entrevista. Tipo de preguntas. Grabaciones de entrevistas, transcripciones y elaboraciones. La entrevista en profundidad. Técnicas de recolección de datos: Grupos de enfoque: Características. Pasos. Informe de investigación: Sentido y utilidad del informe. Componentes. Calidad de una investigación El informe de investigación. Exposiciones finales Exposiciones finales. Exposiciones finales. Exposiciones finales.” (Syllabus del curso, promoción 2019)

Si relacionamos esta unidad con la sumilla del curso, encontramos que hay un error conceptual a la hora de entender qué es “planteamiento del problema” y quizá por ello es que se puede entender por qué se habla de una metodología para plantearlo, porque se confunde diseño de investigación con “planteamiento de problema”.

El tercer semestre, además de psicología del desarrollo II, del que ya hemos hablado, y los cursos de lenguas, los estudiantes tienen el curso de didáctica general que, como su nombre lo indica, es un curso general para primaria, no cuenta con ninguna especificidad en EIB:

La asignatura Didáctica General Primaria presenta los enfoques, conceptos y componentes fundamentales de los modelos didácticos. Así como los métodos, estrategias, sistema de evaluación y elaboración de instrumentos que garanticen el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, cuyas propuestas se contextualizan en cada una de las áreas curriculares.” (Syllabus del curso, promoción 2019)

Las escuelas EIB tienen dos realidades que no encontramos en las de la educación básica regular: muchas de ellas son unidocentes o multigrado y hay niños con diferentes grados de bilingüismo en el aula a los que se les debe enseñar en dos lenguas, como lengua de enseñanza y como lengua de aprendizaje. Un curso general para EIB debe enseñar estas dos cosas, sino en un primer curso, quizá en un segundo, pero no hay en toda la malla curricular, ningún espacio en el que los estudiantes aprendan de metodología multigrado. Este es un curso general para educación básica, no para EIB y, por ello, es enseñado por docentes sin conocimiento en EIB.

El curso del cuarto semestre referido a EIB, además del de LO, es Didáctica en EIB: Personal Social y Ambiente. La sumilla consigna:

El curso Didáctica en EIB: Personal Social y Ambiental es de naturaleza teórico práctico(sic), tiene una visión global del pensamiento andino amazónico, integrando los aspectos de la cosmovisión, identidad cultural pertenencia al medio social y cultural fortaleciendo (sic) los valores como la cooperación, la reciprocidad, la ayuda entre los hombres y los elementos de la naturaleza. El área trabaja la espiritualidad como eje central de la religiosidad la que se expresa en la ritualidad presente en las diferentes actividades que realizan los integrantes de la

comunidad. Se buscará la participación activa de los niños en diferentes actividades productivas, religiosas presentes en el calendario comunal. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Esta sumilla no nos dice nada de la didáctica, sino que refiere a una concepción andino/amazónica de lo que podría ser “personal social y ambiental.” El curso, además, no tiene que buscar la participación de los niños porque no está dirigido a ellos, sino a los estudiantes de pregrado que serán docentes; así, pareciera que se ha confundido el curso con lo que se quiere lograr en el área para los niños.

El resultado general del curso es: “Diseña, con criterio pedagógico, estrategias metodológicas para promover la formación de la identidad socio-personal y la toma de conciencia respecto a los problemas del medio natural.” (Syllabus del curso, promoción 2019). Para los resultados específicos se consigna:

Reconoce la importancia del entorno socio-ambiental en la vida y cultura de los miembros de la comunidad. Identifica las estrategias de aprendizaje y enseñanza vinculadas a la formación de la identidad personal, social y ambiental. Diseña sesiones de aprendizaje considerando los fundamentos de la didáctica personal, social y ambiental. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Estos podrían ser los resultados para didáctica de personal social no EIB, no se trabaja nada de la propuesta pedagógica EIB. En el área de personal social, ciencia y ambiente que tiene objetivos específicos a desarrollar, trabajo con padres de familia, visitas a comunidades, por ejemplo.

El quinto semestre encontramos el curso “ciudadanía, interculturalidad y buen vivir.” Este podría ser un curso que se aproveche para hablar de la construcción de una

ciudadanía intercultural y para pensar en qué medida el buen vivir puede ser parte de la misma, pero una vez leído el syllabus, solo se puede concluir que quién lo preparó no tiene el menor conocimiento de estos conceptos. Empezaremos revisando la sumilla:

El curso Ciudadanía, Interculturalidad y Buen Vivir, se circunscribe al ámbito de las ciencias sociales, busca desarrollar en los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe competencias específicas para el análisis de la realidad social a fin de que los estudiantes sean capaces de proponer acciones innovadoras y creativas para difundir la interculturalidad como nuevo enfoque de ciudadanía. El desarrollo concebido como desarrollo económico ha sido superado por el enfoque intercultural, el cual enfatiza la libertad y retroalimentación de la convivencia en contextos multiculturales, como en el caso de Perú, el cual se caracteriza por su diversidad cultural y lingüística. Este curso permitirá a los estudiantes entender a las culturas como un proceso dinámico que se desarrolla al relacionarse con las sociedades del mundo, al cual somos capaces de transformarlo. El curso buscará presentar la complejidad entre la visión de desarrollo y la visión del buen vivir de los pueblos indígenas, recurriendo a la literatura y los debates en torno al conocimiento y ejercicio de los derechos humanos y especiales; así como al estudio de casos concretos que permitan analizar sus potencialidades y dificultades.” (Syllabus del curso, promoción 2019)

De esta sumilla, se extraen las siguientes ideas:

- La interculturalidad como *nuevo enfoque* de ciudadanía
- El desarrollo económico ha sido superado por el enfoque intercultural

- Visión de desarrollo y visión de buen vivir

Al respecto debemos decir que la interculturalidad no es *un nuevo de enfoque de ciudadanía*. La ciudadanía es la condición de ser sujeto de derechos. En sociedades multiculturales, en las que habitan Pueblos Indígenas, estos derechos son individuales y colectivos. La ciudadanía intercultural es el reconocimiento a estos dos tipos de derechos, no es un nuevo enfoque, es ser consciente de que el concepto de ciudadanía debe interculturalizarse para ser coherente con el tipo de sociedades en las que se deben respetar los derechos de las minorías.

De la misma forma, el enfoque intercultural no ha “superado” al desarrollo económico, sea lo sea que esto signifique. Más bien, se podría pensar en una visión intercultural del concepto de *desarrollo* que no solo tome en cuenta estándares económicos del Banco Mundial, sino, por ejemplo, la calidad de vida de los pueblos que respiran un aire puro o tienen agua limpia, se busca, como ya lo han señalado los líderes indígenas, en no pensar en visiones desarrollistas que solo se enfocan en la rentabilidad económica, sino en las que ofrezcan bienestar personal y social. Íntimamente ligada a esta encontramos la tercera, no son dos visiones contrapuestas el *buen vivir* y el *desarrollo* si tenemos una concepción ecoamigable y sustentable del mismo, una cosa es desarrollo y otra, muy diferente, es el desarrollismo neoliberal

El resultado general del curso es: “Análisis y valoración crítica sobre el concepto de desarrollo y concepto del buen vivir.” Nos parece un resultado limitado porque debe relacionarse con la ciudadanía, como lo hemos señalado al principio de este acápite, además, el buen vivir es un concepto filosófico muy amplio que no se agota en lo que es desarrollo, sino que incluye la episteme de los pueblos. Desde aquí se debe pensar en la

construcción de una ciudadanía intercultural y cómo esta dialoga, por ejemplo, con el proyecto educativo nacional que nos habla de una ciudadanía plena.

Los resultados específicos son tres: el primero: “análisis del concepto del buen vivir de los pueblos amerindios y reflexión del entorno social que nos rodea”; el segundo: “juicio crítico ante la desigualdad en el acceso a los derechos en nuestro país” y el último: “creatividad e innovación de propuestas para difundir la interculturalidad desde el aula como nuevo concepto de ciudadanía intercultural.” Los dos primeros resultados se entienden, no sucede lo mismo con el tercero. La difusión de la interculturalidad desde el aula no permitirá un nuevo concepto de ciudadanía intercultural, ya hemos explicado que esta se refiere al reconocimiento de derechos, quizá se puede, desde el aula, pensar en trabajar políticas desde abajo para influir hacia arriba en la toma de conciencia de la necesidad de una CI. En el punto dos, nos parece importante que se tome en cuenta la desigualdad ante el acceso a los derechos, pero un punto que no está son los derechos que específicos que tienen los miembros de los Pueblos Indígenas reconocidos en el Convenio 169 y que han sido ratificados por el Perú.

En cuanto a los temas que se trabajan a lo largo del semestre, encontramos: “El buen vivir de los pueblos indígenas” y como hay estudiantes quechuas, aimaras, asháninkas y nomatsiguengas, se pide a los estudiantes de estos pueblos que realicen un ensayo sobre el buen vivir de sus pueblos, sin darles mayor información de lo que esto puede significar.

El tema dos, el referido a los derechos, presenta una mezcla sin mucho norte, es así que se habla de derechos humanos, de derechos civiles y, cuando se toca este tema, se analiza la estructura del código civil del Perú; luego, hay referencias a los derechos de

las “poblaciones vulnerables”, los derechos de los Pueblos Indígenas, pero no se menciona el convenio 169 de la OIT, no se explica qué es ciudadanía, se habla de derechos del niño, derechos de personas con discapacidad, etc. Como se evidencia, los temas muestran un desconocimiento de lo que son los derechos individuales y los derechos colectivos. No se trabaja un curso que permita a los estudiantes, por un lado, reflexionar cómo ellos mismos, como miembros de un pueblo indígena y de la sociedad peruana, pueden ejercer una ciudadanía intercultural y, por otro, en cómo la EIB tiene ese potencial de formar en los estudiantes ciudadanos interculturales.

En este curso sí aparece la bibliografía básica y se consignan tres libros, los tres referidos a Interculturalidad.

El curso del sexto semestre que podría ser de vital importancia para los estudiantes EIB es Lenguaje y Sociedad. En la sumilla se anota:

El curso de Lenguaje y sociedad corresponde al área de especialización profesional, es de naturaleza teórico práctico (sic) propone desarrollar, una visión integral de la relación entre la lengua, la cultura y la sociedad. Partiendo de la valoración de las prácticas orales de los pueblos originarios como otra forma de racionalidad y de interacción social, se reconoce el reto de desarrollar las prácticas (sic) escrita (sic) a fin de ampliar las posibilidades comunicativas y cognitivas a través de otros soportes de comunicación además de la escritura alfabética. Se considera también la articulación de los conocimientos tradicionales, en la práctica pedagógica, en las áreas de Comunicación, Matemática, Ciudadanía y Ciencia. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Las ideas de esta sumilla están ancladas en la teoría de la gran división (Ong 2002; Olson 1998; Goody, 1990) que postulaba que había distintos órdenes de pensamiento en las *sociedades orales* y *las sociedades escritas*, las segundas eran portadoras de un pensamiento elevado porque la escritura contribuía al desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas. Las investigaciones de Scribner y Cole (2004) en una comunidad de Liberia pusieron en entredicho “la teoría de la gran división” y plantaron que las diferencias cognitivas que se asociaban con la lengua oral y escritura, no eran sino la consecuencia de las condiciones en las que se accedía a la literacidad; de esta manera, se evidenció que lo que se había atribuido a la escritura era, en verdad, consecuencia de la escolarización.

La ideología grandivisionista se observa también en los resultados esperados del curso, que, en el general, anota: “Al término del curso el estudiante debe desarrollar un conocimiento de las características de la evolución de la comunicación orales, la escritura y los retos de la ciencia y la tecnología de la comunicación.” En cuanto a los resultados específicos, tenemos:

- i. Distingue las formas del discurso oral en diferentes circunstancias y actividades de la comunidad.
- ii. Compara las formas de comunicación verbal y no verbal en el aprendizaje informal en la etapa preescolar del niño.
- iii. Produce estrategias didácticas con un enfoque intercultural.” (Syllabus del curso, promoción 2019)

Estos resultados no se desprenden del resultado general. El primero, si bien es interesante, es quizá demasiado amplio y está referido a la etnografía de la

comunicación y, para llevarlo a cabo, se necesitaría que los estudiantes se encuentren en su comunidad.

El segundo resultado tiene que ver con la comunicación no verbal y también es muy amplio y de naturaleza psicosociolingüística. En cuanto al tercero, no se especifica qué estrategias didácticas se deben preparar.

El séptimo semestre hay un curso que es de suma importancia para la EIB, Teoría y Construcción Curricular y consigna una sumilla pensada para la realidad EIB:

El curso Teoría y Construcción Curricular, es de naturaleza teórico práctico (sic) que ayuda al estudiante a desarrollar capacidades que permiten, reflexionar sobre el currículo como una construcción social y cultural e identificar las características componentes y principios que debe tener un currículo pertinente y de calidad desde un enfoque EIB y, así mismo le permite reconocer los procesos que comprenden la elaboración y/o construcción de un currículo participativo y con enfoque intercultural y bilingüe. Igualmente plantea la necesidad de asegurar la participación de los padres y la comunidad en su implementación.” (Syllabus del curso, promoción 2019)

Como decíamos, esta sumilla es bastante coherente y apunta a lo que se plantea la EIB, la construcción participativa de currículos linguoculturalmente pertinentes. Sin embargo, esto se diluye cuando observamos los resultados esperados en el curso:

Resultado General: Diseña con criterio pedagógico, sesiones de aprendizaje empleando estrategias de enseñanza que promuevan aprendizajes significativos en los estudiantes de diversos contextos. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Este es un resultado que podría ser válido para un curso de didáctica, pero que no es coherente con el de currículo, hay un abismo entre lo que es la construcción del mismo y la sesión de clase. Lo mismo podemos decir de los resultados específicos:

Dota al alumno de elementos teóricos y prácticos para analizar y reflexionar acerca de la labor educativa en el marco de la innovación para alcanzar la calidad educativa. Conoce las políticas educativas con el propósito de optimizar la gestión educativa intercultural en favor de sus comunidades. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Las unidades del curso son dos, la primera se titula “currículum y enfoques curriculares” y se desarrollan los conceptos teóricos sobre el mismo; la segunda, diseño curricular, explica, a grandes rasgos, las partes que consta un currículum, pero no hay ninguna parte en la que se contemple qué es el diseño curricular nacional y las concepciones de adecuación, diversificación y construcción curricular, cómo estos dialogan con el proyecto educativo regional, local e institucional. Los estudiantes de EIB deben conocer la propuesta pedagógica EIB, pero llama la atención que no se les enseñe en su formación y que, incluso los profesores de la carrera de EIB, muchos de ellos jurados de tesis EIB o que han figurado como asesores de estas, no sepan de su existencia y crean que en EIB se trabaja con el Currículo Nacional.

Otro curso que es EIB es el de Gestión Educativa Intercultural

El curso Gestión Educativa Intercultural, es de naturaleza teórico, brinda al alumno los lineamientos básicos para una base conceptual y práctica de gestión educativa y el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística y la

participación plena en la gestión educativa intercultural válida y pertinente.

(Syllabus del curso, promoción 2019)

Pareciera que se desea dar las herramientas a los estudiantes para dos cosas: la gestión educativa y el reconocimiento de la linguodiversidad y se asume que al tenerse ambas se permitirá “la participación plena en la gestión educativa intercultural válida y pertinente”, que no se explica qué es. Entonces, la sumilla termina siendo tautológica.

Para los resultados se considera, como general: “Analiza e interpreta el modelo curricular con enfoque intercultural, reconociendo las nuevas formas de gestión educativa buscando atender la diversidad sociocultural y lingüística.” No existe un “modelo curricular”. Así, no se sabe qué se pretende analizar, de otro lado, ¿cómo el análisis de un currículo nos puede llevar a reconocer las formas de gestión educativa?

En cuanto a los resultados específicos, se consideran dos:

Dota al alumno de elementos teóricos y prácticos para analizar y reflexionar acerca de la labor educativa en el marco de la innovación para alcanzar la calidad educativa. Conoce las políticas educativas con el propósito de optimizar la gestión educativa intercultural en favor de sus comunidades. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Los resultados nos parecen interesantes y válidos, pero, si vemos el primero, no tiene que ver con la gestión educativa, sino con la práctica educativa; en cuanto al segundo, la gestión educativa sería parte de las políticas, pero lo primero abarca mucho más y cuando se habla de gestión es importante tener en cuenta no las políticas en general sino las leyes que se refieren a la gestión.

4.3.2.3. *Las lenguas que se enseñan a los estudiantes.*

4.3.2.3.1 *El imperialismo lingüístico del inglés*

A lo largo de la carrera se contemplan seis cursos de inglés, en la malla los llaman *English*. Este es un requisito que tiene la universidad para todas las carreras, incluso para EIB, y si no se obtiene un promedio mínimo de 14/20, se debe llevar un curso extra que ya no cubre la beca, llamado *competence*. Surge la pregunta ¿de qué le sirven estos cursos de inglés a los estudiantes de EIB y cómo se relacionan con el perfil del egresado EIB, con la normativa EIB, con las políticas lingüísticas estatales, con los informes defensoriales y las necesidades educativas de los niños indígenas? y no se encuentra respuesta alguna. Cuando buscamos una razón de ser de estos cursos, en la web de la universidad, en la página sobre educación primaria intercultural bilingüe, en la que se explicita el “modelo de formación” se consigna:

Formación Bilingüe La universidad ha desarrollado un plan curricular que incluye cursos de carrera en inglés, así como un programa de niveles de enseñanza de tal idioma con la finalidad de formar profesionales emprendedores bilingües que sepan leer y escribir en inglés, realizar trabajos de investigación, elaborar casos y dominar un vocabulario asociado a su carrera. Los profesionales que egresen de la universidad estarán preparados para competir profesionalmente y hacer negocios, no solo en el Perú, sino también en el mundo. (Página web de la universidad).

Este enunciado lo podemos dividir en dos partes, la primera que tiene que ver con la perspectiva académica: “que sepan leer y escribir en inglés, realizar trabajos de investigación, elaborar casos y dominar un vocabulario asociado a su carrera” y, la otra,

con la mercantil: “emprendedores bilingües preparados para competir profesionalmente y hacer negocios, no solo en el Perú, sino también en el mundo”. En la primera, se observa cómo la universidad ha asumido la ideología del monolingüismo del inglés como lengua de las ciencias; y en la segunda, dado que esta universidad se autodenomina corporación, se entiende que asuma el manejo del inglés para negocios internacionales, aunque es claro que se pierde de vista que “el mundo” no es solo angloparlante, que el Perú está en Latinoamérica, en donde se habla castellano, portugués y aproximadamente 420 lenguas indígenas y, para terminar y que es el punto más importante, es que la experticia en inglés no tiene razón de ser para desenvolverse como docente en EIB que, en lo que a lenguas se refiere, contempla una educación en lenguas originarias y en castellano.

La malla curricular contempla estas horas y créditos para las tres lenguas:

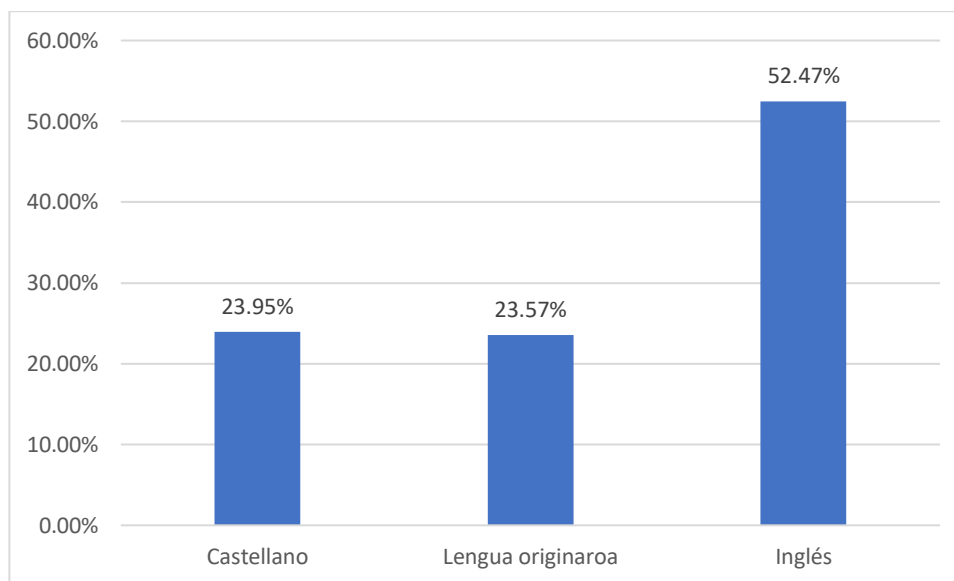
Tabla 25.

Horas lectivas y créditos en las tres lenguas que se enseñan en el currículo de educación primaria EIB.

	Castellano	Lengua originaria	Inglés
Horas lectivas	248	252	552
Porcentaje	23.95%	23.57%	52.47%
Créditos	2	2	4

Figura 15.

Porcentaje de horas dedicadas a las lenguas en la formación de EIB



A lo largo de la carrera se destinan 1052 horas de enseñanza de lenguas, de las cuales el 52.47% son de inglés y menos de la cuarta parte son de castellano y de lengua originaria. Inglés, además, tiene el doble de créditos que las otras dos lenguas que sí son necesarias para la formación de los docentes, dado que la EIB implica el uso de la lengua indígena y del castellano como lenguas instrumentales y de enseñanza. Aquí se observa claramente que la universidad pone en práctica una política de imperialismo lingüístico del inglés y que está promocionando un bilingüismo elitista, más aún, cuando se está enseñando a los estudiantes una lengua que no tiene razón de ser con su formación, pero a la que se le está considerando más créditos, más horas, en suma, más importancia, que a las involucradas en la EIB.

Los cursos de inglés están pensados para todas las carreras de la universidad y, a lo largo de los seis ciclos, se han desarrollado desde el Nivel A1 hasta el B2 del Marco

Común Europeo de Referencia para las lenguas, es decir, se espera que el estudiante llegue al nivel de un hablante independiente de la lengua extranjera (LE), que se desenvuelva en las cuatro habilidades comunicativas en inglés como LE. Debemos señalar que los syllabus están bien preparados y siguen una secuencia para ello, los profesores conocen de sus cursos. El nivel de exigencia es alto y puede ser útil para los estudiantes de relaciones internacionales, negocios internacionales, gastronomía, etc., pero no a los de EIB a quienes se les hacía una asignatura por demás difícil, dos de los becarios de esa promoción perdieron la beca por desaprobado un curso de inglés tres veces y solo cuatro de todos los estudiantes EIB primaria que ingresaron en la promoción que estudiamos aprobaron todos los cursos de inglés la primera vez que los llevaron, los demás los tuvieron que repetir y llevar los cursos por segunda o hasta por tercera vez, porque además de resultarles muy difíciles, no le encontraban ningún sentido a los mismos; además, llevaban los cursos con los estudiantes de las otras carreras que sabían la lengua porque la habían llevado en el colegio y se sentían en total desventaja:

El curso de inglés fue para mí una tortura, desde el primer día que lo llevé. Las clases eran full inglés, estaba prohibido hablar español. En muchas ocasiones me sentí frustrada al no entender nada de lo que hablaba el docente. Tratábamos de matricularnos entre compañeros de EIB para ayudarnos a entender y acompañarnos en el aula. (estudiante 1, quechua chanka)

Tenía temor de hablar mal o equivocarme en algo porque estábamos en el mismo salón que los estudiantes de diferentes carreras ya sean negocios internacionales, administración, contabilidad, ingeniería, etc.

Tenía temor de los distintos estudiantes, casi ni participaba.

Hay algunos estudiantes que reconocen que el inglés puede ser un idioma importante, pero que no le encuentran sentido para la carrera de EIB:

El inglés fue un curso obligatorio, al principio no estaba tan mal, pero luego la situación se fue complicando, los temas se hacían cada vez más complejos tuve que adaptarme y tratar de seguir el ritmo. Siempre sentí que el aprendizaje de este idioma era visto como superior. Yo sabía que todos los idiomas son importantes, que yo ya era bilingüe castellano/quechua, pero me hacían sentir que mi quechua era nada frente al inglés, tanto que para graduarme era necesario participar en un curso extra donde se debía tener una buena nota en inglés o llevar un curso extra de inglés. Gracias a un reclamo que realizamos, validaron nuestro idioma originario y ya era suficiente solo pasar los seis cursos de inglés para culminar la carrera. (Estudiante dos, quechua chanka)

Puede el curso de inglés nos sirva en el futuro, pero nosotros nos formamos para ser maestros rurales y no para maestros de inglés. En las zonas rurales no se utiliza el inglés para comunicarse con los niños, yo soy maestra de la zona rural quechua y para ser honesta no utilizo con los conocimientos que adquirí del curso de inglés, en lugar de ello, hubiese querido que me formen bien o me hayan brindado un maestro experto en mi lengua, pues es esa lo más necesito ahora para educar a mis estudiantes. (Estudiante 3, quechua collao)

Si bien, el inglés puede ser importante para poder acceder a un trabajo en el extranjero, para la EIB, de nada me sirve, yo actualmente enseño en una escuela EIB, con niños que hablan una lengua originaria, como yo, desde ese aspecto

pienso se debió enseñar lengua originaria, es la carrera que había elegido, no inglés, inglés algo he aprendido, pero tuve que pagar el curso de inglés seis.

(Estudiante 4, quechua collao)

Yo creo que se puede pensar en una enseñanza de inglés más básica, nosotros no éramos alumnos de cocina internacional o relaciones internacionales, quizá un curso básico como tienen en los de la Cayetano, yo habría querido que la enseñanza del inglés fuese de otra manera, que me sirviera como un curso más y no aprender para aprobar el curso. (Estudiante 4, quechua collao)

Los testimonios son claros, ellos son estudiantes de EIB y el inglés no es un curso que aporte en su formación profesional. El testimonio la informante de nuestra informante dos es por demás revelador. Ella nota cómo existe una estratificación de las lenguas en la universidad porque para que los estudiantes puedan graduarse deben tener un promedio alto en inglés, no importa que ellos ya sean bilingües castellano/L0, su lengua no tiene el mismo peso que se le da a la lengua extranjera y esta es una muestra de lingüicismo. Aquí se hace evidente aquello que denunciaba en 1991 López, que en el Perú se contrapone el bilingüismo de unos peruanos frente al de otros:

En el contexto peruano, quienes tienen algún grado de manejo de alguna lengua como el inglés, el alemán o el francés y son, en determinado grado bilingües de castellano y lengua extranjera, son apreciados, admirados y considerados sujetos dignos de elogio, por muy incipientes que sean el manejo nivel de conocimiento que tienen de la lengua que estudian o han estudiado. Pero mientras eso ocurre con esta suerte de bilingües formales producto del aprendizaje sistemático en colegios o academias, los bilingües informales o naturales, aquellos que, por

nacer y crecer en un contexto en el que confluyen dos lenguas --- como son la mayoría de las comunidades de la sierra y de Amazonía e incluso algunas de la costa—se han hecho bilingües desde la cuna, se los denigra y mira con desdén y hasta se los considera minusválidos verbales. (López 1991, p.91).

También había lingüicismo de parte de los estudiantes de otras carreras, ellos saben más inglés que los EIB y ello produce temor en los estudiantes EIB de intervenir por miedo a que se burlen de ellos.

Llegué a odiar el curso, no entendía mucho, era el curso que más me desgastaba; podía pasar horas y horas estudiando, pero jalaba en los exámenes y eso me hacía sentir una bruta. Era el único curso en el que tenía muy bajas calificaciones, el cual, bajaba mis promedios y debía esforzarme en los otros para mantener mi puntaje y no perder la beca, como tantos compañeros, amigos míos tuvieron que dejar la universidad y todo por el tema del inglés. Recuerdo las veces que lloré por temor a ser trica y sí, la verdad me hubiera gustado aprender el inglés, sin prisa y de manera significativa, que me sirviera para la vida.

(Estudiante 1, quechua chanka)

Se sufría mucho con los cursos de inglés, tal vez mi realidad hubiera sido otra si hubiera tenido la oportunidad de haber aprendido el inglés de otra manera, porque en mi caso, aprendí algo en nivelación; antes de entrar de lleno a la carrera, donde los docentes eran un poco comprensivos y nos explicaba en castellano algunas partes que eran complicadas. (Estudiante 2, quechua chanka)

En el curso de inglés también hay desigualdad, la universidad da más prioridad al curso que la lengua materna. Si bien es cierto, el inglés te permite

oportunidades, es importante sí, pero considero para otras carreras, ya que estamos hablando de la carrera de EIB, donde estaremos con niños que hablan nomatsigenga, asháninka, quechua y entre otros. ¿Y dónde está el inglés? El curso inglés para los ingresantes provenientes de provincia, siempre se les hará difícil y dolor de cabeza, no porque sean brutos, solo que en nuestros colegios nunca nos enseñaron como enseñan en los colegios de Lima. Muchas veces, nos tenemos que matar noche tras noche para entender la estructura, en mi caso, me produjo preocupación cada vez que jalaba el curso, fue difícil aprobar, pero aprendí. (Estudiante 6, asháninka)

Todos los estudiantes padecieron por los cursos de inglés, a nadie le gustó. Eran cursos que tenían un número alto de créditos y esto les bajaba el promedio ponderado, se sentían mal por estos cursos.

Regresemos a lo que señalábamos en el capítulo dos sobre el racismo como una muestra de la *banalidad del mal*. Los estudiantes fueron vulnerados en sus derechos lingüísticos, se les expuso a cursos que los hacían sufrir que, como hemos probado, no les servían absolutamente en su formación. Los niños indígenas a quienes ellos enseñarán al graduarse deberán desarrollar habilidades en su lengua indígena y en castellano. Como hemos dicho, cuando entra a tallar la banalidad del mal, no es que las personas sean perversas, esto ya nos lo ha demostrado Arendt. Lo que ocurre es que las personas simplemente no pueden pensar y esto es lo que claramente ha operado aquí. Cuando se le preguntaba en conversaciones informales a la decana de educación ¿por qué les enseñan inglés a los estudiantes indígenas? su respuesta era, “porque la universidad es internacional. Yo no puedo cambiar este requisito.” Y aquí encontramos

una similitud con “la obediencia debida” de la que hablaba Eichman y hacemos el simil porque ya hemos hablado de los genocidios culturales (cf. Capítulo 2); entonces, se les enseña inglés, no perversamente, aunque la enseñanza tenga consecuencias psicológicas en los estudiantes, aun con todos los daños afectivos y económicos que ya hemos señalado, sino porque “así está establecido”. Este *mal* les causa a los estudiantes *daño*. La *universidad* no actúa de manera perversa, sino, como dice Arendt sobre Eichman,: “Cuanto más se le escuchaba, más evidente era que su incapacidad para hablar iba estrechamente unida a su incapacidad para pensar, particularmente, para pensar desde el punto de vista de otra persona” (Arendt, Eichman en Jerusalen) y es que es evidente, enseñar inglés a indígenas que van a trabajar con niños indígenas denota incapacidad para pensar, para situarse en el punto de vista de esos estudiantes, de los niños indígenas y de sus necesidades educativas.

Los estudiantes enviaban sus reclamos al Pronabec y a Digeibira sobre los cursos de inglés. Se envió un correo a la Digeibira para preguntar qué hacían ante los pedidos de los estudiantes y la responsable Formación Inicial Docente de la (Dirección de Educación Intercultural Bilingüe) DEIB, nos contestó que realizaron varias observaciones a la malla curricular, plan de estudios, plana docente, que mandaron estos documentos a Pronabec, que se hacían visitas a la universidad y grupos focales con estudiantes que les permitían ver que había problemas y, por ello, tuvieron reuniones con las autoridades de la universidad y que el asunto de mayor preocupación fue la exigencia de los cursos de inglés, pero la respuesta de la universidad fue que era muy difícil retirar o reemplazar los cursos de inglés.

Los reclamos de los universitarios llegaron hasta la Defensoría del Pueblo, por ello, esta institución cursó un oficio a Pronabec “Oficio N° 0005-2020-DP/AMASPPI-Pueblos Indígenas” que consigna:

Nuestra institución ha identificado dificultades en el desarrollo del servicio educativo superior que brinda la Universidad, en el marco del programa de Beca 18, en sus modalidades de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Comunidades Nativas Amazónicas (CNA) [...] se identificó de manera precisa las siguientes dificultades [...] **la exigencia y rigurosidad del curso de inglés en las mallas curriculares de las carreras universitarias de las becas referidas que dificultarían la oportuna culminación universitaria de los estudiantes indígenas** [...] me permito recomendar a su despacho adoptar las medidas correspondientes y realizar los máximos esfuerzos con la Universidad para concretar acciones que den una solución integral a la problemática mencionada y, al mismo tiempo, **garantizar una educación superior inclusiva**, considerando las condiciones socioeconómicas y las características particulares de los estudiantes indígenas de las becas EIB y CNA [Comunidades Nativas Amazónicas]. (mío el énfasis)

Como se observa, al imponerse el aprendizaje de inglés a los estudiantes indígenas en un nivel tan alto, la Defensoría del Pueblo es consciente de que la universidad no está ofreciendo una educación pertinente a los estudiantes, no es una educación inclusiva, no se consideran sus características linguoculturales y se está cometiendo, desde la universidad, lingüicismo. Así, la universidad, que recibe dinero del Estado para una beca creada para que personas con menos recursos se eduquen y así se

disminuyan las brechas que existan en el país está, con la exigencia del inglés y el desconocimiento de las lenguas originarias, institucionalizando el imperialismo lingüístico del inglés.

4.3.2.3.2 Los cursos de comunicación en castellano.

La malla contempla cuatro cursos de comunicación en castellano, también están pensados así para las mallas de las distintas carreras que ofrece *la universidad*, de modo que no son cursos de la facultad de educación, sino de humanidades. La sumilla del primer semestre consigna:

El curso de Comunicación en Castellano I es teórico-práctico y tiene como propósito sentar las bases para el logro de la Competencia General de Comunicación Integral. La finalidad expresa consiste en potenciar las habilidades de la comprensión de textos en situaciones comunicativas diversas; el conocimiento de la normativa y su aplicación en la producción de textos y la expresión oral, haciendo uso eficiente de las TIC; el estudio de casos y otras herramientas didácticas, con una actitud ética frente a la sociedad y su entorno. Abarca los conceptos básicos sobre el lenguaje y la normativa, la decodificación de textos, las estrategias de comprensión lectora, la coherencia textual y las técnicas de expresión. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Como se observa, esta es una sumilla para un curso general de castellano, no para estudiantes que tienen una lengua indígena como lengua materna o como lengua de herencia. Está pensada para los estudiantes que vienen de Lima de colegios limeños y que deben aprender la norma académica escrita, se piensa en lo que es la normativa, tanto en lo escrito como en un registro oral formal.

Pasemos a ver las otras tres sumillas:

Tabla 26.

Sumillas de los cursos de comunicación en castellano, II, III y IV

Comunicación en castellano II	Comunicación en castellano III	Comunicación en castellano IV
<p>“El curso de Comunicación en castellano II es teórico-práctico y tiene como propósito desarrollar y optimizar en el estudiante, que tiene el castellano como segunda lengua, el logro de la competencia de comunicación integral a través de la comprensión de textos escritos y orales, el uso eficiente de las TIC, el estudio de casos y otras herramientas didácticas, con una actitud ética frente a la sociedad y su entorno. La estructura temática de este curso está constituida por los principales aspectos que intervienen en el proceso comunicativo y el análisis crítico de la información presente en los textos argumentativos.”</p>	<p>“El curso de Comunicación en castellano III es teórico-práctico y tiene como propósito utilizar las herramientas lingüísticas para que los estudiantes reconozcan en su segunda lengua, el español, un medio de comunicación eficiente y lo utilicen como instrumento para comprender, producir y transmitir conocimiento en las distintas formas de interacción social. La estructura temática de este curso está constituida por lecturas de fuentes diversas, la producción de textos argumentativos coherentes para producir discursos académicos que lleven a la reflexión y al análisis crítico con una actitud ética”</p>	<p>“El curso de Comunicación en castellano IV es teórico-práctico y tiene como propósito utilizar las herramientas lingüísticas para que los estudiantes reconozcan en su segunda lengua, el español, un medio de comunicación eficiente y lo utilicen como instrumento para comprender, producir y transmitir conocimiento en las distintas formas de interacción social. La estructura temática de este curso está constituida por lecturas de fuentes diversas, la producción de textos argumentativos coherentes para producir discursos académicos que lleven a la reflexión y al análisis crítico con una actitud ética.”</p>

En las sumillas de los cursos de castellano II, III y IV, leemos la oración subordinada “que tiene el castellano como segunda lengua” que no figura en el curso I, pero si quitamos esa subordinada, nada hay en las sumillas que evidencien que estamos ante un curso para hablantes que, o bien tienen en una lengua indígena su lengua materna, o son hablantes de una variante de adquisicional de castellano y es que este

curso no ha sido pensado para este tipo de estudiantes, sino que se trata de un curso general de castellano que desarrollan todos los estudiantes de la universidad, la mayoría de ellos, limeños de colegios de élite que deben aprender a manejar la norma académica escrita.

No se ha pensado en cursos de castellano que contemplen el desarrollo de las capacidades comunicativas en castellano que ellos necesitan y, si bien hay estudiantes que redactan de acuerdo a la norma académica escrita, también hay varios que presentan problemas de comprensión lectora y de redacción y algunos no puedan culminar sus estudios; por ejemplo, un estudiante redactaba así cuando se encontraba en octavo ciclo:

Debido a que los estudiantes xxx¹⁰ se encuentran ante un serio proceso de pérdida de su lengua, ya sea su identidad o cultura es importante que la escuela sea un agente revitalizador y a sí (sic) el pueblo originario puedan (sic) recuperar las costumbres que les dejó los primeros existente en la comunidad de xxx.

Actualmente, algunas de las investigaciones tanto en pedagogía y como también en didáctica de lengua, desde la perspectiva no tradicional de su enseñanza, se puede hacer posible mediante la contribución de la lingüística textual, la metalingüística y las actuales ciencia (sic) del lenguaje, es decir, propone objetivos de un estudio en lo cual se abona el desarrollo de los conocimientos de los niños en el ámbito escolar y el científico del lenguaje.

Desde *la universidad*, no hubo ninguna preocupación por mejorar las competencias en castellano de los estudiantes, a pesar de que se cobró al estado peruano por un año de cursos de nivelación antes de empezar la carrera, en realidad, nada se hizo

¹⁰ Ponemos xxxx para conservar el anonimato de quien escribe.

para que los estudiantes desarrollen capacidades en castellano que les permitieran iniciar su vida académica.

Cuando hemos revisado las unidades de los sílabos, debemos señalar que se consideran las variedades del castellano en el nivel oral y se consigna que se deben respetar las variedades del castellano hablado en el Perú y la importancia del castellano estándar, pero se concibe esta como una norma hablada por alguien. De alguna manera, hay un discurso de tolerancia hacia las distintas formas de hablar, aunque no sean las “formas correctas de hablar castellano”, que es la que los estudiantes al final llegan a internalizar cuando conversamos con ellos. La universidad, además, enseña la norma académica escrita, pero no les dice a los estudiantes que esta es una forma más de escribir, sino que se las presenta como la única literacidad válida. No hay en ninguno de los cuatro sílabos de comunicación en castellano, alguna mención a lo que es escritura como práctica social.

4.3.2.3.2.1. Las opiniones de los estudiantes sobre los cursos de comunicación en castellano

Les hemos preguntado a los estudiantes su opinión sobre los cursos de castellano. Cinco de los seis estudiantes entrevistados afirman que han sido buenos cursos y que sus profesores eran calificados, que sabían, que aportaron en sus aprendizajes; incluso una de las estudiantes echa en falta esa experticia en su curso de quechua: “En la enseñanza del castellano sí tuvimos buenos docentes, lo mismo hubiese querido para el quechua. Solo un estudiante se quejó de los cursos: “no fueron cursos que piensen que para nosotros es la segunda lengua, que éramos becarios EIB, o sea, el becario debe ser esto y para los demás estudiantes esto, no pueden ser cursos iguales.” Esa consciencia de que no fueron cursos pensados para desarrollar las competencias que ellos necesitaban la expresaron también otros estudiantes. “eran cursos como para cualquier carrera de la universidad.” “siento que hubo vacíos porque alguno de nosotros no sabíamos muchas cosas de la escritura”, “para el curso en sí, se debía pensar en nuestra condición hablantes de castellano andino”. “pero no se nos enseñó otras cosas, no se nos explicó sobre puntuación, sobre los tipos de oraciones, hay cosas que para nosotros desde nuestro castellano se nos hacía difícil, hasta ahora no redactamos bien.”

4.3.2.3.3. *Comunicación en lengua originaria*

Si revisamos las sumillas de lengua originaria, lo que veremos rápidamente es que no hay una secuencia de competencias comunicativas a desarrollar en los cuatro semestres y que no se tiene conocimientos elementales de lo que es el enfoque comunicativo textual, a pesar de que se habla de este en los distintos semestres.

En lo que sigue, analizaremos cómo se presenta cada semestre:

Primer semestre La asignatura Comunicación en Lengua Originaria I: desarrolla habilidades comunicativas en la construcción de saberes ancestrales, mediante los mecanismos de investigación sobre literatura oral de los pueblos y comunidades, propias de los pueblos originarios y otras culturas de la región, a partir de enfoques comunicativos, en el marco de la educación intercultural bilingüe, con el fin de fortalecer las competencias comunicativas para la comprensión y producción a niveles orales y escritos y desde el enfoque comunicativo textual. (Syllabus del curso, promoción 2019)

No se puede, por definición, “construir saberes ancestrales”, entonces, no es posible pensar en competencias comunicativas para su construcción; quizá sí para transmitirlos, pero antes de poder comunicar saberes ancestrales, la persona debe conocerlos y un estudiante de primer ciclo, no los conoce necesariamente, se le debe formar en estos y esto no le compete a un curso de comunicación en lengua originaria, sino a uno de sociales. Estamos hablando de competencias cognitivas y no comunicativas. En cuanto a la metodología, se nota que hay una incompreensión de lo que es el enfoque comunicativo textual porque este no tiene que ver con la investigación literaria, es un enfoque para la enseñanza de lenguas.

Segundo Semestre. La asignatura Lengua Originaria II desarrolla habilidades para el uso y manejo de las lenguas maternas tanto, en la expresión oral y escrita, mediante la identificación de las diferentes formas de comunicación y trasmisión del pensamiento y valores dentro de cada lengua y cultura. Se exploran temas de valores, organización social, género, mediante el registro y análisis de los mitos,

relatos, cuentos, experiencias personales y más, los que serán desarrollaran (sic) mediante talleres y trabajos en equipo. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Lo primero que observamos es la identificación de lengua originaria como lengua materna, que no es la realidad de todos los estudiantes. Esta identificación no está relacionada con la metodología, sino con una manera de entender lo que es una lengua que ella nos permite transmitir nuestro pensamiento y valores de la cultura.

Si se habla de diferentes formas de comunicación, ya no estamos en el plano de las competencias lingüísticas sino semióticas

Tercer semestre. La asignatura Comunicación en Lengua Originaria III:

El curso desarrolla la importancia de la comunicación oral y escrita en lenguas originaria, como un proceso socio cultural fundamental para el dialogo(sic) democrático y la construcción de una ciudadanía e integración participativa en la sociedad. El curso es de naturaleza teórico-practico (sic) busca que los estudiantes reconozcan a la lengua originaria como elemento que trasmite conocimientos milenarios, pero a la vez la valoren como un canal para expresar y comunicar experiencias y vivencias en relación a otros contextos culturales. Así como, un instrumento (sic) para el desarrollo de habilidades. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Un curso no puede desarrollar la importancia, se desarrollan competencias y aquí no se específica qué competencias desarrollarán. De hecho, se deben desarrollar habilidades orales y escritas, pero habría que pensar en qué medida la escritura puede en lenguas indígenas puede servir para la construcción de la ciudadanía y la integración,

pensemos en que las lenguas indígenas tienen una tradición no letrada, ¿son acaso los indígenas no letrados en sus lenguas, ciudadanos de segunda clase?

Solo se considera una competencia actitudinal, la lengua como instrumento comunicativo y se hace la distinción entre los conocimientos que puede transmitir, los milenarios de la propia cultura y las experiencias y vivencias de las otras culturales. Así, todo lo propio se concibe como anclado en el pasado. En lo que se refiere a que la lengua permite desarrollar habilidades, no se especifica qué tipo de habilidades, dejando el asunto en el aire.

Así, los cuatro semestres de lengua originaria no nos dan un norte claro de hacia dónde se pretende que lleguen los estudiantes, ¿cuál debería de ser el nivel de proficiencia que debería tener un estudiante en conocimiento de la lengua originaria? Se sabe que el Minedu certifica a los profesores de EIB en Básico, Intermedio y Avanzado en las habilidades comunicativas orales y escritas. Un estudiante de EIB en la Universidad debe llegar a al nivel avanzado tanto en las habilidades orales como escritas y esto debe estar sistematizado en los en los cuatro cursos de lengua originaria. Pero, desde el currículum esto no se visualiza.

4.3.2.3.3.1 Opiniones de los estudiantes

Ninguno de los estudiantes ha considerado que los cursos de comunicación les ha servido en su formación. Como dijimos, había estudiantes de dos variedades de quechua y de dos lenguas amazónicas, así debían haber tenido profesores para cada una de sus lenguas, pero así no fue. Solo hubo una docente y, de acuerdo a lo que los estudiantes nos han informado, ella era de Cuzco, era arqueóloga y tenía un conocimiento básico de quechua, menor al de los estudiantes:

La docente que enseñaba no era especialista en quechua, traducíamos algunas oraciones, escribíamos, no avanzábamos la gramática, cómo es el quechua, una lengua aglutinante, nada sobre la escritura, nada. Además, teníamos compañeros que hablaban otras lenguas y ellos nunca tuvieron un docente que les enseñara, ellos como que solitos se autoeducaban, a las horas que llevábamos quechua, ellos hacían asháninka, o hasta ya, también aprendían quechua, incluso, entonces, de esa parte, no se nos reforzó la lengua. Ya en los últimos ciclos, con los reclamos que habíamos hecho, se les buscó especialistas, pero nosotros nunca tuvimos una formación adecuada en la lengua.

Así se repiten los testimonios de los estudiantes quechuahablantes: “No aprendí nada porque me dieron una profesora que no sabía mi lengua originaria, salí con mi mismo nivel de quechua que sabía por mis padres, y cuando me tomaron el examen de clasificación en la UGEL, hablado, salí con avanzado, que es lo que ya sabía, pero en escrito, salí con nota intermedia porque nunca me enseñaron en la universidad, me falta la escritura”. Y los estudiantes coinciden en que la profesora solo los hacía traducir del castellano al quechua. Les daba oraciones en tiempo presente y les pedía que las pongan en pasado o futuro, que así se pasaron los cuatro ciclos, una de las estudiantes, nos dice: “ya al final ni asistíamos a las clases porque sabíamos más que la profesora. fueron cuatro ciclos perdidos, me habría gustado aprender sobre la escritura, pero nada”. “Después nuestros reclamos, nos pusieron en talleres de quechua con una docente quien sí sabía de quechua, hablado y escrito pero el tiempo fue corto. La universidad no actuó a tiempo, pese a nuestros reclamos. Ya era demasiado tarde”.

Y si bien fue grave con el quechua, fue aún peor con el asháninka porque la profesora se limitaba a decir a los estudiantes que traduzcan solos al asháninka lo que hacían sus compañeros en quechua:

El curso de lengua originaria en la *universidad* es solo nombre, no se da importancia a la lengua. No contamos con docentes de cada lengua, no hay igualdad, solitos nos enseñábamos, por nuestra cuenta interpretábamos lo que hacía la profesora de quechua.

Al principio pensé que el curso de comunicación en LO sería una gran ayuda para mí para afianzar o profundizar mis saberes previos, sin embargo, faltó todo. La profesora sabía la lengua quechua, no la mía. No he visto una buena aplicación o enseñanza de ese curso.

Cuando se les preguntó sobre los reclamos, ellos nos cuentan que las respuestas eran del tipo: “hija, no hay profesores, cuando ustedes terminen serán los primeros.” “Nunca nos daban respuestas escritas, a veces, ni nos recibían. Pero una vez mandamos una reclamación al libro de reclamaciones, porque ya estábamos cansados:”

Figura 16.

Respuesta a reclamo de estudiante

Nos dirigimos a usted en respuesta al reclamo realizado ante el Libro de Reclamaciones – N° de reclamo: 64 – 2019, en su calidad de estudiante de la carrera de Educación, mismo que está referido según detalle a continuación:

Incidencia: La estudiante alega que se le designe profesores especialistas en Educación Intercultural Bilingüe y que la Decana y el coordinador no toman en cuenta sus reclamos.

Respuesta: La carrera de Educación, tiene constantes reuniones con los especialistas de la DIGEIBIRA, quienes supervisan y proponen a los docentes especialista que pueden enseñar, debido a que muchos docentes de Educación Intercultural Bilingüe solo cuentan con Licenciatura y no con el grado de Magister, (**requisito indispensable para el dictado de cursos en una Universidad**), para que puedan dictar en la universidad, los propusimos como docentes extraordinarios para que enseñen con normalidad. Actualmente, contamos con una plana docente especialista en Educación Intercultural Bilingüe, con los grados académicos requeridos.

Fuente: cortesía de estudiante

Esta es una respuesta políticamente correcta, pero no es del todo cierta, el mismo coordinador de la carrera, no era especialista en EIB y no contaba con el grado de Magister, asimismo, la Ley universitaria establecía plazos para el grado de maestría para dictar cursos en la *universidad*. Lo cierto es que la gestión de la EIB fue pésima.

4.3.2.3.4 Los cursos sobre enseñanza de las lenguas.

La EIB supone la enseñanza en las lenguas y la enseñanza de las lenguas, es decir, se debe enseñar a los niños en lengua originaria y en castellano como lenguas instrumentales de enseñanza y, además, se les debe enseñar las lenguas como segunda lengua o lengua de herencia, según sea el caso. Si revisamos la malla curricular, las áreas que deberían ocuparse de esto son Didáctica en EIB: Comunicación I y Didáctica en EIB: Comunicación II.

En la malla curricular se contemplan cursos de didáctica EIB para algunas de las áreas de educación primaria, “Didáctica en EIB: Personal Social y Ambiente, Didáctica de la Expresión Artística y Corporal, Didáctica en EIB: Matemática Y, por último, tienen los cursos Didáctica en EIB: Comunicación I y Didáctica en EIB: Comunicación II muchos, son nombres de los cursos en primaria. Cómo sabemos, en EIB, en comunicación, se contempla la enseñanza de las dos lenguas. La sumilla de Didáctica en EIB: Comunicación I consigna:

El curso Didáctica en EIB: Comunicación I, es de naturaleza teórico práctico y (sic) busca desarrollar en el estudiante competencias didácticas en la enseñanza de la Comunicación oral y escrito (sic) en castellano como segunda lengua y en su lengua materna como lengua materna. (sic) Con enfoque intercultural, psicopedagógico y lingüístico, mediante el cual se analizará el Modelo Educativo EIB más pertinente para la enseñanza de la estrategias comunicativas (sic) para el logro de mejores aprendizajes en los niños.

Como se observa, se busca desarrollar habilidades orales y escritas en castellano como segunda lengua y en la lengua originaria. Estamos dentro del área de Comunicación, pero en las escuelas EIB tenemos distintas cuestiones que enseñar en torno a las lenguas. No solo es enseñanza **en** las lenguas, es también enseñanza **de** las lenguas. Cuando se trata de la segunda lengua o la lengua de herencia, debemos tener presente que no nos podemos quedar en estrategias comunicativas, sino que los niños deben aprender las lenguas para poder desarrollar, en esas lenguas, capacidades cognitivamente complejas.

Cuando se habla del modelo educativos EIB más pertinentes, no queda claro de qué se habla. De hecho, sabemos que existen distintos tipos de EIB, de transición y de mantenimiento, pero estas no pueden identificarse como modelos en los que se utilicen estrategias para desarrollar capacidades comunicativas en las lenguas involucradas en la EIB, uno de esos modelos es pertinente y el otro no. Desde el Minedu, se habla de “Modelo de servicio EIB” y este es definido como:

La caracterización y dimensionamiento del servicio educativo para atender con equidad, calidad y pertinencia cultural y lingüística a los estudiantes de los pueblos indígenas u originarios. Se implementa a través de formas de atención, determinadas según los escenarios sociolingüísticos y psicolingüísticos que caracterizan a las Instituciones Educativas EIB. (PNEIB2021, p.15)

Es decir, dada la diversidad linguocultural, es menester pensar en distintas formas de atención a estas realidades, no es que una sea más pertinente que otra, sino que cada una será la adecuada para cada realidad.

Dada la naturaleza del curso, lo revisaremos en su totalidad

Resultados esperados del curso: Los estudiantes de pregrado aplican diversas estrategias didácticas en EIB para la enseñanza del curso de Comunicación, bajo el enfoque comunicativo el cual busca el fortalecimiento de las capacidades expresivas, dialógicas y social comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir en lengua materna y castellano, necesarias para el desarrollo de las interacciones interculturales positivas de los estudiantes de educación primaria. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Si quitásemos las palabras “en EIB” y “en lengua materna y en castellano” estos resultados esperados serían los mismos que podríamos encontrar para los estudiantes de pregrado para primaria de educación básica regular; es decir, no se señala nada de las competencias que debe lograr un estudiante para enseñar en una escuela EIB: Conocer la propuesta pedagógica EIB, los modelos de servicio EIB, conocer la diferencia entre aprendizaje de la lengua y en la lengua.

El curso está dividido en dos unidades:

Unidad N° 1: Análisis de los avances de la EIB en el área de Comunicación en lengua materna y segunda lengua en el nivel primario
Unidad N° 2: Desarrollo didáctico EIB para la enseñanza de la Comunicación en lengua materna y segunda lengua primaria. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Estos son los temas que se desarrollan en la primera unidad:

Introducción al curso: Explicación de los contenidos del sílabo. Análisis de los avances de la didáctica en EIB y los retos que esta enfrenta en un mundo globalizado. Identificación los elementos de la didáctica EIB en Comunicación.
Prueba de entrada acerca de la Comunicación en el desarrollo integral en lengua materna y segunda lengua. Método estructuralista y funcional de la Comunicación I parte. Método estructuralista y funcional de la Comunicación II parte. Herramientas para el análisis estructuralista. Aspectos que comprende el área de Comunicación: Fonología y Fonética. Aspectos que comprende el área de Comunicación: Morfología. Ejercicios para reconocer los aspectos del área de Comunicación en lengua materna y segunda lengua. Ejercicios de Fonología y Fonética en lengua materna y segunda lengua. Ejercicios de morfología en

lengua materna y segunda lengua. Video de una clase aplicando el enfoque.

Método lecto-escritor Condiciones didácticas para favorecer su desarrollo.

(Syllabus del curso, promoción 2019)

Lo primero que podríamos decir es que los temas no corresponden con el título, es más, este aparece como uno de los temas, con la añadidura “los retos que enfrenta en el mundo globalizado.” Como en ninguno de los syllabus se nos ofrece la bibliografía, no podemos ver de qué video se habla o a qué textos se refieren cuando aluden a estructuralismo funcional, pero si hablan de fonética, fonología, morfología, sin duda, no están haciendo otra cosa que análisis lingüístico desde los principios del estructuralismo y esto no tiene que ver con el título que pretendía la primera unidad.

En cuanto a la segunda unidad, se han establecido estos temas:

Enfoque comunicativo textual y proceso de lecto-escritura Formación de grupos para elaborar una clase aplicando el enfoque comunicativo textual. Enfoque Comunicativo Textual en castellano: Antecedentes, Definición, Proceso, Competencias que involucra Enfoque comunicativo textual y proceso de lecto-escritura Formación de grupos para elaborar una clase aplicando el enfoque comunicativo textual. Análisis de un video. Micro y macro habilidades de la comprensión de textos. Micro y macro habilidades de la comprensión de textos. Lectura sobre las habilidades de la comprensión de textos. Tipos de lectura, de textos Estrategias de análisis y producción de textos, según su naturaleza. Fases de la Producción de Textos. Tipos de lectura, de textos. Estrategias de análisis y producción de textos, según su naturaleza Fases de la Producción de Textos. Ejercicios prácticos. Condiciones para la producción de textos. Lectura sobre las

condiciones necesarias. Condiciones para la producción de textos. La comprensión lectora: definición, Ejercicio de práctica calificada. Ejercicio de práctica calificada. La comprensión lectora: definición, proceso, pautas. Estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de textos. Lectura seleccionada. Elaboración de esquema con pautas seguidas para el análisis Textos para 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º grados. Estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de textos. Reconocimiento de los tipos de estrategias en ejercicios prácticos. Lecturas seleccionadas: Plan lector. Producción de textos a partir de la comprensión lectora (estrategia cognitivo contextual). Producción de textos a partir de la comprensión lectora (estrategia cognitivo contextual). Video. Observación de secuencia didáctica. Lecturas seleccionadas. Análisis de la producción de textos a partir de la comprensión lectora (estrategia cognitivo contextual). Elaboración de ficha para evaluar la producción de textos. Análisis de la producción de textos a partir de la comprensión lectora (estrategia cognitivo contextual). Presentación y análisis de los textos elaborados en clase. Exposición. Proyectos integrados en el área de Comunicación. Lectura: Elaboración de ficha para lectura Exposición de instrumentos. La expresión oral y su desarrollo en el I y II Ciclo. Diseño de estrategias pedagógicas fortalecer. Balotario para examen final. Reforzamiento Académico. (Syllabus del curso, promoción 2019).

En esta unidad no hay “aplicación” de lo desarrollado en la primera, sino que se explica el enfoque comunicativo textual, se trabaja enseñanza de habilidades comunidades orales, pero se da mayor énfasis a las escritas y todo está pensado desde el

castellano, nada hay en esta unidad que nos diga que estamos ante niños indígenas, que se trabaja con dos lenguas; es más específicamente se dice “en castellano”. Didáctica en Comunicación I no llegó a cumplir ni siquiera dentro del mismo syllabus lo que se planteó.

Didáctica en EIB: Comunicación II. La asignatura de Didáctica en EIB:

Comunicación II es de naturaleza teórico práctico (sic) y busca desarrollar en el estudiante competencias didácticas en la enseñanza de la Comunicación oral y escrito (sic) en castellano como segunda lengua y en lengua materna como lengua materna (sic) (quechua y asháninka). El enfoque del curso es intercultural, psicopedagógico y lingüístico, pero sobre todo comunicativo, mediante el cual se desarrollarán estrategias comunicativas para el logro de mejores aprendizajes en los niños indígenas. Este curso busca como producto final que los estudiantes elaboren Gramáticas Pedagógicas en sus lenguas, a través del método de la lingüística comparada, tomando en cuenta diferentes estrategias didácticas.” (Syllabus del curso, promoción 2019)

No queda claro cómo una gramática pedagógica de la lengua indígena que es el producto final del curso puede servir para los objetivos de la didáctica de la enseñanza de la lengua indígena y del castellano. No le encontramos relación a esto con el enfoque comunicativo, con el desarrollo de estrategias, con lo que los niños necesitan, que no se ha trabajado en el syllabus del curso anterior, el desarrollo de competencias didácticas en la enseñanza de comunicación en la lengua indígena como lengua materna. Nada hay de desarrollo de la oralidad en lengua indígena, tampoco de desarrollo de capacidades escritas en esa lengua. Ninguna reflexión en ninguno de los cursos sobre la escritura

como hecho social y la necesidad de pensar en prácticas letradas autogeneradas; en el plano de escritura y desarrollo cognitivo, nada sobre las relaciones de escritura, lengua materna y transferencia. En lo que se refiere a segunda lengua y lengua de herencia, este es el gran vacío, ni una sola mención al asunto. Una gramática pedagógica puede ser muy útil para la reflexión metalingüística, pero esto se pudo haber pensado en un curso de lengua originaria, no en uno de didáctica, nada tiene que ver con la didáctica de la lengua.

En cuanto a los resultados, se consigna:

Los estudiantes de pregrado aplican diversas estrategias didácticas en EIB para la enseñanza del curso de Comunicación, bajo el enfoque comunicativo el cual busca el fortalecimiento de las capacidades expresivas, dialógicas y social comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir en lengua materna y castellano, necesarias para el desarrollo de las interacciones interculturales positivas de los estudiantes de educación primaria. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Los estudiantes de pregrado en un curso de comunicación no deben aplicar las estrategias para que los niños de primaria desarrollen interacciones interculturales positivas, eso es ingenuo e ignorante de lo que es la EIB. El docente debe contar con las estrategias didácticas para enseñar a los niños en la lengua indígena como lengua materna porque solo así podrán desarrollar aprendizajes, porque es su derecho humano, porque no hacerlo es un crimen de lesa humanidad y, por ello, el docente debe estar preparado para responder a las necesidades educativas del niño y debe enseñarle al niño castellano porque necesita interactuar con la sociedad más grande que se comunica en esta lengua. Este es un principio básico de la EIB. Como existen distintas situaciones de

bilingüismo debe, asimismo, ser capaz de enseñar a los niños en los distintos modelos de atención de EIB y tener estrategias para la enseñanza de las lenguas involucradas en el área de comunicación y en de las lenguas como vehículos de enseñanza.

Los temas de la primera unidad:

Introducción al curso: Explicación de los contenidos del sílabo. prueba de entrada: Identificación de los vacíos teóricos gramaticales y comunicativos en lengua materna y segunda lengua Análisis de los avances de la didáctica en EIB y los retos que esta enfrenta en un mundo, Método estructuralista y funcional de la Comunicación I parte Propone las Reglas Gramaticales del verbo en lengua materna y segunda lengua. Microhabilidades comunicativas Identifica y analiza a las micro habilidades comunicativas. Macrohabilidades comunicativas II: Expresión oral. Identifica y analiza las macrohabilidades comunicativas: La noticia televisiva. Macrohabilidades comunicativas II: Expresión oral. Identifica y analiza las macrohabilidades comunicativas: El Debate. Macrohabilidades comunicativas II: Expresión oral Identifica y analiza las macrohabilidades comunicativas: La exposición académica. Macrohabilidades comunicativas II: Expresión oral. Identifica y analiza las macrohabilidades comunicativas: La narración oral. Macrohabilidades comunicativas II: Expresión oral: Identifica y analiza las macrohabilidades comunicativas: Declamación y cantos de textos líricos.

Elementos y procedimientos para la escenificación. Composición y manejo de elementos escénicos. Presentan una escenificación en lengua originaria y castellano como segunda lengua. Modelos de escenificación. Asisten a funciones

de teatro para adulto y niños. Elaboran comentarios críticos. Enfoque comunicativo textual y proceso de lecto-escritura en segunda lengua Reconoce las bases teóricas de la lecto escritura. De la palabra al análisis textual. Antecedentes, Definición, Proceso, Competencias que involucra en segunda lengua Identificación de la naturaleza del enfoque comunicativo textual. Enfoque comunicativo textual y proceso de lecto-escritura en segunda lengua Analizamos las macroestructuras del texto Enfoque comunicativo textual y proceso de lectoescritura. Enfoque comunicativo textual y proceso de lecto-escritura en segunda lengua Analizamos las macroestructuras del texto Enfoque comunicativo textual y proceso de lectoescritura en segunda lengua. Tipología textual I Reconocimiento de condiciones básicas para fomentar la producción de textos. Tipología textual II Reconocimiento de condiciones básicas para fomentar la producción de textos. Estructura de textos visuales y audiovisuales: Fotografía y afiches. Elementos y composición de imágenes y afiches educativos. Diseñan propuestas de textos con propósitos informativos, educativos y persuasivos que respondan a las características y demandas de los contextos de su cultura originaria. Medios y comunicación Analizan el impacto de los medios en los procesos comunicativos y de aprendizaje. Reforzamiento Académico. (Syllabus del curso, promoción 2019)

No encontramos relación entre los temas y el título de la unidad y hay temas que son copia exacta de los tratados en el curso del semestre anterior. Asimismo, sabemos que las macrohabilidades comunicativas son cuatro, hablar escuchar, leer y escribir, luego tenemos las microhabilidades, para lograr la macrohabilidad de hablar, es necesario

desarrollar ciertas habilidades que nos ayudarán a estructurar nuestros discursos, estas son las macrohabilidades que se deben enseñar en el aula y están referidas al desarrollo de capacidades para “planificar el discurso, conducir el discurso, conducir la interacción, negociar el significado, producir el texto, compensar la producción, corregir la producción” (Cassany 1994, pp. 148-149) pero esto no está desarrollado en el syllabus, sino que se trabaja una situación comunicativa diferente en cada clase y ello impide que se profundicen las microhabilidades, para trabajar esto, se necesita un enfoque por tareas bien planificado, no una sesión de dos horas. Por último, se insiste en el desarrollo de la escritura en segunda lengua que, como sabemos, debe hacerse cuando se ha desarrollado, por un lado, la enseñanza de la escritura en lengua materna, porque aquí lo que se hace es la transferencia y, por otro lado, cuando se han desarrollado capacidades orales en segunda lengua, de las que no tenemos ninguna mención en este syllabus.

Para la segunda unidad se han contemplado estos temas:

Condiciones para la producción de textos I Reconocimiento de condiciones básicas para fomentar la producción de textos. El Afiche. Condiciones para la producción de textos II Reconocimiento de condiciones básicas para fomentar la producción de textos. El Poema. Condiciones para la producción de textos III Reconocimiento de condiciones básicas para fomentar la producción de textos. La carta. Análisis de los textos de Comunicación en EIB (lengua materna) Elaboración de esquema con pautas seguidas para el análisis Textos para 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grados en lengua materna (quechua, asháninka). Análisis de los textos de Comunicación en EIB (lengua materna). Elaboración de esquema con pautas seguidas para el análisis. Textos para 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grados en

lengua materna (quechua, asháninka). Análisis de los textos de Comunicación en EIB (lengua materna) Elaboración de esquema con pautas seguidas para el análisis Textos para 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grados en lengua materna (quechua, asháninka). Análisis de los textos de Comunicación en EIB (segunda lengua) Elaboración de esquema con pautas seguidas para el análisis Textos para 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grados en lengua materna (quechua, asháninka). Animación a la lectura. Reconocimiento de los tipos de estrategias en ejercicios prácticos Lecturas seleccionadas: Plan lector segunda lengua. Análisis de los textos de Comunicación en EIB (segunda lengua) Elaboración de esquema con pautas seguidas para el análisis Textos para 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grados en lengua materna (quechua, asháninka). Animación a la lectura. Reconocimiento de los tipos de estrategias en ejercicios prácticos. Lecturas seleccionadas: Plan lector segunda lengua. Animación a la lectura. Reconocimiento de los tipos de estrategias en ejercicios prácticos. Lecturas seleccionadas: Plan lector segunda lengua. Animación a la lectura. Reconocimiento de los tipos de estrategias en ejercicios prácticos. Lecturas seleccionadas: Plan lector en segunda lengua. Animación a la lectura Reconocimiento de los tipos de estrategias en ejercicios prácticos. Lecturas seleccionadas: Plan Lector en lengua materna. Animación a la lectura. Reconocimiento de los tipos de estrategias en ejercicios prácticos. Lecturas seleccionadas: Plan lector en lengua materna. Animación a la lectura. Reconocimiento de los tipos de estrategias en ejercicios prácticos. Lecturas seleccionadas: Plan lector en lengua materna. Animación a la lectura. Reconocimiento de los tipos de estrategias en ejercicios prácticos. Lecturas

seleccionadas: Plan lector en lengua materna. Animación a la lectura. Reconocimiento de los tipos de estrategias en ejercicios prácticos. Lecturas seleccionadas: Plan lector en lengua materna. Presentación de la Gramática Pedagógica en lengua materna. Elaboración de ficha para lectura. Exposición de instrumentos. Animación a la lectura. Reconocimiento de los tipos de estrategias en ejercicios prácticos. Lecturas seleccionadas: Plan lector en lengua materna. Reflexiones finales. Expone y discute sus ideas Trabajo final: Somos tendencia intercultural. Balotario para examen final. Reforzamiento Académico. (Syllabus del curso, promoción 2019)

Creemos que no hay mucho que decir sobre esta parte, dado que no sabemos, desde el syllabus, a qué se refiere el análisis de los textos ni cómo se realiza la animación a la lectura.

Lo que sí podemos afirmar es que se afianza lo que ya habíamos señalado al analizar las sumillas, los resultados esperados y las unidades: no se evidencia el desarrollo de capacidades para trabajar con niños indígenas a los que se debe enseñar en dos lenguas y que tienen distintos grados de bilingüismo.

4.3.2.3.4.1 Las opiniones de los estudiantes.

Ningún estudiante tuvo una opinión positiva de sus cursos de didáctica de la comunicación, algunos manifestaron que en ese curso no habían hecho nada que tenga que ver con la EIB. Todos nos dijeron que la profesora se la pasó enseñándoles qué es la fonética, que es la fonología, qué es la morfología y que nunca entendieron la razón de ser del curso.

Comentaron que la profesora era castellanohablante que no sabía de lenguas indígenas, tampoco de didáctica, que ellos les pidieron que les de clases de cómo enseñar a leer a los niños, pero no les hizo ni una sola sesión sobre el asunto. El trabajo final del primer curso fue realizar un análisis morfológico de un poema en castellano. Al final de ese curso, los estudiantes tenían la oportunidad de hacer una evaluación a sus docentes, todos desaprobaron a la docente, pero les sorprendió que para el curso de didáctica de la comunicación II esta misma docente les enseñe y les diga que durante ese semestre realizarían una gramática pedagógica de sus lenguas, que ahora que ya sabían la gramática del castellano, trabajarían la gramática de sus lenguas, empezaría con el abecedario, y revisarían los cuadernos de trabajo del Minedu, para ver qué grafías utilizan y harían unidades de aprendizaje sobre ello, luego trabajarían las otras categorías gramaticales.

Una gramática pedagógica no se trabaja de esa manera, además el abecedario tiene que ver con la escritura, no con la gramática. No se puede suponer que por el hecho de haber trabajado categorías gramaticales en castellano, se puede pensar que se va a trasladar lo mismo a la lengua indígena. Se necesita hacer un trabajo lingüístico más profundo, tener conocimientos básicos de tipología lingüística, conocimientos sobre cómo realizar un trabajo de corpus, porque un corpus escrito, sacado de cuadernos de trabajo de primaria no será el más adecuado. Además, este tipo de trabajo no es, ya lo hemos dicho, el que se requiere en un curso de didáctica.

4.3.3 Reflexión final sobre la enseñanza en la universidad

Lo que hemos podido ver al revisar la malla y al conversar con los estudiantes, es que si se creó la EIB porque la educación de los niños indígenas era de pésima calidad porque los maestros no conocían la lengua y la cultura de los niños, el Estado le

pagó a una universidad particular para que forme maestros indígenas que cambien esta situación, pero no vigiló que no se repita la historia de que los profesores de estos estudiantes indígenas sean maestros que no conocieran las lenguas originarias, tampoco que no sepan enseñar castellano con metodología de segunda lengua, ni lengua originaria como lengua de herencia. No se preocupó de que EIB no signifique enseñanza de inglés, una lengua que los jóvenes indígenas no necesitan en su formación. No se formó a los estudiantes, como hemos visto, ni en metodología multigrado ni en didáctica intercultural. Desde el Estado, con una malentendida idea de lo que es la autonomía universitaria, se ha permitido que se vulneren, quizá por omisión, los derechos a estos estudiantes indígenas a una educación de calidad y a que se les respeten sus derechos lingüísticos. *La universidad*, por su parte, no estaba preparada para brindar formación en EIB y quizá ni siquiera ha llegado a ser consciente de ello.

4.4. La sociedad civil organizada

La Asociación de Maestros de Educación Intercultural Bilingüe *Chiqaq Ñan* es un colectivo de docentes de Cuzco que trabaja con toda la comunidad educativa en la búsqueda de propuestas coherentes EIB; así, congrega a docentes, estudiantes, padres de familias, líderes y sabios. Se les preguntó sobre su percepción sobre la EIB.

4.4.1. Avances en la EIB

Yo creo que a comparación de hace años que hemos estado trabajando en este tema de la cultura, la Educación Intercultural Bilingüe, incluso desde antes, ¿no? De lo que es Educación Bilingüe Intercultural (EBI), a hoy día, gracias por el esfuerzo, también de las instancias y particularmente de los compañeros quienes siempre apuestan por este camino, se ha avanzado, ¿no? Se ha avanzado bastante. Yo diría que en la década del 90-95, incluso cuando

todavía yo estaba en este proceso de formación donde entramos a este tema, muchos docentes hemos sido marginados. Nos decían ¿no? profesores de quechua, o sea, se referían solamente a la lengua quechua. Nos marginaban, nos decían los profesores del área rural, los profesores de quechua. Poco a poco ha ido creciendo esta idea, ¿no? También con apoyo de algunas instituciones, quienes impartían también este enfoque intercultural, ahora política nacional ¿no? Todavía no se está dándose como debe ser, entonces, yo diría que algunas cosas sí, también hay algunas dificultades, hay algunas brechas que todavía tenemos que mejorar, sensibilizar. (E1)

Todo lo que se está haciendo no es suficiente, es muy mínimo, es muy poco y en nuestra evaluación sentimos que si seguimos en este paso sencillamente vamos a llegar a la extinción de nuestra cultura, de nuestra lengua y pues no va a quedar nada de nosotros, nada de nuestros abuelos, nada de lo que aprendimos. (E2)

Que todavía falta, a veces, de nombre nomás estamos ahí ¿no? El caso de algunos UGELES y todavía no hay esa conciencia de hacer, de implementar esta política de Educación Intercultural Bilingüe, ¿no? Y lo propio, si la cabeza, si la instancia dice que, bueno, no funciona, no se puede implementar, los docentes lo dicen lo propio, ¿no? (E3)

Se reconoce que, respecto a los años anteriores, existen avances en la EIB, ya que, desde el Estado, se ha aprobado una política de EIB y antes la EIB era solo un enfoque y esto en términos de política significa un reconocimiento, pero se es consciente de que esta política está aún lejos de ser implementada. El equipo tiene una

larga trayectoria en el tratamiento de la EIB y es por ello que se tiene la sensación que ni desde la sede central del Ministerio ni desde las Direcciones existe una voluntad para implementar la EIB:

Vemos que el Minedu con su actividad con su actividad o con sus programas, con todo el aparato que tiene, solamente se limita a cumplir con formalismos para decir aquí estoy, porqué estoy, aquí tengo una inversión, aquí tengo unos profesores, etc., etc., etc. Pero resultados objetivos, resultados de impacto, no se nota en la comunidad, no se nota en los resultados educativos, no se nota en la formación de los docentes y entonces algo hay que hacer. (E3)

Una de las cuestiones que se observa en los distintos documentos del Minedu es que se consignan cifras, que se habla de coberturas ampliadas, de materiales que se han entregado en un mayor número, una mayor cantidad de docentes capacitados, acompañantes pedagógicos, etc. pero esto no se traduce en resultados efectivos, en mejoras en los aprendizajes de los niños, como hemos señalado, el porcentaje de niños que alcanza niveles de logro satisfactorio es muy reducido; entonces, es clara la insatisfacción de los padres ante el hecho de que sus hijos siguen recibiendo una educación de pésima calidad.

4.4.2 La necesidad de una educación propia

Ojalá que el Minedu pueda hacer algo más, algo mucho más profundo, algo que haga sentir más a los maestros, es decir, recurrir a los elementos, a los instrumentos, a las formas, de cómo antiguamente nuestros abuelos llegaban a sus hijos para ir enseñándoles, para ir educándoles. Estoy segurísimo de que no era de la forma como lo hacen ahora. No era meterte al aula a los chicos poner un maestro y que se haga lo que diga el maestro, no, no. Estoy segurísimo de

que no era así. Entonces, hay que salir de eso. Eso es lo que queremos ir demostrando al Minedu, hay que salir del aula y hay que hacer el trabajo donde corresponde. Una de las principales fuentes de aprendizaje sabemos que ha sido la chacra, entonces, yo creo que hay que ir a la chacra. Hay que obligar al Minedu de que empiece a implementar una pedagogía que se inicie y que termine en la chacra. (E.3)

Uno de los grandes problemas que encuentra la sociedad civil es esta obsesión por una educación alejada de las formas de enseñar y de aprender de los niños indígenas. Esta es una debilidad que se acusa en toda la EIB de América Latina, como lo hemos señalado al revisar los antecedentes y hablar, por ejemplo, de la forma de educación de los niños mapuche (Coliñir, 2017). Es necesario pensar en formas propias de enseñar, desde los propios referentes culturales de los niños, (León 2021) una educación desde la chacra, sin duda será más productiva, más comprensiva. No creemos, eso sí que debe empezar y terminar en la chacra, sino que debe desde la chacra, promover un diálogo de saberes entre las distintas tradiciones culturales para promover una actitud y fundamentación intercultural de los conocimientos.

4.4.3. La consulta previa

Cuando se preguntó a los entrevistados sobre el proceso de consulta previa del Plan EIB, fue sintomático que a ninguna de las comunidades en las que ellos trabajaban haya llegado información sobre la misma. “El Minedu aprueba lineamientos, propuestas, programas, neologismos y demás, algunos de ellos, como el Plan EIB, en consulta previa. Estos resultados les han llegado, ¿Qué pueden opinar de ellos?”

Sí pues, hay veces un poco que no conocemos a nuestro Estado. Sabemos muy bien que las consulta se pueden realizar a las comunidades originarias o a los

que realmente están denominados como pueblos indígenas. Ese es un procedimiento, creo que todavía es un poquito difícil y además en estos últimos tiempos hemos visto que es de doble, ¿Qué se dice? De doble interpretación, ¿no? Pero consultados, consultados oficialmente creo que al equipo especialmente no, que nos hayan hecho llegar resultados, tampoco. (E2)

Quizás en las comunidades y por ahí han pasado por el profesor, habrá dicho sí/no, quizás, pero no una consulta efectiva. (E1)

De repente, buscar el escenario de la población, ¿no? Y considerarlo como institución EIB más que todo, ¿no? Entonces, sí ha llegado mediante INEI [Instituto Nacional de Estadística e Informática]. (E4)

Así, lo que señalábamos de que era necesaria mayor participación indígena andina en la consulta, de alguna manera se evidenciaría en estos testimonios, que además tuvimos respuestas similares, al preguntar, por ejemplo, Nos referimos, por ejemplo, a la Federación Agraria Revolucionaria Túpac Amaru (FARTAC-Cusco), que representa 1.400 comunidades campesinas y que manifestó no haber sido invitada al proceso de consulta previa ni haber recibido por parte del Minedu las conclusiones de la misma.

4.4.4. Cómo fortalecer la lengua y cultura desde la educación

Uno de los grandes ausentes en esta forma de trabajar está siendo los padres de familia, ¿No estamos incorporándolos dentro de esto? O es que de repente es lo contrario, ¿Que la comunidad no está logrando incorporarnos a nosotros los maestros? Yo no sé por cuál de los lados es la cosa. Pero sí tengo la claridad que con los padres de familia tenemos que trabajar juntos. (E2)

Este testimonio nos parece vital, no es posible en pensar en una revitalización y fortalecimiento de la lengua y la cultura sin la participación de los padres de familia. Saqui (2020) ya lo ha señalado, que si bien a nivel discursivo se reconoce la participación de los padres en la educación, esta no se efectiviza y los padres, como bien lo dice nuestro entrevistado, no siente que la escuela es parte de la comunidad, por eso el trabajo con *yachaq*, con líderes en primordial. En este sentido, lo que Chiqaq Ñam está trabajando al incorporarlos es vital:

Hemos sido también evaluadores y veedores. Como veedores no podemos decir nada. Como evaluadores, si le dices... “esto está mal”, “esto más tienes que aprender”. Si usted quiere, yo le puedo ayudar, dan mucha pena las hermanas docentes que no pueden hablar ni pronunciar. Me daba pena, para eso, cuánto quisiera ir a la UGEL también por lo menos a la semana, que haya un día el que quiere, que aprenda de nosotros, pero no lo hacen. (E5)

El colectivo incorpora a madres, a líderes, les hace conocer sus derechos y ellos, haciendo uso pleno de su derecho, participan como veedores o evaluadores en los exámenes de evaluación docentes y es que las normas existen, pero si los padres no conocen sus derechos, no se los harán saber. Es por ello importante este trabajo con los *yachaq*.

Como se puede apreciar, hay avances claros y sostenidos desde la sociedad civil sobre la EIB. Se cuenta con propuestas, alternativas y compromiso. Se ha logrado constituir equipos reflexivos, que es los que le hace falta a la EIB, que trabajan no solo con maestros, sino con toda la comunidad educativa. Hace algunas décadas se sentía más la presencia de instituciones, pero ahora se ha cuajado un trabajo más comunitario

que los colectivos sienten que no es aprovechado por las distintas instancias del Minedu en la búsqueda de propuestas más pertinentes.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

1. Lo primero que podemos decir es que se reconocen avances en la EIB en el nivel político desde el momento que se ha promulgado una Política sectorial de educación intercultural bilingüe, lo cual implica que la EIB pasa de ser un enfoque o un modelo, que durante muchos años fue preocupación de ONG o de la cooperación internacional, a ser política de Estado; sin embargo, se encuentran aún vacíos y contradicciones en el intento de hacer de la EIB una política que contribuya a la instauración de una sociedad democrática que apueste por el reconocimiento positivo de las diferencias.
2. Al analizar los documentos de política, hemos podido apreciar cómo entran en juego, claramente, las estrategias del cuadrado valórico” del que nos habla van Dijk (2003). Se observa la estrategia “minimizar los aspectos negativos del *Nosotros*”, por ejemplo, al decir que las lenguas indígenas se pierden porque “los contextos sociolingüísticos son cambiantes”, sin decir nada de las acciones lingüicidas del *Nosotros*; o la estrategia “poner énfasis en los aspectos negativos de los otros”, al enunciarse, por ejemplo, que los indígenas “demuestren capacidad de entendimiento de las diferencias, reconozcan el derecho y practiquen el buen trato. (Política sectorial, 2016, p.24), asumiéndose, implícitamente, que no tienen estas capacidades. Así, desde los ECD se ha

demostrado cómo la política EIB, aparentemente abierta, hace uso de distintas estrategias discursivas, para mantener las relaciones de poder establecidas.

3. Como hemos podido demostrar, las políticas de EIB siguen siendo concebidas solo para los Pueblos Indígenas que deben aprender castellano para adaptarse a la “sociedad nacional”; así, aunque los discursos celebran la diversidad, el ideal homogenizante sigue vigente. Más aún, se han señalado las contradicciones en tanto que, si bien no todos los indígenas tienen en una lengua ancestral su lengua materna, los documentos no llegan a esclarecer que la EIB es también para indígenas que tienen en las lenguas indígenas una lengua de herencia; más aún, el Minedu no tiene claro el concepto de lengua de herencia a la hora de definir sus escenarios lingüísticos.
4. En los documentos de política se menciona que la EIB se debe pensar también para ámbitos urbanos, es decir, se toma en cuenta los flujos migratorios de los indígenas y el derecho humano universal de que todos pueden desplazarse libremente por el territorio; sin embargo, los documentos consignan que el ámbito “natural” de los indígenas son sus territorios ancestrales y, por ello, se habla de una educación que les permita desenvolverse en los mismos y también *en otros*, que serían “no naturales.”
5. La EIB, en el nivel del discurso, es un tema de derecho de los Pueblos Indígenas, pareciera más ser concebido desde la carencia que desde el derecho. El hecho de que los indígenas aprendan castellano es visto como una necesidad que les permitirá interactuar con la “sociedad nacional”, pero no observamos la postura inversa. A pesar de que se menciona que la diversidad es una riqueza, no hay

ninguna mención para que los mestizos, o aquellos que olvidaron que una vez descendieron de las primeras naciones, puedan acceder al aprendizaje de una de las lenguas indígenas del país, para interactuar con los hablantes de esas lenguas que se dice que son riqueza, el privilegio comunicativo recae exclusivamente sobre el castellano.

6. En cuanto a la implementación de la EIB, se ha logrado identificar que existen muchas falencias a la hora de llevarla a cabo, esto se debe, entre otras razones, al hecho de que si bien el Minedu identifica cinco escenarios lingüísticos, se ha limitado a darles a los docentes pautas para que ubiquen a los estudiantes en los mismos, pero no les da ninguna estrategia para que, una vez identificados los escenarios, se puedan desarrollar las clases.
7. La propuesta del Minedu, además, se queda en los escenarios lingüísticos y una crítica que se ha hecho siempre a la EIB fue el fuerte sesgo lingüístico de la misma; con estos escenarios no se hace sino repetir la historia. La propuesta habla de diálogo de saberes, pero no hay ningún documento para hacer un diagnóstico sociocultural.
8. En los escenarios lingüísticos encontramos EIB de fortalecimiento y desarrollo, EIB de revitalización y EIB de espacios urbanos. En el caso de las escuelas del escenario dos en las que se dice que los niños hablan “aceptablemente” las dos lenguas, se aconseja que se dividan los tiempos ambas lenguas, pero fácilmente los docentes asumen que los niños hablan castellano, sin que esto sea necesariamente, como lo hemos demostrado en Huamburque y no se desarrollan

aprendizajes en los niños ni se rescatan saberes locales ni se dialogan estos saberes con los saberes de otras tradiciones culturales y las científicas.

9. El punto más débil de la propuesta lo hemos encontrado en lo que se conoce como EIB de espacios urbanos. Llama la atención de que a pesar de que existe una escuela EIB en Lima, cerca de la sede central del Minedu que hubiese podido ser aprovechada para un estudio in situ que lleve a conocer la realidad y, a partir de allí a pensar en una propuesta, no haya habido nunca una visita de este que monitoree cómo trabajar en este escenario y se debe tener en claro que no es cuestión de trasladar una propuesta del ámbito rural al ámbito urbano, porque en los espacios urbanos habrá mayor diversidad linguocultural. El Minedu no tiene una propuesta para estos espacios y se debe tener presente que una o dos horas de enseñanza de una lengua indígena a la semana no significa que la escuela sea EIB, es solo una escuela de EBR que enseña lengua indígena.
10. Si bien no fue un objetivo de nuestra investigación estudiar qué es lo que ocurría con la educación en la época de la pandemia por la Covid -19, creímos necesario no dejar el asunto de lado y hemos podido observar que son los niños indígenas, una vez más, quienes se han visto más perjudicados por esta situación, porque desde el Minedu no ha habido ningún plan para mitigar las opciones pensadas para la enseñanza virtual o con electricidad. La alternativa de hacer clases presenciales, sin duda, no ha sido la mejor salida.
11. En cuanto a la educación de los estudiantes indígenas de la beca especial EIB, se ha podido apreciar que en la universidad que estudiamos se repitió la historia que sucedía con los niños indígenas. A los estudiantes les tocaron maestros que no

conocían sus lenguas, ni conocían sus culturas, no sabían de enseñanza de castellano con metodología de segunda lengua; además, no se les dio formación en metodología multigrado, en enseñanza de lenguas indígenas o castellano como segunda lengua, o como lengua de enseñanza, tampoco se los formó en interculturalidad: es decir, ellos también recibieron una educación de pésima calidad.

12. El hecho de que las autoridades del Minedu sostengan que pidieron en varias ocasiones que se mejore la plana docente y su mayor preocupación fue la exigencia de los cursos de inglés, pero que no pudieron hacer nada ante ello, mostraría la sujeción del Estado a los grupos de poder, en tanto una universidad corporativa puede imponer su currículo con un idioma que nada tiene que ver con la EIB; así, la política lingüística del imperialismo del inglés de una universidad particular, desde la mal entendida autonomía universitaria, se sobrepone a las leyes nacionales y a los acuerdos internacionales ratificados por el país respecto a los derechos de los Pueblos Indígenas sobre su educación.
13. Los estudiantes indígenas eran hablantes de cuatro lenguas y es un requisito de Pronabec que exista un docente para cada lengua, además de que es el derecho de los estudiantes tener un profesor en su lengua; sin embargo, *en la universidad* solo hubo una docente que tenía nociones básicas de quechua collao. El hecho de que a los estudiantes no se les haya dado los maestros idóneos en sus lenguas es muestra del profundo desconocimiento y desprecio que tiene *la universidad* sobre las lenguas indígenas, que se refleja en su política lingüística que asume que cualquiera puede enseñarla, aunque no sepa la lengua, no sepa de enseñanza de la

lengua y crea que todas las lenguas indígenas son iguales, como esas ideologías racistas de que todos los indígenas son iguales.

14. Lo mismo podemos decir del hecho de que no haya habido cursos de castellano pensados para hablantes que tienen una variedad bilingüe de primera o segunda generación. Se les han dado los mismos cursos que a todos los estudiantes de una universidad a la que asisten estudiantes de escuelas privadas de Lima, a quienes hay que formar en redacción científica y norma académica escrita. No es esa la situación de los estudiantes indígenas en cuanto a su manejo de castellano, para ellos se necesitaba partir de un conocimiento de su nivel de castellano hablado y escrito y, desde allí, realizar cursos de acuerdo a sus necesidades.
15. Esta vulneración a los derechos de los estudiantes es una muestra de *la banalidad del mal*, en el sentido del que nos habla Hannah Arendt y es que se cometieron actos perversos contra los estudiantes indígenas, como enseñarles inglés que es una lengua que no les servía y que para los estudiantes significó, según sus palabras, *una verdadera tortura* y no darles clases en sus lenguas originarias, no trabajar desde sus culturas califican en lo que Lemkin (1944) llama *genocidio cultural*, pero nada de esto fue hecho porque *la universidad* tenía motivaciones perversas, sino, porque no tenía la menor capacidad de pensar y de ponerse en la situación del otro, la misma actitud que encuentra Arendt en Eichman y que la lleva a hablar de “la banalidad del mal”. Operó algo así como la “obediencia debida”: “la universidad internacional enseña inglés”. No había capacidad para pensar en la realidad de los estudiantes y son, precisamente, los incapaces de

pensar, como nos lo recuerda Arendt, los que son capaces de cometer los actos más crueles.

16. Pero, así como hay políticas de discriminación, son importantes las acciones de resistencia de los estudiantes indígenas, nos referimos a las políticas *desde abajo* que les permitieron, por ejemplo, cambiar la norma del promedio 14/20 en inglés que establecía su universidad como requisito para graduarse y, en su lugar, presentar un certificado en su lengua originaria. Eso demuestra que *la universidad* sí podía cambiar sus normas. Los estudiantes EIB lograron un cambio, algo pequeño, pero simbólico, a diferencia de las autoridades del Minedu que se quedaban, podemos decir, satisfechas con la respuesta de que “era muy difícil cambiar los cursos de inglés.” También fueron los estudiantes quienes acudieron a la Defensoría del Pueblo y gracias a sus continuas quejas, aunque ya habían egresado, hicieron que esta envíe un oficio a Pronabec para mejorar las cuestiones referidas a los cursos de inglés no solo para los estudiantes de EIB sino para todos los becarios de Comunidades Nativas Amazónicas.
17. Estas acciones de los estudiantes indígenas *desde abajo y hacia arriba*, aunque pequeñas, son signos de resistencia que nos dicen que es posible denunciar las acciones lingüicidas de los grupos de poder.
18. En cuanto a la sociedad civil organizada, se ha podido apreciar que esta configura una masa crítica de EIB que debe ser aprovechada a la hora de pensar en esta. La sociedad civil conoce a las comunidades en las que trabaja y hace valer los derechos de las mismas a la hora de hablar de participación. Esta sociedad civil reconoce los avances del Ministerio en el nivel de la promulgación de las normas,

pero exige que se piense en una EIB más cercana a las formas propias de aprender y de enseñar de los pueblos.

5.2 Recomendaciones

1. Es necesario repensar la EIB desde el Estado para lograr la refundación nacional de la que se habla en la conclusión 117 de la CVR, ello implica dejar de concebir una EIB para los Pueblos Indígenas elaborada desde la episteme occidental, para pasar a una educación pensada **con** los Pueblos Indígenas, desde un enfoque de interculturalidad transformativa en el que no solo los colectivos indígenas sean beneficiarios de esta educación, sino todos los peruanos.
2. Se necesita que desde el Minedu se esclarezcan los términos que se utiliza en sus distintos documentos, de modo que haya un discurso inequívoco sobre los puntos a los que se refieren. Todos los documentos de Política EIB deben tener un mismo discurso en el que se reconozca, entre otras cosas, que los indígenas han sido desde tiempos ancestrales los primeros pobladores de todo lo que es el ahora territorio peruano, por lo que no se debe asumir que las zonas rurales son su “ámbito natural”, sino que tienen el derecho, como todos los seres humanos, a circular libremente por todo el territorio y todos los espacios pueden ser los ámbitos en los que viven.
3. Es importante ir más allá de la ubicación de los escenarios lingüísticos. El Minedu debe realizar propuestas, elaboradas **con** los Pueblos Indígenas, en las que explique cómo distribuir los tiempos para el uso de las lenguas en las clases, por ejemplo. El trabajo con los Pueblos Indígenas es fundamental y se debe pensar en congregar a aquellos con formación especializada como a los que no la

tienen, estos últimos son vitales porque no han desaprendido los conocimientos y valores de su cultura que la escuela ha transmitido a lo largo de su historia con poblaciones indígenas.

4. En lo que a la formación de docentes indígenas con la beca especial EIB de Pronabec, se necesita que el Estado junto a las Organizaciones Indígenas vigiles y auditen la formación que las universidades ofrecen. Se debe garantizar el derecho de los estudiantes a recibir una excelente formación para poder cerrar las brechas educativas con los niños indígenas, esto supone que, así como hay licenciamiento para las universidades, se debe vigilar y acreditar a las facultades que ofrecen EIB. La autonomía universitaria no debe ser excusa para la vulneración de derechos de los indígenas; en este sentido, las universidades que no cuenten con docentes preparados en EIB, no pueden ofrecer la carrera, por ejemplo.
5. En cuanto a la sociedad civil organizada que trabaja en EIB, se debe considerar su experticia y su conocimiento para plantear propuestas. Se debe tener presente a aquellas que trabajan activamente con pueblos indígenas y, en ese sentido, es menester aprovechar su poder de convocatoria a la hora de formular políticas, en tanto que no es suficiente la consulta informada sobre los documentos de política elaborados, sino que, en cumplimiento del Convenio 169 de la OIT, son los Pueblos Indígenas quienes tienen el derecho a decidir sobre la educación que desean para los suyos.

REFERENCIAS

- Agencia Andina. (10 de octubre 2020). *Tambo Potsoteni acercará servicios del Estado a comunidades asháninkas*. Andina, Agencia peruana de noticias.
<https://andina.pe/agencia/noticia-tambo-potsoteni-acercara-servicios-del-estado-a-comunidades-ashaninkas-769346.aspx>
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Editorial Lumen.
- Balarin, M., & Escudero, A. (2018). *Evaluación del diseño e implementación de la intervención de soporte pedagógico intercultural del Ministerio de Educación del Perú*. Lima: GRADE; FORGE. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5844>
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. (Tesis Doctoral Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III; Colegio de México). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02895341/>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C (2017). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo Veintiuno.
- Burga, E. (2021) El WhatsApp no es una alternativa pedagógica. En: Ñawra multicolor (12 de mayo de 2021). Comunidad Shipibo-Konibo: lucha por una Educación Intercultural Bilingüe. <https://www.youtube.com/watch?v=LeCLBbtRugQ>

- Cáceres, R., Cavero Cornejo, O., & Gutiérrez, D. (2016). *Diagnóstico descriptivo de la situación de los Pueblos Originarios y de la Política de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4651>
- Calvet, L.J. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*, Fondo de Cultura Económica.
- Caravedo, R. (1989). El objeto y los objetos de la lingüística. *Lexis*, 13(1), 1-12.
- Céspedes, R. (2019). *Impacto de las políticas públicas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la educación superior pedagógica de la región Cusco*. (Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo) <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/38387>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Coliñir, T. (2018). *Hacia un diálogo intercultural en educación desde la comprensión del saber mapuche* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona) <https://www.tdx.cat/handle/10803/461056>
- Comunicamazonia (26 feb. 2021). *¿Aprendieron en casa?* [Archivo de Video] <https://www.youtube.com/watch?v=Czb4WTZ3eS4>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- De Souza, B. (2019) *El Fin del Imperio Cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Editorial Trotta.
- Del Valle, J. (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana/Vervuert.
- Defensoría del Pueblo (2021). Defensoría del Pueblo: urgen mejoras en gestión educativa para garantizar el acceso y permanencia en año escolar. 25/01/2021.

<https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-urgen-mejoras-en-gestion-educativa-para-garantizar-el-acceso-y-permanencia-en-ano-escolar-2021/>

Defensoría del Pueblo (2020). *La educación frente a la emergencia sanitaria. Brechas del servicio educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad*. Serie Informes Especiales N° 027-2020/DP

<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/08/Serie-Informes-Especiales-N%C2%BA-027-2020-DP-La-educaci%C3%B3n-frente-a-la-emergencia-sanitaria.pdf>

Defensoría del Pueblo (2016). *Informe Defensorial 174. Educación Intercultural bilingüe hacia el 2021 Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>

Defensoría del Pueblo (2011). *Informe Defensorial 152. Aportes para una política nacional de educación intercultural bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Defensoría del Pueblo. <http://hdl.handle.net/123456789/854>

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En el campo de la investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa

Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*, Península.

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico* [1895] Editorial Fondo de Cultura Económica.

Díaz, E. (2014). *La filosofía de Michel Foucault*. Quinta edición, corregida y actualizada Editorial Biblos.

- Egaña, D. (2010). Lo monstruoso y el cuerpo fragmentado: el Nuevo Mundo como espacio de violencia, una lectura de la obra de Theodore De Bry en la construcción de la imagen indiana. *Revista Chilena de Antropología Visual*, Número 16, pp. 1-29.
- Eyzaguirre Rojas, N. E., & Villalobos Porras, E. M. (2020). *Estudio de caso: análisis de las características de implementación de la educación intercultural bilingüe en la institución educativa pública Cochabamba, en el distrito de Soccos, Ayacucho, 2016-2017*. Tesis para optar el grado académico de magíster en gerencia social con mención en gerencia de programas y proyectos de desarrollo. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15710>
- Fairclough, N. (2018) *CDA as dialectical reasoning*. The Routledge handbook of critical discourse studies, 13, 25.
- Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis and critical policy studies, *Critical Policy Studies*, 7:2, 177-197, <http://dx.doi.org/10.1080/19460171.2013.798239>
- Fairclough, I. y Fairclough, N (2012). *Political Discourse Analysis. A method for advanced students*. Routledge
- Fairclough, N., (2003), *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology and Interdisciplinarity*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge Polity Press
- Fairclough, N. (1991). Language and ideology. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17(1), pp.113-131
<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639178/6774>
- Fairclough, N., (1989), *Language and Power*. Longman.

- Fairclough, N., Mulderrig, J., & Wodak, R. (2011). *Critical Discourse Analysis*. En: Teun A. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies. A multidisciplinary Introduction*. Sage.
- Foucault, M. (1985). La vie: l'expérience et la science. *Revue de métaphysique et de morale*, 90(1), 3-14.
- Foucault, M. (2001) *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa.
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico. Filosofía y ética de la ciencia*. Narcea, S.A.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Diálogo Filosófico*, 51, pp. 411-426.
- Francke, P. (2017). El derecho a la educación intercultural bilingüe y la política fiscal en Perú. Documento de trabajo, n. 447. Departamento de Economía, Pontificia Universidad Católica del Perú.
<http://iles.pucp.edu.pe/departamento/economia/DDD447.pdf>
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Fleury, S. (2004) *Ciudadanías, exclusión y democracia*. Nueva Sociedad.
- Giesecke, M. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur*, 12(2), pp. 397-417.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Goody, J. (1990). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*: Alianza.
- Gómez, A. C., & Tobón, L. M. (2018). *Estado del arte un análisis de la educación indígena y su relación con las políticas públicas*. Tesis de Maestría, Bogotá: Universidad Externado de Colombia. <https://dspace-uexternado.metacatalogo.com/bitstream/handle/001/821/JIA-Spa-2018->

- Estado_del_arte_un_análisis_de_la_educación_indígena_y_su_relación_con_las_políticas_Tra%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ghasarian, C. (2008). *De la etnografía a la antropología reflexiva. Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol.
- Grosjean, F. & Byers-Heinlein, K. (2018). *The Listening Bilingual: speech perception, comprehension and bilingualism*. John Wiley & Sons Inc.
- Gutiérrez, J. C., León, G., Salas, N. K., Saqui, R. N., & Silva, K. (2019). Análisis crítico del área de personal social, de la propuesta pedagógica EIB del Ministerio de Educación del Perú. Trabajo de investigación para optar el Grado Académico de Bachiller en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola.
<http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/9842>
- Hancock, M.A. (2007). Intersectionality as a Normative and Empirical Paradigm. *Politics and Gender*, 3(2) pp. 248-253
- Heise, N. (2019). *Eco-turismo comunitario en Betania: Entre el blueprint y la resistencia*. Tesis para optar el título de licenciada en sociología. Pontificia Universidad Católica del Perú.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15575/HEISE_NICOLE_ECO-TURISMO_COMUNITARIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua: Ideologías lingüísticas en los Andes*. IFEA/IEP/PUCP
- Illich, I. (1973). *En América Latina, para qué sirve la escuela*. Ediciones Búsqueda.

- Julca, F. (2000). *Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso*. Tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Universidad San Simón de Cochabamba.
http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Felix_Julca.pdf
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular. Nationalism, multiculturalism, and citizenship*. Oxford University Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular* (No. 3). University of Pennsylvania Press.
- Lander, E. (2000) *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Clacso.
- León, G. (2021) *Conocimientos desarrollados en la siembra del maíz y su aprovechamiento en una EIB en Huamburque*. Tesis para optar el título de Licenciada en Educación Intercultural Bilingüe Primaria. Universidad San Ignacio de Loyola.
<http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/11763>
- Lemkin, R. (1944): *Axis Rule in Occupied Europe: Laws of Occupation. Analysis of Government - Proposals for Redress*. Carnegie Endowment for International Peace.
- Linares, H. (2015). *Avances y desafíos de las políticas educativas referentes a la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú desde finales del siglo XX hasta la actualidad*. Tesis Para optar el grado académico de magíster en educación con mención en educación bilingüe intercultural, Universidad Nacional Mayor de San Marcos
<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/9252>
- López, L. (2009) *Interculturalidad, educación y política en América Latina. Perspectivas desde el Sur: pistas para una investigación comprometida y dialogal*. En López, L.E. (ed.)

- Interculturalidad, Educación Y Ciudadanía Perspectivas Latinoamericanas*, pp. 129-219. FUNPROEIB Andes y Plural Editores.
- López, L. E. (2007). El país de las normas de maravilla. En A.M. Robles (Coord.) *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social. Normas legales 1990 – 2007*, Care Perú. pp. 63-68.
- López, L. E. (1998) La Eficacia y Validez de lo Obvio: Lecciones Aprendidas desde la Evaluación de Procesos Educativos Bilingües. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, pp. 51-89.
- López, L.E (1990) El bilingüismo de los unos y los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. En: Enrique Ballón Aguirre y Rodolfo Cerrón-Palomino (Eds) *Diglosia lingüística y educación en el Perú. Homenaje a Alberto Escobar*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, pp. 91-128
- López, L.E. & Callapa, C. (2019) Situación general de las lenguas indígenas y políticas gubernamentales en América Latina y el Caribe, *Conferencia magistral ante el Congreso Regional sobre Lenguas Indígenas en América Latina y el Caribe*, Cuzco, Perú, 25 a 27 septiembre 2019.
- https://www.researchgate.net/publication/336146115_Situacion_general_de_las_lenguas_indigenas_y_politicas_gubernamentales_en_America_Latina_y_el_Caribe
- Lukács, G. (1969) *Historia y consciencia de clase*, Editorial Grijalbo.
- Mackey, W. (2000). The description of bilingualism. In L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 22-50). Routledge
- Magga, O. H., Nicolaisen, I., Trask, M., Dunbar, R., & Skutnabb-Kangas, T. (11 de febrero de 2008). *Las formas de educación de los niños indígenas ¿son crímenes de lesa*

humanidad? Documento preparado por expertos. En colaboración con Foro Permanente de Asuntos Indígenas, 11 de febrero de 2008.

Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. Los objetos de estudios de la política educativa, pp. 33-46.

Mignolo, W. (ed.). (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Ediciones del Signo.

Ministerio de Educación del Perú (s.f.) Sistema de Consultas de Resultados de Evaluaciones.

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC)

https://sistemas15.minedu.gob.pe:8888/evaluacion_censal_publico

Ministerio de Educación (2019). Registro Nacional de Instituciones EIB.

https://drive.google.com/file/d/1wMW607W5daPozvb9Hwa07rvWiDvwox3Z/view?fbclid=IwAR0G6QH83WNT0_td1YU_vGCGUwB5_trCWpG2cDsYkTnrgN9KG7RuWrJqhAI

Ministerio de Educación del Perú (2013). Caracterización Sociolingüística fascículo 1

Conociendo el uso de lenguas en nuestra comunidad e institución educativa

https://drive.google.com/file/d/0B_KWyVaW25MjUDN6YW1HQmp1YnM/view

Ministerio de Educación (2019). Registro Nacional de Docentes Bilingües en Lenguas Indígenas u Originarias (RND-Bilingües).

<https://sites.google.com/site/gestiondigeibira/-registro-nacional-de-docentes-bilinguees-en-lenguas-originarias-2018-actualizacion>

Montrul, S. (2013). El bilingüismo en el mundo hispanohablante. John Wiley & Sons.

Morel, J. (2014). De una a muchas Amazonías: Los discursos sobre “la selva” (1963-2012). En:

Barrantes, R. y Glave, M. (eds). *Amazonía peruana y desarrollo económico*. Lima: IEP, Grupo de Análisis para el Desarrollo, pp. 21-46

- Niño-Murcia, M., de los Heros, S., & Zavala, V. (Eds.). (2020). *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*: Gedisa, Editorial, S.A.,
- Ong, W. (2002). *Oralidad y Escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez de Arce F. (2016). *Ideologías lingüísticas y representaciones sociales en torno a la enseñanza del inglés y del mapudungun en los actores del sistema educativo chileno: un estudio de caso en el Instituto Nacional*. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143760>
- Palacios D., Hidalgo Kawada, F., Cornejo Chávez, C., & Suárez Monzón, N. (2019). Análisis Político de Discurso: Herramientas conceptuales y analíticas para el estudio crítico de políticas educativas en tiempos de reforma global. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(47) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4269>
- Peña, M. (2019). El análisis crítico de discurso en textos de políticas públicas: lineamientos para una praxis investigativa. *La Trama de la Comunicación*, 23(1), pp.31-46. <https://latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/678>
- Phillipson, Robert. (1992). *Linguistic imperialism*, Oxford University Press.
- Polinsky, M. (2011). Reanalysis in adult heritage language: new evidence in support of attrition. *Studies in second language acquisition*, 33(2), pp. 305-328.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: in the 'wild' and in the classroom. *Language and linguistics compass*, 1(5), pp. 368-395
- Putnam, M. T. & Sánchez, L. (2013). What's so incomplete about incomplete acquisition? A prolegomenon to modeling heritage language grammars. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(4), 478-508.

- Rockwell, E. (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), pp.368-395.
- Putnam, M. T. & Sánchez, L. (2013). What's so incomplete about incomplete acquisition? A prolegomenon to modeling heritage language grammars. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(4), pp, 478-508.
- Preciado, B. (2018, 04, 01). *El pueblo que falta*.
<https://www.youtube.com/watch?v=vtbGyKqYtTk>
- Reyes, D. (2019). *La educación desde el aspecto lingüístico y cultural que reciben los niños y niñas nomatsiguengas de cuarto grado en la IE 30670*. Tesis de Licenciatura en EIB Facultad de Educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.
<http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/8868>
- Resende, V. (2017). Abordagem teórico-metodológica para análise interdiscursiva de políticas públicas. CIAIQ 2017 N. 3.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ríos, M. (2017). Un estudio sobre la gestión de las políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas del Perú, 2014. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Política Social mención en Gestión de Proyectos Sociales.
<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6002>
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.

- Rockwell, E. (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós.
- Rockwell, E. (1986). "Etnografía y teoría en la investigación educativa". *Enfoques*, Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, Bogotá, Colombia.
- Rodriguez da Silva, A. (2016). *Concepções e práticas de Educação Escolar Indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões*, AM. Tesis de doctorado Universidad Federal de Amazonas, Manaus.
- Sagarra, N., Sánchez, L., & Bel, A. (2019). Processing DOM in relative clauses: Saliency and optionality in early and late bilinguals. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 9(1), 120-160.
- Sánchez, M. (2021) *El derecho de los pueblos indígenas a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en tiempos de Covid-19*. Lima: SPDA. <https://spda.org.pe/wpfb-file/el-derecho-de-los-pueblos-indigenas-a-una-educacion-2-pdf/>
- Saqui, R. (2020). *Participación de los padres de familia en la gestión del proceso aprendizaje de una escuela EIB de Apurímac*. Tesis para optar el título de Licenciada en Educación Intercultural Bilingüe Primaria. Universidad San Ignacio de Loyola. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/10728>
- Scribner, S. & Cole, M. (2004) Desempaquetando la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp. 57-80.
- Shumpate, D. (2020) *El Buen Vivir de los Nomatsigenga: Un Ejemplo desde la Comunidad Nativa San Antonio de Sonomoro-Pangoa*. Trabajo de investigación para optar el grado

- académico de bachiller en educación, Universidad San Ignacio de Loyola. (no publicado)
- Silva, C. E., & Furtado, L. A. (2019). Educação escolar e direitos indígenas: uma revisão integrativa de teses e dissertações a partir do BDTD. *Revista Espaço Pedagógico*, 26(3), pp. 904-920.
- Silverstein, M. (1979) Language Structure and Linguistic Ideology. En: Paul Clyne, William Hanks, and Carol Hofbauer (eds.) *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. pp.193-247. Chicago Linguistics Society, Universidad de Chicago.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., y Rannut, M. (1995). *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. De Gruyter.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Skutnabb-Kangas, T. (1998). Multilingualism and the education of minority children. *Estudios Fronterizos*, (18), 36-67.
- Skutnabb-Kangas, T. (1995) Linguistic human rights, past and present. En: Tove Skutnabb-Kangas y Robert Phillipson (eds.), *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*, De Gruyter, pp. 71-110.
- Sniderman, P. M., & Tetlock, P. E. (1993). *Prejudice, politics, and the American dilemma*. Stanford University Press.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Paidós.

- Tito, R. & Tito. E. (2018). Cultura tradicional andina en un mundo cambiante: el caso de una comunidad rural del Perú. *Pasos: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 16(2). 475-482, DOI: <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2018.16.034>
- Trapnell, L. (coord.) (2016). *El diálogo de saberes en las áreas de personal social/ciencia y ambiente. Documento de consultoría para la DEIB- Digeibira*, Ministerio de Educación del Perú. Manuscrito inédito.
- Trapnell, L. y Vigil, N. (2011) “Apuntes críticos para la formación de docentes” en EIB. *Revista Foro Educativo*, número 17, pp. 40-54.
- Tubino, F. (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial PUCP.
- Tubino, F. (2012). La universidad frente a los retos de la diversidad cultural en América Latina. *Educación Superior: Movilidad social e identidad*, pp. 117-130.
- Van Dijk, T. (2016) Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 30: pp. 203-222
- Van Dijk, T. (2011), *Discurso y Poder*. Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. (2010). Discurso, Conocimiento, Poder y Política. Hacia Un Análisis Crítico Epistémico Del Discurso. *Revista De Investigación Lingüística*, 13, pp. 167-215.
- Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad*, 2(1), pp.201-261.
- Van Dijk, T. (2006). *Ideología. Una Aproximación Multidisciplinaria*, Gedisa.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana*, 10(29). *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. 10, (29), abril-junio pp. 9-36 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2734720.pdf>

- Van Dijk, T. (2004) *Discurso y Dominación*. criteriojuridico.puj.edu.co/archivos/14_-_van_alejandro.pdf
- Van Dijk, T., (2003a). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En: R. Wodak & M. Meyer (eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso*, Gedisa. pp. 143-177
- Van Dijk, T. (2003b). *Dominación Étnica y Racismo Discursivo en España y América Latina*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2000), *Ideología y Discurso*. Editorial Ariel.
- Van Dijk, T. (setiembre- octubre 1999). El Análisis Crítico del Discurso. *Anthropos*, 186, pp. 23-36.
- Van Dijk, T. (1997). *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*. London, UK: Sage.
- Van Dijk, T. (1993a). A Principles of Critical Discourses Analysis. *Discourse & Society*, Sage.
- Van Dijk, T. (1993b). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Van Dijk, T. & Smitherman-Donaldson, G., (1988), *Discourse and Discrimination*. Wayne State University Press.
- Viecco Garzón, M. C., & Muñoz Estrada, E. S. (2017). *Construcción del imaginario de la diversidad cultural en los niños del distrito de Riohacha: un enfoque desde el discurso*. Riohacha, La Guajira: Sue Caribe.
- Viennet, R.& B. Pont (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework. OECD Education Working Papers, No. 162, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/fc467a64-en> .
- Vigil, N. (2020) Hacia una episteme propia. Conferencia dada en el marco del ciclo de Conferencias. El mundo post- Covid-19. Perspectivas plurales desde el sur. Escuela,

- académico profesional de Ciencia Política y gobernabilidad. Universidad Nacional Micaela Batidas de Apurímac. 13 de agosto de 2020.
- Vigil N. (2016). *El racismo discursivo de las élites, la colonización mental a los jóvenes asháninkas y la lucha contradiscursiva. Una investigación desde el Análisis Crítico del Discurso*. Tesis para optar al grado de Maestría en lingüística, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/5970>
- Vigil, N. (2004). El uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI del Perú. *TAREA Revista de Educación y Cultura*, 59, pp. 44-51.
- Vigil, N. y Sotomayor, E. (2021). Descolonizando los estudios retóricos. Un aporte desde los discursos de una asamblea comunal. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, N.59. pp. 91-109.
<http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/829>
- Vigil, N., Salas, N. & Reyes, D. (2019): Ni cultural ni lingüísticamente pertinente: la EIB en dos escuelas "EIB" del Perú." *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pensamiento de-colonial*. Ponencia presentada en la Cátedra sobre Multiculturalidad de la Universidad de Guadalajara, México.
- Wei, L. (2020) (eds) *The bilingualism reader*. Routledge
- Woolard, K. (2012): Las ideologías lingüísticas como un *campo de investigación*. En: *Schieffelin, B.; Woolard, K.; Kroskrity, P. (eds.): Ideologías lingüísticas: Práctica y teoría*. Catarata, pp. 19-69.
- Zavala, V. & Brañez, R. (2017). Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. pp. 61-84.

Leyes nacionales y Convenios internacionales firmados y ratificados por el Perú

Constitución Política del Perú <https://constitucionpoliticadelperu.net/>

Convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales.

https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169

Ley N.ª 30466, Ley que establece parámetros y garantías procesales para la consideración primordial del interés superior del niño <https://bit.ly/3z4Srgb>

Reglamento de la Ley N.ª 30466. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-reglamento-de-la-ley-n-30466-ley-que-establece-pa-decreto-supremo-n-002-2018-mimp-1654825-3/>

Ley N.ª 28044 Ley General de Educación <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>

Ley N.ª 29735 “Ley que regula el uso, preservación, Desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las Lenguas Originarias del Perú”
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Ley29735Leydelenguas2011.pdf>

Ley N.ª 29837 Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-crea-el-programa-nacional-de-becas-y-credito-educati-ley-n-29837-752605-1/>

Reglamento de la Ley N.ª 29837, Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo <https://cutt.ly/vEpxKrP>

Ministerio de Cultura (2015) Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural

<https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/pol%C3%ADtica-nacional-para-la-transversalizaci%C3%B3n-del-enfoque-intercultural>

Ministerio de Educación del Perú (2021). Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU la que implementa la estrategia “Aprendo en casa”

Ministerio de Educación del Perú (2016a). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Lima, Ministerio de Educación.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5105>

Ministerio de Educación del Perú (2016b). Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe”. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ds-006-2016-minedu-09-jul-2016.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2002) Ley N.° 27818 Ley para la educación bilingüe Intercultural <https://observatoriolegislativocele.com/ley-27818/>

ANEXOS

Anexo 1**Matriz de consistencia**

Problema	Objetivos	Categorías	Subcategorías	Metodología	Informantes	Técnicas e instrumentos

Problema general	Objetivo general	Categoría 1: Debilidadades conceptuales y contradicciones de la Política EIB.	Problemas conceptuales definiciones contradictorias, concordancia con las leyes nacionales e internacionales es firmadas por el Perú.	Cualitativa etnográfico y ECD	Grupo focal Cusco: 6 participante s	Técnicas Etnografía de aula
A lo largo de la vida republicana, las políticas educativas han visto la diversidad lingüística y cultural como un problema a erradicar y, a pesar de que los discursos del presente siglo, a nivel declarativo, parecieran proponer una EIB diferente, la situación no ha cambiado; por ello, es necesario responder, cuáles son los nudos críticos de las políticas EIB dentro del sistema educativo nacional y por	Identificar los nudos críticos en la política educativa EIB que impiden el derecho a una educación lingüística y culturalmente pertinente a los indígenas del Perú y la elaboración de una política educativa nacional donde la diversidad sea reconocida como un aporte		Conocimiento de los EELL, de la propuesta de uso de lenguas, del diálogo de saberes, involucramiento de los padres y madres en la EIB.	Formación en lengua originaria, en	Una profesora de aula, EIB escuela Amazónica	3 aulas de 3 ámbitos diferentes: andino, amazónico, urbano

<p>qué el hecho de seguir siendo enquistadas a un grupo de población, la indígena, favorece su vulnerabilidad e impide el desarrollo de un proyecto educativo más inclusivo.</p>		<p>Categoría 2: Implementación de la EIB en la educación primaria</p> <p>Categoría 3: La formación docente de los de educación primaria estudiantes EIB</p>	<p>castellano, en didáctica de lengua originaria, de castellano, de aula multigrado, diálogo de saberes. Pertinencia de las propuestas del Minedu. Lo hecho. Lo por hacer.</p>			
--	--	---	--	--	--	--

		en una universidad peruana.				
		Los colectivos organizados de EIB				

Problemas específicos	Objetivos específicos					
1.Existen debilidades conceptuales y contradiccione s de la Política de Educación Intercultural Bilingüe.	1.Identificar las debilidades conceptuales y contradiccion es de la Política de Educación Intercultural Bilingüe.					
2.El Minedu ha identificado ESCENARIO S lengua indígenaNGÜÍ STICOS EIB, pero no ha desarrollado propuestas para la implementació n de la educación en los mismos Se ha creado la Beca especial de educación primaria EIB de Pronabec, pero no existe	2. Describir cómo se está implementan do la educación en tres escuelas de ámbitos diferentes, uno andino y uno amazónico, y uno urbano, que son reconocidas como EIB por el Minedu					

<p>un seguimiento de cómo se lleva a cabo en ninguna universidad peruana.</p> <p>3,. La sociedad civil trabaja muchos años en EIB y conoce los nudos críticos que encuentra la sociedad civil en la EIB.</p>	<p>4 identificar los problemas de la formación recibida por los estudiantes de Educación en EIB primaria de la beca especial EIB Pronabec en una universidad particular de Lima.</p> <p>5. Describir los nudos críticos que encuentra la sociedad civil en la EIB.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Adaptado del modelo del Equipo de investigación UPGE.

Anexo 2

Ejes y lineamientos de la política sectorial EIT y EIB (Ministerio de Educación 2016b.)

EJE 1: ACCESO, PERMANENCIA Y CULMINACIÓN OPORTUNA DE ESTUDIANTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS	
1	Desarrollar y asegurar el uso de sistemas de información y registro eficaces para identificar la demanda de Educación Intercultural Bilingüe, diferenciando por sexo, y garantizar la existencia de instituciones y programas educativos suficientes para atenderla en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo nacional.
2	Articular acciones con los órganos o entidades públicas y privadas correspondientes, a efectos de contrarrestar los obstáculos que incidan en el acceso, permanencia y culminación oportuna de los estudiantes destinatarios de la EIB, desde una mirada interseccional de los factores culturales, étareas y de género.
3	Diseñar e implementar el Modelo de Servicio de EIB identificando diversas formas de atención educativa que respondan a las distintas realidades socioambientales y situaciones socioculturales, lingüísticas, etarios y de género de los estudiantes destinatarios de la EIB.
4	Asegurar la existencia de infraestructura educativa pertinente a la realidad socioambiental, cultural, el entorno geográfico y las necesidades formativas de los estudiantes.
EJE 2: CURRÍCULO PERTINENTE Y PROPUESTA PEDAGÓGICA	
1	Transversalizar el enfoque intercultural en el currículo nacional y en las diferentes herramientas pedagógicas que permiten su implementación, considerando el enfoque ambiental y de género en su formulación y ejecución.
2	Implementar el enfoque intercultural en los diferentes modelos de servicios educativos que se desarrollan en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, a través de la diversificación y la concreción curricular desde una mirada interseccional.

3	Visibilizar, conocer y valorar desde una visión crítica, la historia y aportes de los diversos pueblos que conforman la sociedad peruana, en relación con la historia latinoamericana y mundial, desarrollando un proceso de afirmación cultural que genere un sentido de pertenencia desde lo local hasta lo nacional y global, a partir de la identificación de la propia cultura y su contraste con otras tradiciones culturales desde el enfoque de género y una mirada interseccional.
4	Promover el desarrollo de competencias para responder a desafíos locales y globales a partir de la gestión de conocimientos y prácticas que provienen de diferentes tradiciones culturales, valorando por igual los conocimientos conservados y preservados por hombres y mujeres, relacionados tanto a la producción como al cuidado.
5	Promover, en coordinación con las DRE y UGEL el aprendizaje de una lengua originaria en los distintos niveles del sistema educativo, de acuerdo al contexto socioambiental y sociolingüístico de los estudiantes.
6	Orientar, elaborar y utilizar material educativo pertinente para el tratamiento pedagógico de la diversidad con enfoque ambiental, intercultural y de género, para diferentes contextos educativos.
7	Garantizar que las IIEE que atienden a estudiantes integrantes de la población afroperuana reciban también atención con enfoque de género y etnoeducativo, que les permita visibilizar su historia y aportes, y afirmar su identidad individual y colectiva.
8	Desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje basados en la cosmovisión, los valores, los conocimientos, las prácticas socioculturales y la lengua de los educandos, en diálogo con los conocimientos, lenguas y valores de otros horizontes culturales y de la ciencia, que son parte del currículo escolar.
9	Promover el uso de estrategias de aprendizaje y de enseñanza que consideren las formas propias de aprender de los estudiantes de pueblos originarios, y articularlos con otras estrategias metodológicas que aporta la pedagogía moderna.
10	Asegurar el desarrollo de habilidades orales y escritas en la lengua originaria y en castellano, y el uso de ambas lenguas en los procesos de construcción de aprendizajes y diversas situaciones comunicativas.
11	Fomentar la revitalización de la lengua originaria en aquellos ámbitos e IIEE EIB donde el castellano la está desplazando y es predominante, por voluntad expresa de la comunidad.
12	Asegurar en los estudiantes el dominio del castellano como lengua nacional de relación intercultural y como medio para acceder a diversas fuentes de información.

13	Considerar el aprendizaje de una lengua extranjera que garantice el acceso a información y conocimientos de otras tradiciones culturales, de la ciencia y la tecnología, y la relación con actores del ámbito global.
14	Asegurar la dotación gratuita, oportuna y suficiente de material educativo, asegurando su producción en lenguas originarias y en castellano en diversos soportes escritos, audiovisuales y digitales, garantizando su uso adecuado y constante renovación.
15	Garantizar el acceso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) como medio para apropiarse de manera crítica de la cultura digital y de espacios virtuales de formación y socialización.
16	Asegurar la evaluación de aprendizajes en los estudiantes de IIEE EIB como parte del sistema nacional de evaluación, complementándolo con el diseño e implementación de otras evaluaciones coherentes con el Modelo de Servicio de EIB.

EJE 3: Formación inicial y en servicio de docentes para la EIT y EIB	
1	Desarrollar competencias personales, pedagógicas, de gestión e investigación en los docentes en formación inicial y en servicio para el tratamiento educativo de la diversidad cultural con una mirada interseccional.
2	Promover la implementación del enfoque intercultural y de género, desde lo interseccional en la educación superior universitaria y no universitaria, garantizando un desempeño profesional con responsabilidad social.
3	Actualizar de manera permanente la información de demanda y oferta de docentes para EIB, con metas y proyecciones que aseguren el cierre progresivo de brechas considerando los diversos pueblos y lenguas, así como su ubicación geográfica.
4	Asegurar la formación inicial y en servicio de docentes a través de diversos modelos formativos, en el Marco del Buen Desempeño Docente, que permitan atender la demanda de EIB en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo.
5	Garantizar en los docentes EIB el desarrollo de competencias personales, profesionales, lingüísticas y socio comunitarios, en el Marco del Buen Desempeño Docente, para atender la diversidad socioambiental, sociocultural y sociolingüística de sus estudiantes y las demandas del entorno y del país.
6	Desarrollar programas de formación de formadores para la EIB, que aseguren su buen desempeño y actualización permanente.
7	Garantizar la existencia y funcionamiento de instituciones formadoras de docentes EIB que cuenten con una gestión moderna, participativa y un equipo de formadores multidisciplinario que implemente un currículo adecuado de EIB.
8	Promover la investigación continua y la sistematización de los conocimientos, prácticas, historia y valores de las culturas originarias como parte de los procesos formativos que permita actualizar y enriquecer el currículo escolar y de formación docente y contribuir a la producción de materiales EIB de calidad para los diferentes niveles y modalidades educativas.
9	Implementar mecanismos de evaluación, monitoreo y acompañamiento a las instituciones formadoras y a los docentes en servicio para garantizar su mejor desempeño, incluyendo la dimensión ética, como docentes EIB.

10

Diseñar un plan para la atracción y retención de docentes EIB que promueva el incremento de vocaciones para el magisterio, considerando las diferencias culturales y de género del profesorado y la atención educativa con calidad a los estudiantes de pueblos indígenas que requieren de EIB.

EJE 4: Gestión descentralizada del servicio y participación social en la EIT y EIB	
1	Implementar un sistema de información eficiente y oportuna para la atención de la EIT y la EIB, que permita la adecuada toma de decisiones para atender educativamente a los estudiantes de pueblos originarios en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo.
2	Diseñar e implementar modelos de gestión educativa para atender la diversidad con enfoque territorial.
3	Garantizar la atención a la diversidad cultural y lingüística con una mirada interseccional en los procesos de planificación estratégica, programática y operativa de las instancias de gestión educativa descentralizada.
4	Asegurar la contratación de funcionarias y funcionarios públicos para la gestión del servicio educativo de EIT y de EIB, con el perfil adecuado, garantizando el número necesario en las diferentes instancias de gestión educativa descentralizada.
5	Promover la formación y actualización permanente de los servidores públicos en los distintos niveles de gobierno para la gestión adecuada y eficiente del servicio educativo de acuerdo con la diversidad de su ámbito territorial.
6	Impulsar y fortalecer los mecanismos e instancias de participación desde la escuela hasta el nivel nacional, con distintos actores de sociedad civil y de las organizaciones representativas de los pueblos originarios, de la población afroperuana y de organizaciones de mujeres.
7	Garantizar la participación de diferentes actoras y actores de la sociedad civil, de los pueblos indígenas, de la población afroperuana y organizaciones de mujeres en el diseño, implementación y vigilancia de los servicios de EIT y EIB, generando mecanismos que permitan canalizar sus aportes.
8	Promover la articulación intergubernamental e intersectorial a efectos de realizar una gestión descentralizada que garantice la atención integral de los estudiantes de acuerdo a la diversidad de su territorio.
9	Generar mecanismos de rendición de cuentas y transparencia en la gestión de la política de educación intercultural y educación intercultural bilingüe desde la Institución educativa hasta el nivel nacional.

Fuente: Ministerio de Educación 2016b.

Anexo 3

“Ficha de registro de aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje”

(adaptado de Julca 2000)

Escuela: _____

Grado(s): _____

Fecha: ___ / ___ /

I. Aspectos generales:

1.1. Organización de los alumnos en el aula/fuera del aula

1.2. Desplazamiento del profesor/a en el aula

1.3. Participación de los alumnos en el aula

	Castellano	Lengua originaria	¿Traducir?
De los niños	Castellano	Lengua originaria	¿Traducir?
De las niñas	Castellano	Lengua originaria	¿Traducir?
Por iniciativa propia	Castellano	Lengua originaria	¿Traducir?
Por iniciativa del maestro	Castellano	Lengua originaria	¿Traducir?

Forzada por el maestro	Castellano	Lengua originaria	¿Traducir?
Otras circunstancias			

1.4. Formas de trabajo en el aula

2. Uso de lenguas

2.1. Uso de lenguas en el aula.

2.1.1. Interacción profesor/a alumnos:

2.1.2 Interacción alumno/a profesor/a:

2.1.3. Observaciones:

3. Uso de contenidos culturales

3.1. Contenidos de la cultura indígena y la cultura occidental en igualdad de condiciones.

2.1.1. Solo contenidos occidentales

2.1.2 Solo contenidos indígenas

2.1.3 Contenidos indígenas solo como conocimientos previos

4. Uso de lenguas por el profesor en actividades concretas de enseñanza:

Inicio de clases

Repaso el tema anterior

Explicación del tema

Dictado de conceptos y definiciones

Ejemplificación

Para reforzar la explicación anterior

Indicaciones para realizar tareas

Finalización de la clase

Otras circunstancias

Anexo 4

Guía de entrevista a estudiantes universitarios de educación primaria EIB

1. ¿Cómo fueron los cursos de lengua originaria? ¿qué expectativas tenías? ¿qué aprendiste?
2. ¿Cómo fueron los cursos de comunicación en castellano?
3. ¿Cómo fueron tus cursos de inglés, qué sensaciones tenías de llevarlos, sentías que te servían para tu formación como docente EIB?
4. Llevaste cursos de didáctica en lengua originaria y en castellano como segunda lengua, ¿cómo fueron?
5. ¿Cómo consideras, en general tu formación en la universidad
6. ¿Alguna vez, sentiste que te discriminaron en la universidad?

Anexo 5

Grupo focal

1. ¿Cómo ven ustedes los avances o puntos críticos de la educación intercultural
2. bilingüe?
3. ¿Cómo la Educación Intercultural Bilingüe está fortaleciendo el desarrollo de las lenguas originarias y la cultura?
4. El Minedu aprueba lineamientos, propuestas, programas, neologismos y demás, algunos de ellos, como el Plan EIB, en consulta previa. Estos resultados les han llegado, ¿Qué pueden opinar de ellos?
5. ¿Qué es lo que haría falta en la EIB para que realmente se pueda fortalecer la lengua y cultura desde la educación?