

Gobernar la diversidad, disputar la educación: desafío de la EIB en la Amazonía

Martín Moya Delgado

Foro Educativo

<https://orcid.org/0009-0002-4029-9863>

moyadelgadomartin28@gmail.com

Recibido: 31/08/2025

Aprobado: 21/01/2026

Resumen

Este artículo analiza los desafíos estructurales que enfrenta la educación en la Amazonía peruana, una región marcada por una profunda diversidad cultural y biológica, pero también por persistentes desigualdades sociales. Históricamente, los discursos dominantes han representado la Amazonía como “frontera” o “periferia”, legitimando políticas extractivas y educativas que han desatendido su pluralidad lingüística y cultural. En este contexto, la Educación Intercultural Bilingüe se configura como un campo de disputa; pese a contar con un marco normativo significativo, su implementación sigue siendo limitada debido a problemas de cobertura, infraestructura, formación docente y adecuación curricular, lo que contribuye a la reproducción de modelos eurocéntricos que marginan los saberes indígenas.

Desde un enfoque teórico y argumentativo, el artículo se basa en una revisión crítica de la literatura especializada y de documentos de política educativa. Sostiene que la transformación del sistema educativo en la Amazonía exige una redistribución del poder educativo, el fortalecimiento de la autonomía indígena, y una reconfiguración de la escuela desde los territorios y los conocimientos ancestrales. En este sentido, la articulación entre epistemologías indígenas, ciencia contemporánea y derechos humanos se plantea como un eje clave para avanzar hacia la justicia epistémica y consolidar la EIB como una política pública con potencial transformador.

Palabras clave: *Diversidad cultural, reconocimiento simbólico, Educación Intercultural Bilingüe, gobernanza educativa, territorio, justicia epistémica*

Abstract

This article examines the structural challenges of education in the Peruvian Amazon, a region of extraordinary cultural and biological diversity yet marked by persistent inequality. Historically, dominant discourses have portrayed the Amazon as a “void,” “frontier,” or “periphery,” legitimizing extractive and educational policies that ignore its linguistic and cultural plurality. In this context, Intercultural Bilingual Education has become a contested field. Although a normative framework exists, its implementation remains limited due to poor coverage, weak infrastructure, insufficient teacher training, and inadequate cultural adaptation of curricula. Rather than empowering communities, schools reproduce Eurocentric models that marginalize Indigenous knowledge and reinforce exclusion. The article argues that transforming education in the Amazon requires redistributing educational power, strengthening Indigenous autonomy, and reconfiguring schools around territorial and ancestral knowledge. Integrating Indigenous epistemologies with contemporary science and human rights is presented as a path toward epistemic justice and as a way to consolidate IBE as a transformative public policy.

Keywords: *Cultural diversity, symbolic recognition, Intercultural Bilingual Education, educational governance, territory, Epistemic justice.*

Introducción

La Amazonía peruana concentra una de las mayores diversidades biológicas y culturales del planeta y, a la vez, arrastra brechas históricas en infraestructura, salud y educación. Esta paradoja (abundancia ecológica y escasez institucional) no resulta accidental; responde más bien a una larga trayectoria de construcción simbólica de la Amazonía como periferia extractiva, así como a diseños de política pública que, en nombre del desarrollo, han priorizado la circulación de recursos por encima de los derechos y proyectos de vida de sus pueblos.

En el plano educativo, esta gramática impacta en la definición de contenidos, lenguas de enseñanza, formación docente y modos de evaluación del aprendizaje, condicionando la posibilidad de que la escuela sea, a la vez, espacio de movilidad social y de reproducción cultural.

Esta tensión se expresa en la presencia de propuestas pedagógicas con una débil voluntad de diálogo epistémico con la diversidad; dificultades para sostener la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); un sistema de gestión centralizado; y una débil articulación entre escuela, territorio y comunidad.

En este sentido, la educación en la Amazonía debe ser analizada no desde una lógica de déficit que presupone carencias a ser subsanadas externamente, sino como un campo relacional atravesado por disputas epistemológicas, políticas y territoriales. Desde esta perspectiva, la educación se configura como un espacio de co-construcción de sentidos y de producción de conocimiento, en el que se disputan los criterios de legitimidad cultural y pedagógica. Reimaginar la educación pública desde la Amazonía implica, por tanto, desplazar su lugar como periferia subordinada, y reconocerla como un horizonte epistemológico capaz de interpelar y transformar los marcos de la política educativa nacional.

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo los discursos hegemónicos sobre la Amazonía inciden en la configuración de la política educativa y, de manera específica, en los límites y posibilidades de la Educación Intercultural Bilingüe. A partir de este análisis teórico-argumentativo, se proponen lineamientos orientados a fortalecer la gobernanza educativa local, avanzar hacia la justicia epistémica, y redistribuir el poder en el diseño y la implementación de las políticas educativas dirigidas a la Amazonía.

En esta ruta, resulta fundamental interrogar no solo por aquello que falta (infraestructura, conectividad, formación docente o disponibilidad de materiales), sino también por los procesos mediante los cuales se toman las decisiones educativas: sobre quiénes deciden, con qué fines y desde qué horizontes de sentido. Desde esta perspectiva, el análisis se organiza en torno a una doble pregunta orientadora: ¿de qué manera los discursos hegemónicos sobre la Amazonía configuran las políticas educativas?, y ¿qué transformaciones institucionales y pedagógicas resultan necesarias para que la Educación Intercultural Bilingüe cumpla efectivamente su promesa de equidad y pertinencia cultural?

Asumimos como punto de partida la premisa de que las políticas para la Amazonía no son neutras. Están moldeadas por discursos que nombran, ordenan y legitiman intervenciones. En ese sentido, llamar “frontera”, “vacío demográfico” o “área de oportunidad” a un territorio no solo describe; también prescribe quién decide, qué saberes cuentan y cuáles silencios se toleran.

Metodológicamente, el artículo se inscribe en una revisión narrativa crítica de literatura especializada y documentos de política educativa, combinando análisis conceptual, revisión documental, y lectura interpretativa de fuentes académicas e institucionales relevantes para el campo de la Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía peruana. El corpus analítico incluye estudios etnográficos sobre educación y pueblos indígenas; análisis de políticas públicas educativas; informes institucionales elaborados por organismos nacionales e internacionales (Defensoría del Pueblo, 2011; Unesco & Porticus Latin America, 2024); así como literatura conceptual y crítica sobre interculturalidad, poder y colonialidad del saber, priorizando textos publicados entre los años 2000 y 2025. También se han revisado aquellas fuentes que articulan de manera explícita las dimensiones simbólicas, institucionales y pedagógicas de la educación en la Amazonía peruana.

El artículo se estructura en seis apartados que desarrollan de manera progresiva el argumento central. En primer lugar, se examina la construcción discursiva de la Amazonía, analizando cómo determinadas representaciones históricas y contemporáneas han incidido en la formulación de las políticas educativas. En segundo lugar, se analizan los límites de la intervención estatal, poniendo en evidencia las tensiones entre centralización, gobernanza y diversidad territorial. El tercer apartado describe la situación educativa en la Amazonía, con énfasis en las brechas estructurales y las desigualdades persistentes. A continuación, se examina la Educación Intercultural Bilingüe como un campo marcado por la precariedad institucional, pero también por su potencial transformador. El quinto apartado propone lineamientos y alternativas para reconfigurar la política educativa desde una perspectiva intercultural y territorial. Finalmente, las conclusiones sintetizan los principales hallazgos, y plantean reflexiones orientadas a fortalecer la EIB como una política pública comprometida con la equidad, la justicia epistémica y el reconocimiento de la diversidad amazónica.

La construcción discursiva de la Amazonía

La Amazonía no solo es uno de los ecosistemas más biodiversos del planeta, sino también un territorio marcado por intensas tensiones sociales, económicas y ambientales. En palabras de López (2025):

La región pan amazónica representa hoy uno de los más importantes epicentros de las disputas civilizatorias contemporáneas. El avance de los proyectos extractivos, la acelerada pérdida de biodiversidad y los

procesos de homogenización cultural han convertido a la Amazonía en un campo de batalla simbólico y material. (p. 42)

A nivel material, los escenarios de disputa se desarrollan en torno al control del territorio, los recursos y las formas de vida sostenibles; a nivel simbólico, en torno a visiones del mundo que colisionan.

Lejos de constituir un espacio neutro o marginal, la Amazonía ha sido históricamente producida como objeto de una compleja trama de representaciones simbólicas elaboradas desde posiciones externas de poder, en particular desde el discurso estatal, las élites políticas y, más recientemente, los medios de comunicación. Estas narrativas han configurado la región a partir de una tensión recurrente entre su idealización, como un paraíso natural exuberante, y su caracterización como un territorio vacío, atrasado o concebido como frontera susceptible de ocupación, explotación y control. De esta manera, se ha modelado un sentido común que asume la Amazonía como región periférica, escasamente integrada a la nación, exuberante y rica en recursos naturales, pero con una baja densidad poblacional que justifica una representación homogénea y utilitarista del territorio, y orienta el diseño de políticas públicas (a diferencia de las regiones andinas) distantes de cualquier posibilidad de un proyecto histórico propio.

Esta construcción discursiva justificó modelos de intervención centrados en la extracción de caucho, madera, hidrocarburos, y ahora monocultivos de palma o soya. La idea de un *vacío geográfico* ha dado pie a la configuración estatal de la Amazonia como un espacio inexplorado y homogéneo, una “frontera interna” a ser colonizada.

Según Morel (2012), esta región fue concebida bajo dos premisas: como un territorio rico y deshabitado que debía ser incorporado al espacio nacional, y como una unidad geográfica homogénea, ignorando la diversidad cultural y territorial de sus habitantes. De esta manera, una integración —más simbólica que real— tiene como correlato una narrativa acerca de un espacio geográfico con recursos inagotables, pero carente de ciudadanía plena.

Influida por mitos coloniales de exotismo y riqueza ilimitada, estas perspectivas legitimaron la expansión del Estado vía proyectos de colonización y desarrollo vial, como la Carretera Marginal de la Selva. La lógica de ocupación territorial estuvo acompañada por una política extractivista que ignoraba las formas locales de territorialidad, la heterogeneidad poblacional, la diversidad lingüística y de cosmovisiones. Belaunde promovía la idea de controlar e integrar, articulando un discurso que combinaba modernización y domesticación (Morel, 2012). La Amazonía, entonces, era vista más como un recurso que como un territorio habitado por sujetos políticos.

Así pues, aparece la figura de un *otro interno*: un espacio dentro de las fronteras nacionales, pero culturalmente distanciado, cuya supuesta falta de modernidad justificaría los diferentes modelos de intervención. La instrumentalización de este imaginario se intensificó durante el segundo gobierno de

Alan García, quien a través de sus “artículos del perro del hortelano” defendió la privatización de tierras comunales y la inversión privada en la Amazonía. El entonces presidente acusó a las comunidades indígenas de ser “propietarios irreales”, impidiendo el progreso al no permitir la inversión en sus territorios (Morel, 2012, p. 39).

Este discurso fue amplificado por los medios de comunicación. Diarios como *El Comercio* encuadraron las protestas indígenas contra los decretos legislativos 1015 y 1073 como “chantaje violentista”, deslegitimando a los indígenas al representarlos como manipulados por intereses externos (García, 2010, p. 10). Así, la disputa territorial fue reducida a una dicotomía entre modernidad y atraso, ocultando las demandas legítimas de los pueblos amazónicos.

Sin embargo, frente al imaginario hegemónico que históricamente ha marginado a los pueblos indígenas amazónicos, estos han comenzado a ocupar el espacio público mediante prácticas de autorrepresentación. El conflicto de Bagua en 2009 marcó un punto de inflexión; las movilizaciones permitieron visibilizar sus demandas y formar espacios de deliberación a nivel nacional (Alayza, 2024).

El llamado *baguazo* evidenció los límites del modelo extractivista impuesto sin consulta previa ni respeto a los derechos indígenas, y dejó al descubierto la visión del Gobierno de turno, para quien las comunidades nativas eran “propietarios irreales” que obstaculizaban el desarrollo al rechazar la inversión empresarial (Morel, 2012, p. 38). Más aún, el discurso oficial degradaba su ciudadanía al afirmar que “esas personas no son ciudadanos de primera clase... tú no tienes derecho de venir por aquí” (Alayza, 2024, p. 96). Desde entonces, las expresiones culturales, lingüísticas y políticas de estos pueblos han ganado mayor presencia en escenarios estatales y mediáticos.

El punto de quiebre que simbolizó Bagua puso en evidencia que las demandas de los pueblos originarios ya no podían ser ignoradas sin que esto tuviera graves consecuencias. Este episodio catalizó procesos de autorrepresentación en la esfera pública. Las protestas, primero regionales y luego nacionales, generaron espacios de deliberación inéditos donde los pueblos indígenas defendieron su derecho a la tierra y a una ciudadanía plena (Alayza, 2024).

Este contexto favoreció el desarrollo de múltiples iniciativas a favor de los pueblos indígenas que, para el caso de la Educación Intercultural Bilingüe, se expresó en el informe defensorial N.º 152 *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú* a la postre la hoja de ruta más importante para el desarrollo de la EIB en la última década.

Sin embargo, como advierte Alayza (2024), esta presencia simbólica no se ha traducido en una redistribución sustantiva de poder ni en el reconocimiento efectivo de su soberanía territorial. El acceso limitado a mecanismos institucionales y la fragmentación organizativa impiden que la autorrepresentación se convierta en una representación política efectiva. Es decir, la entrada en el fuero técnico del Estado redujo su capacidad de incidencia, al carecer de experticia y de una organización unificada (Alayza, 2024).

En consecuencia, se produce una relación ambigua en la que los modelos de gobernanza suelen mostrarse receptivos, y hasta elogiosos, en el reconocimiento simbólico de la diversidad cultural y de los aportes de los pueblos indígenas, siempre y cuando este reconocimiento no implique una redistribución material que ponga en riesgo los intereses del capital (Hale, 2002).

Desde esta lógica, las políticas de inclusión y reconocimiento, cuando no están acompañadas de transformaciones profundas en las estructuras que sostienen la desigualdad, pueden funcionar más como mecanismos de contención que como verdaderas herramientas de emancipación. Así, lejos de desmontar las jerarquías existentes, tienden a regenerarlas y a moldear a los sujetos de derecho (Trouillot, 2017) según parámetros aceptables para el buen gobierno. De este modo, se configura la imagen del “indio permitido” (Hale, 2006), que describe a aquellos actores indígenas cuya presencia y demandas son toleradas mientras no cuestionen los fundamentos del sistema.

En este marco, la Amazonía es tanto un espacio físico como una invención discursiva. Comprender cómo se han producido y consolidado estos imaginarios permite reconocer que las limitaciones de las políticas no son solo técnicas, sino también epistémicas, incluso ontológicas. Por ello, desmontar la visión de la Amazonía como periferia pasiva y deficitaria es condición necesaria para pensar una educación que parta del reconocimiento de su diversidad, territorialidad y agencia política.

Límites de la intervención estatal

Las políticas de inclusión en la Amazonía se han implementado a través de diversas formas de intervención estatal, económica, educativa y religiosa que, si bien se presentan como estrategias de integración, en la práctica han operado con frecuencia como mecanismos de control. Estas intervenciones se han articulado a través de marcos como el multiculturalismo, el reconocimiento simbólico, las misiones evangelizadoras y las políticas neoliberales (Hale, 2008; Rahier, 2022; Walsh, 2008; García-Segura, 2019; Pasco, 2025).

A partir de la literatura revisada, es posible observar que estos enfoques han tendido a mantener una relación limitada con el territorio y con las dinámicas socioculturales de las poblaciones amazónicas. En diversos casos, las políticas educativas parecen haber sido formuladas desde perspectivas externas, con niveles variables de articulación con las realidades locales y una consideración insuficiente de la agencia de los pueblos indígenas. Este desajuste podría estar incidiendo en el debilitamiento de los procesos de autodeterminación, y en una gradual erosión de la autonomía de las comunidades originarias respecto de sus territorios, saberes y formas de vida.

La racionalidad predominante en la formulación y gestión de políticas públicas, especialmente en torno a la gobernanza de la Amazonía, se desarrolla en el marco de lo que Trouillot (2001) denomina “la producción de un lenguaje y de un conocimiento para gobernar” (p. 126), es decir, un conjunto de saberes,

categorías y dispositivos que permiten al Estado intervenir, administrar y moldear realidades complejas a través de criterios estandarizados.

Del mismo modo, Das y Poole (2017) plantean que dicho conocimiento se traduce en “la creación de herramientas teóricas y empíricas para clasificar y regular a las colectividades” (p. 193). Esto termina por consolidar modelos de gestión que no necesariamente responden a las dinámicas propias de las poblaciones implicadas. Así pues, estos modelos de intervención no buscaron fortalecer a las comunidades indígenas desde sus propios marcos culturales, ni reconocer plenamente sus formas de conocimiento, organización y espiritualidad. Por el contrario, la apuesta por la integración al proyecto nacional a través de procesos de asimilación implicó muchas veces la subordinación lingüística, cultural y religiosa.

Por otro lado, la revisión de la literatura especializada, y de documentos de política educativa y cultural muestra que, en las últimas décadas, diversas iniciativas impulsadas desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura (en particular, aquellas vinculadas a la Educación Intercultural Bilingüe, y a la promoción de las lenguas y derechos culturales de los pueblos indígenas) han incorporado, al menos en el plano normativo, un discurso orientado al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, estudios críticos advierten que, en los procesos de implementación en contextos amazónicos, estas políticas tienden a reproducir una lógica tutelar, en la que el Estado mantiene un rol predominante en la definición de los contenidos curriculares, las lenguas de enseñanza y los marcos de valor legítimos (García-Segura, 2019; Panduro, 2020; Trapnell, 2011; Unesco & Porticus Latin America, 2024; Walsh, 2008).

No obstante, el análisis desarrollado no plantea el rechazo de las políticas educativas existentes, sino la necesidad de repensarlas desde una perspectiva que posibilite la construcción de un diálogo real, sostenido y vinculante con los territorios amazónicos. Ello supone no solo fortalecer los mecanismos de participación y representación de las comunidades indígenas en los procesos de toma de decisiones, sino también reconocer la legitimidad de sus saberes, lenguas y formas de vida como componentes constitutivos del diseño, la implementación y la evaluación de las políticas educativas.

Desde una perspectiva incremental, el desafío no radica en reemplazar el currículo oficial, sino en transformarlo a través de su enriquecimiento progresivo, incorporando de manera sistemática los conocimientos, valores y prácticas pedagógicas propias de las culturas amazónicas. Avanzar en esta dirección permitiría transitar hacia formas de gobernanza educativa más justas y sostenibles, capaces no solo de reconocer la diversidad cultural, sino de integrarla activamente como un principio estructurante de la acción pública y de los procesos de toma de decisiones en el ámbito educativo.

Sin embargo, la experiencia histórica del multiculturalismo impulsado por los Estados latinoamericanos desde la década de 1990 revela límites significativos. En muchos casos, este enfoque ha operado como un modelo de

gobernanza que reconoce la diversidad cultural sin cuestionar ni modificar la estructura socioeconómica dominante. Hale (2014) conceptualiza este fenómeno como “multiculturalismo neoliberal”, entendido como una estrategia estatal que concede derechos culturales restringidos, funcionales a la legitimación de la autoridad estatal, pero sin implicar una redistribución sustantiva de poder ni de recursos.

Este giro ha estado acompañado por reformas constitucionales, programas de educación bilingüe intercultural y la creación de instituciones específicas para la atención de pueblos indígenas. Sin embargo, “ceder derechos culturales estratégicamente concebidos, lejos de ser una subversión a la integridad del Estado, fortalece su capacidad de gobernanza” (Hale, 2014, p. 19).

Rahier (2022) complementa esta visión al señalar que estos derechos se otorgan “para evitar subvertir el *statu quo* socioeconómico y político” y consolidar la capacidad de gobierno del Estado (p. 174). Esta forma de intervención, aunque discursivamente incluyente, reproduce jerarquías étnico-raciales y limita la autonomía efectiva de los pueblos indígenas.

De este modo, como señala Walsh (2008), el reconocimiento cultural aparece cada vez más como una estrategia para la administración de la diferencia sin alterar las estructuras materiales y las construcciones discursivas, manteniendo un *statu quo* que vuelve funcional la diversidad cultural y lingüística.

Por consiguiente, la crítica al enfoque puramente simbólico del reconocimiento afirma que este desvincula los derechos culturales de las condiciones materiales. Como explica Hale (2014), el “reconocimiento cultural sin recursos resulta ser una negación de los reclamos integrales de los movimientos indígenas” (p. 520). Esta *trampa* del reconocimiento se convierte en una estrategia estatal para neutralizar demandas más profundas de soberanía territorial, justicia redistributiva y autodeterminación.

Esta dinámica revela cómo las demandas indígenas se ven forzadas a adoptar el lenguaje de los derechos culturales promovido por el mismo sistema que las subordina. Hale (2014) advierte que esto conduce a una paradoja: “los movimientos de resistencia se encuentran obligados a adoptar las formas y lenguajes de dominación, para ser escuchados” (p. 12), lo que limita la radicalidad de sus demandas.

En este marco, la gestión estatal de la diversidad opera como una estrategia para contener el conflicto. El Estado ofrece a los movimientos indígenas espacios de participación ya definidos y con límites claros. Aunque estas políticas reconocen formalmente la diversidad, la encauzan dentro marcos administrativos que restringen las propuestas autónomas de las comunidades (Moya, 2025b). De esta manera, los multiculturalismos en la región no cuestionan las estructuras sociopolíticas ni económicas, sino que las preservan bajo nuevas formas de inclusión simbólica (Rahier, 2022).

En consecuencia, los límites de la acción estatal se definen en dos frentes. Por un lado, la necesidad de gobernar la diversidad a través de modelos de gestión que se asemejen a diseños instruccionales, respaldados por un

reconocimiento simbólico que encuadre la agencia de los pueblos originarios dentro de procedimientos, tecnologías, y un lenguaje técnico orientado a garantizar eficiencia y eficacia en la búsqueda de resultados. Por otro lado, una cultura institucional que, según Pasco (2025), da forma al “Estado *low-cost*”: un modelo que, en nombre de la austeridad y la disciplina fiscal, ofrece servicios mínimos y con frecuencia precarios, que “permite al Estado dar la sensación de presencia en el territorio utilizando recursos mínimos (...) Brinda un servicio barato en lugar de eficiente” (Pasco, 2025, p. 23).

Así pues, este modelo, lejos de corregir desigualdades, parece reforzarlas. Allí donde el acceso es más difícil, la respuesta institucional tiende a diluirse. La complejidad territorial, en vez de impulsar estrategias adaptadas, se convierte en argumento para justificar la ausencia. Este patrón no solo perpetúa la brecha existente, sino que la profundiza, consolidando un esquema que “penaliza la distancia y castiga la diferencia” (Moya, 2025a, párr. 11).

En síntesis, los límites de la intervención estatal no solo se evidencian en el plano político o simbólico, sino también en sectores concretos como la educación. La distancia entre el reconocimiento formal de derechos y su implementación real se vuelve especialmente visible en territorios como la Amazonía, donde las brechas estructurales persisten con fuerza. La situación educativa en esta región ilustra con claridad cómo las promesas del Estado muchas veces no se traducen en mejoras tangibles para las comunidades, revelando una presencia institucional débil, fragmentada y, en muchos casos, desconectada de las realidades locales.

Situación educativa en la Amazonía

La educación en la Amazonía peruana se encuentra en una encrucijada decisiva. Durante décadas ha sido víctima de un modelo centralista y uniforme que desconoce las realidades territoriales, las lenguas originarias y las cosmovisiones de los pueblos indígenas. A pesar de algunos avances formales, persisten limitaciones estructurales profundas: “baja cobertura, infraestructura insuficiente, escasez de docentes capacitados y una implementación débil de la Educación Intercultural Bilingüe” (Unesco & Porticus Latin America, 2024, p. 2). Estas deficiencias no son aisladas, sino expresión de una deuda histórica del Estado con los pueblos amazónicos.

Es más, la Amazonía ha sido históricamente relegada dentro del proyecto nacional, lo que ha generado profundas brechas en salud, servicios básicos y, de manera particularmente grave, en educación. Aunque los indicadores de cobertura muestran avances, la región sigue exhibiendo los peores resultados del país. De acuerdo con el informe de Unesco y Porticus Latin America (2024):

La culminación de la secundaria para la población mayor de 18 años se ha incrementado en el ámbito nacional en 10 puntos, de 45,51 % a

55,77 %. La Amazonía es la que ha tenido mayor crecimiento, pasando de 30,46 % en 2003 a 43,29 % en 2019 [...] su población adolescente es la que menor acceso tiene a secundaria. (p. 5)

Este dato es doblemente revelador. Por un lado, refleja el esfuerzo y la resiliencia de las comunidades amazónicas frente a condiciones históricamente adversas. Por otro lado, evidencia cómo las políticas educativas aún no logran cerrar las brechas territoriales. Factores como la dispersión geográfica, la falta de infraestructura, la escasez de docentes capacitados, y las tensiones culturales entre el currículo oficial y las realidades locales siguen limitando el acceso efectivo a la educación secundaria. En este contexto, hablar de inclusión educativa en el Perú exige mirar más allá de las cifras globales y atender con urgencia las desigualdades regionales.

Además, la precariedad material del sistema educativo amazónico es aún más preocupante. Más del 60 % de las instituciones educativas carecen de agua y desagüe, y el 64 % no tiene electricidad. En Loreto, apenas el 6,1 % de las escuelas dispone de los tres servicios básicos (Unesco & Porticus Latin America, 2024, p. 6). Esta carencia compromete la calidad del aprendizaje, la salud escolar y la permanencia estudiantil.

La situación descrita tiene consecuencias directas y profundas. Sin servicios básicos, se compromete no solo la calidad del aprendizaje, sino también la salud de estudiantes y docentes, y se vuelve inviable sostener una experiencia escolar digna y continua. La permanencia estudiantil se vuelve frágil, especialmente en comunidades donde asistir a clases ya implica largos desplazamientos o condiciones adversas.

A la desigualdad material se suma un desfase cultural. Como señala el informe de Unesco y Porticus Latin America (2024), “un alto porcentaje del profesorado proviene de otras regiones del país y llega a estas comunidades con escaso conocimiento sobre la complejidad ecológica, social y cultural del territorio amazónico” (p. 7). En consecuencia, la escuela tiende a imponer referentes ajenos a la realidad local, lo que debilita los vínculos entre conocimiento, comunidad y naturaleza, y actúa como agente de desarraigo cultural.

Sin embargo, frente a las limitaciones del reconocimiento estatal, los pueblos indígenas amazónicos vienen desarrollando experiencias de autonomía que superan la simple tenencia del territorio. Estos proyectos se orientan al buen vivir, la organización comunitaria y la autodeterminación, superando los marcos del multiculturalismo oficial. En ellos, la defensa del territorio se articula con formas propias de gobernanza y con la construcción de alternativas que nacen desde lo local, como es el caso de los pueblos achuar, wampis y awajún: “Las autonomías surgen como una oportunidad para intervenir de manera más eficiente en las realidades locales, sobre todo en lo referente a educación, salud, economía sostenible y gestión territorial” (Unesco & Porticus Latin America, 2024, p. 122).

En ese proceso, la educación juega un rol central. Desde las propias comunidades indígenas, emergen propuestas que no se limitan a traducir contenidos escolares a lenguas originarias, sino que “cuestionan el sentido mismo de la escuela, replantean el rol del docente, y buscan articular el aprendizaje con el territorio, la vida comunitaria y el respeto a la naturaleza” (Unesco & Porticus Latin America, 2024, p. 3).

Estas iniciativas educativas son parte fundamental de un horizonte político más amplio que disputa no solo recursos, sino también sentidos y formas de vida. En este terreno, la EIB cobra relevancia como una respuesta que busca articular saberes, lenguas y territorios, pero que aún persiste por materializarse plenamente.

EIB: entre la precariedad y la posibilidad

Los orígenes de la Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía peruana están profundamente ligados a los programas de evangelización impulsados por el Estado en colaboración con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Más que una propuesta de reconocimiento cultural, la EIB surgió como un instrumento funcional al proyecto misionero. Como recuerda Ordoñez (2014), “la Educación Intercultural Bilingüe [...] tiene sus orígenes en el plan de alfabetización de los diversos grupos idiomáticos de la selva peruana” (p. 44), iniciado en 1953 con apoyo directo del ILV. En ese contexto, la enseñanza en lenguas indígenas no respondía a una valoración de los saberes locales, sino a la necesidad de traducir textos bíblicos para facilitar la conversión religiosa.

Estos programas priorizaron el aprendizaje del castellano y el acceso al Nuevo Testamento, de ahí que subordinaran las lenguas originarias a una lógica de sustitución cultural. Como señala García-Segura (2019), “la alfabetización bilingüe propuesta estaba centrada sobre la imposición del castellano [...] con el fin de facilitar su evangelización” (p. 194). La educación no promovía un diálogo entre saberes, sino una estrategia de homogeneización cultural.

Por consiguiente, más allá del uso del idioma, la escuela en la Amazonía fue estructurada bajo un modelo pedagógico eurocéntrico que, en lugar de valorar las formas de vida originarias, las invisibilizó sistemáticamente. No se trató solo de enseñar en castellano o traducir contenidos, sino de imponer una forma de entender el mundo, de organizar el conocimiento y de comunicarlo, que respondía a los parámetros de la cultura dominante. Como advierte Trapnell (2011), “la oferta mayoritaria actual está basada en modelos que parten de una visión eurocéntrica [...] que dan prioridad a los estilos de comunicación [...] de los sectores social y culturalmente hegemónicos” (p. 39). Este modelo desconectado del entorno y del modo de vida indígena deslegitimó otros modos de pensar, de aprender y de enseñar. Así, se configuró una escuela ajena a las realidades del territorio.

En consecuencia, el conocimiento indígena fue marginado y desplazado del currículo, y con ello, se promovió un mensaje implícito (pero poderoso):

que lo propio no vale, que lo moderno y válido viene de fuera. Este proceso de desvalorización no solo impactó en los contenidos educativos, sino también en la autoestima cultural de los estudiantes y docentes indígenas. Como señala Gasché (2002), “querer integrar [...] conocimientos indígenas [...] exige su previa revalorización [...] también y, sobre todo, en los sujetos indígenas que [...] han aceptado e interiorizado esta misma visión negativa” (p. 4). Es decir, la escuela no solo reprodujo jerarquías culturales, sino que logró que muchos de sus actores las asumieran como naturales, reforzando un ciclo de autonegación y desarraigo.

A lo largo de su historia, la EIB ha oscilado entre el ideal de una educación pertinente y la precariedad de su implementación. Como reconocen Unesco y Porticus Latin America (2024), “no hay ningún pueblo indígena que esté siendo atendido en su totalidad con el Modelo de Servicio de EIB [...] solo el 19,5 % de los estudiantes indígenas de inicial y el 21,6 % de primaria acceden a una escuela que tiene los tres componentes de calidad básicos” (p. 6).

Estas cifras evidencian una de las principales falencias en la implementación de la EIB: su baja cobertura real y la falta de garantías mínimas de calidad. Que solo alrededor del 20 % de estudiantes indígenas en niveles inicial y primaria accedan a escuelas que cumplen con los tres componentes básicos de calidad (infraestructura adecuada, docentes capacitados y materiales pertinentes) revela una brecha preocupante entre el discurso institucional y la realidad educativa. Este desfase no solo limita el derecho a una educación culturalmente relevante, sino que también reproduce formas de exclusión al ofrecer servicios fragmentarios o incompletos que no responden a las particularidades lingüísticas, territoriales o sociales de las comunidades.

Por otro lado, uno de los problemas más persistentes que enfrenta la EIB es la formación docente. Persiste un déficit crónico de maestros que dominen tanto una lengua indígena como el castellano, y que además estén formados en enfoques pedagógicos interculturales. Esta carencia no solo debilita la efectividad del modelo, sino que también afecta su legitimidad ante las comunidades. Como advertía Gasché (2002), “la mayoría de los docentes que se podían contratar [...] carecían de experiencia en Selva y con indígenas” (p. 5), lo que revela una desconexión estructural entre el perfil docente y las realidades culturales de los estudiantes amazónicos.

De este modo, el problema se agrava cuando incluso docentes indígenas internalizan discursos que desvalorizan su propia cultura. Como señala Gasché (2002), “muchos han aceptado e interiorizado esta misma visión negativa, precisamente en el transcurso de una escolarización marcada por valores supuestamente ‘civilizadores’” (p. 4). Esta situación revela una paradoja central de la EIB; mientras su discurso promueve la revalorización de las culturas originarias, su práctica reproduce lógicas de subordinación simbólica.

Así pues, en esa tensión permanente entre lo que se declara y lo que realmente se hace, la EIB puede entenderse en tres dimensiones distintas: *la EIB prescrita*, definida en normativas y políticas públicas; *la EIB imaginada*,

construida a partir de expectativas, discursos y promesas institucionales; y *la EIB implementada* (Moya, 2025b, p. 193), que se expresa en las prácticas concretas dentro de las escuelas, muchas veces muy alejadas de las otras dos. Estas dimensiones no solo coexisten, sino que frecuentemente entran en contradicción, especialmente cuando la retórica intercultural se desvanece al momento de enfrentar los desafíos reales de su aplicación en territorios amazónicos.

Frente a este panorama, queda claro que la EIB no puede limitarse a la enseñanza en dos lenguas. De lo contrario, su eficacia y legitimidad dependen de una transformación pedagógica más profunda, que cuestione los marcos epistémicos tradicionales, y sitúe en el centro las cosmovisiones, saberes y formas de vida de los pueblos amazónicos. Esto implica repensar la formación docente desde las propias comunidades, promoviendo procesos de autodefinición curricular y una pedagogía verdaderamente arraigada en los territorios.

No se trata simplemente de añadir contenidos locales como un complemento, sino de construir un modelo educativo que reconozca el conocimiento ancestral como base epistemológica válida. Como afirma Panduro (2020), “estas y otras características de conocimiento ancestral deben ser tomadas como base del quehacer educativo” (p. 2). Prácticas como la pesca, la caza, la lectura de los ciclos fluviales, el uso de plantas medicinales o las técnicas agrícolas tradicionales no son actividades marginales, sino sistemas complejos de conocimiento que organizan la vida, el pensamiento y la espiritualidad de los pueblos amazónicos.

En este contexto, la educación tiene el potencial de dejar de ser un vehículo de desplazamiento cultural para convertirse en un espacio de encuentro y diálogo horizontal entre distintos sistemas de conocimiento. Se trata de abrir un marco en el que los saberes indígenas puedan articularse con la ciencia, la tecnología y los derechos humanos, sin quedar subordinados. Este tipo de diálogo no busca eliminar las diferencias, sino reconocer la legitimidad de múltiples maneras de comprender y habitar el mundo. Para avanzar en esa dirección, es necesario superar enfoques asistencialistas y visiones deficitarias que han influido históricamente en las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas.

De este modo, una perspectiva intercultural no puede centrarse únicamente en las carencias. Debe partir del reconocimiento de las fortalezas culturales, sociales y espirituales de los pueblos indígenas. Como se señaló en el informe de Unesco y Porticus Latin America (2024):

[el enfoque intercultural debe] mirar desde las fortalezas y no desde la extrema pobreza. Este es el punto a partir del cual crear un discurso intercultural [...] donde se recogen principios y valores desde lo propio y se complementan con los aportes de otras sociedades. (p. 10)

En consecuencia, avanzar hacia una EIB más coherente con esa visión implica repensar quién decide qué y cómo se enseña. Más allá de adaptar

contenidos, se requiere redistribuir el poder pedagógico y curricular hacia las propias comunidades. En este sentido, fortalecer espacios de gobernanza territorial en materia educativa es clave para asegurar que la enseñanza responda a las realidades, prioridades y valores definidos localmente desde una lógica de autonomía y no de imposición externa.

Sin embargo, la EIB en la Amazonía enfrenta una fragilidad estructural agravada por la inestabilidad política y la falta de continuidad en las prioridades del Estado. Esta condición la vuelve especialmente vulnerable a recortes y retrocesos en tiempos de crisis. Ello refleja un compromiso institucional limitado que dificulta su consolidación como una política pública sostenida, sobre todo cuando tanto la interculturalidad como los derechos son vaciados de contenido en el discurso institucional.

De este modo, a la superficialidad discursiva se suma una serie de obstáculos estructurales que agudizan el desencanto en las poblaciones indígenas. El presupuesto destinado a la EIB en la Amazonía sigue siendo insuficiente, lo que limita seriamente su alcance y sostenibilidad. Las entidades responsables carecen de una rectoría firme y articulada, y los documentos de política pública presentan escasa viabilidad de implementación real en los territorios. Esta combinación de recursos limitados, falta de dirección clara y una planificación ajena a los contextos locales no solo obstaculiza el desarrollo de una EIB pertinente y transformadora, sino que también refuerza la percepción de abandono y desconfianza hacia el Estado.

Por consiguiente, en la práctica, la diversidad se percibe como una dificultad técnica que entorpece la gestión eficiente, sobre todo cuando se priorizan resultados rápidos por encima de procesos sostenidos. Desde esta lógica, la interculturalidad se vuelve un elemento discursivo más que un principio rector, y la EIB en la Amazonía queda atrapada entre el reconocimiento formal y la exclusión estructural.

En ese sentido, la EIB se configura como un campo de disputa política y cultural en el que convergen, se enfrentan y se negocian distintas racionalidades: la racionalidad tecnocrática del Estado y la racionalidad territorial de los pueblos indígenas; la lógica de la estandarización, y las diversas formas de aprendizaje y transmisión cultural; el lenguaje de los indicadores y el lenguaje de los derechos. En este marco, la EIB se encuentra atravesada por tensiones históricas vinculadas a la definición del conocimiento legítimo y a los fines mismos de la educación. Reconocer estas disputas constituye un paso fundamental para avanzar hacia una educación que no sea intercultural solo en el plano discursivo, sino verdaderamente transformadora en la práctica.

Caminos posibles

A partir de la revisión teórica y del análisis crítico desarrollados a lo largo del artículo, se sostiene que las limitaciones actuales de la EIB en la Amazonía no pueden atribuirse únicamente a problemas de implementación, sino que

responden a tensiones estructurales asociadas al poder, a la producción y validación del conocimiento, y a las formas de gobernanza educativa. En este marco, se propone un conjunto de medidas orientadas a repensar la EIB desde una perspectiva situada, en diálogo con las experiencias históricas y las demandas contemporáneas de los pueblos amazónicos.

Reeducar desde la Amazonía exige transformar no solo los contenidos y métodos, sino también el lugar desde el cual se produce y valida el conocimiento. Un punto de partida esencial es reconocer que el saber no emana exclusivamente de instancias externas o jerárquicas; también se origina y cobra legitimidad en el territorio. Para avanzar en este sentido, es importante definir algunas líneas de acción concretas que fortalezcan una EIB profundamente enraizada en las realidades y voces locales.

Gobernanza

A lo largo del artículo, se ha desarrollado la idea de administración de la diversidad sin ceder poder. Por tanto, es importante mover el centro de las decisiones para trascender el reconocimiento simbólico. Una pieza clave en este proceso es la creación de mesas multiactor para “construir consensos, planificar desde las necesidades del territorio y despolitizar la educación de intereses externos” (Unesco & Porticus Latin America, 2024, p. 8). Estas instancias podrían facilitar el diálogo entre saberes ancestrales y conocimientos técnicos, y así sentar las bases para propuestas legítimas y situadas.

En ese marco, es urgente redistribuir recursos, ceder poder y reconocer a las comunidades como sujetos activos. Como señala el informe de Unesco en colaboración con Porticus Latin America, “la transformación educativa en la Amazonía no vendrá desde afuera, sino desde adentro, desde el protagonismo territorial” (2024, p. 8).

Presupuesto protegido y reglas claras

La precariedad material no se resuelve con proyectos puntuales. La EIB en la Amazonía no puede depender de presupuestos inestables ni de la voluntad política del momento. Está demostrado que, en contextos de crisis, los primeros recortes recaen sobre programas interculturales, vaciando de contenido derechos ya reconocidos. Por ello, la política debe asegurar un piso mínimo garantizado, blindado jurídica y presupuestalmente, que sostenga lo indispensable para que una escuela funcione con dignidad.

El paquete esencial debería incluir, como condición no negociable, servicios básicos (agua segura, baños operativos, energía); conectividad apropiada; materiales pedagógicos en lengua originaria; *kits* de salud; y alimentación escolar adaptada al territorio.

Formación docente

El docente es el actor clave entre las políticas y la experiencia cotidiana en aula. Una EIB amazónica sin maestros preparados en lengua y territorio termina atrapada en la retórica, sin capacidad real de implementación. La política pública debe redefinir la carrera docente EIB para garantizar que quienes enseñan conozcan el idioma, vivan procesos de inmersión en la cultura, y cuenten con incentivos claros para permanecer en comunidades rurales y alejadas.

Para ello, la formación docente continúa siendo uno de los desafíos más críticos para la consolidación de la EIB. El simple dominio del castellano o una formación técnica estándar resultan insuficientes cuando se trabaja en contextos donde lenguaje, territorio y cultura están profundamente entrelazados.

Reeducar desde los saberes del territorio

Desde las propias comunidades amazónicas, ha emergido con fuerza la necesidad de reeducar desde el territorio y los conocimientos ancestrales. Esta no es una mera reforma curricular, sino una transformación del paradigma educativo. Panduro (2020) afirma que “reeducar en base a conocimientos sobre la pesca, la caza, los tejidos [...] debe ser la columna vertebral de la pedagogía en las escuelas de la selva peruana” (p. 2).

Así, por ejemplo, durante la pandemia, los saberes tradicionales volvieron a mostrar su vigencia. Frente al abandono estatal, las comunidades recurrieron a sus propias prácticas medicinales. Como recuerda Panduro (2020), “el valor ontológico de la naturaleza amazónica [...] ha generado suma confianza [...] a través del uso de sus conocimientos sobre medicina natural, profilaxis y tratamiento de diversas enfermedades” (p. 2). Estos saberes no solo sobreviven, sino que se actualizan constantemente, ofreciendo respuestas concretas a desafíos contemporáneos.

Justicia epistémica

La educación indígena amazónica enfrenta desafíos profundos que no se resolverán con políticas verticales ni con un bilingüismo superficial. Es necesario impulsar una reforma estructural que flexibilice y dialogue con la racionalidad del currículo, reformule la formación docente desde una inmersión territorial, fortalezca la autonomía comunitaria en el diseño educativo, y articule la educación con el *buen vivir*, priorizando la vida comunitaria y el equilibrio ecológico.

Estas líneas de acción no constituyen aspiraciones abstractas, sino propuestas que intentan responder a demandas legítimas de los actores territoriales. Garantizar presupuestos protegidos, fortalecer la formación docente contextualizada, redistribuir el poder en la toma de decisiones y reconocer los saberes locales como fundamento del proceso educativo no son medidas

accesorias, sino condiciones imprescindibles para avanzar hacia una mejora educativa coherente con los principios de justicia social y epistémica.

Conclusiones

- La Amazonía no es solo un espacio geográfico, sino una construcción simbólica y política moldeada por discursos centralistas. Históricamente representada como “periferia”, “vacío” o “frontera por conquistar”, esta narrativa ha legitimado la explotación extractivista y la imposición de políticas educativas ajenas a las realidades locales. Dichas representaciones no son inocentes: han invisibilizado la diversidad cultural, ecológica y lingüística de la región, y han debilitado la posibilidad de una educación arraigada en los territorios y en los saberes de los pueblos originarios.
- La EIB en la Amazonía peruana se encuentra atrapada entre el reconocimiento simbólico y la exclusión estructural. A pesar de avances normativos, su implementación sigue débil y fragmentaria. La cobertura es limitada, las condiciones materiales son precarias, y los contenidos educativos no reflejan ni respetan la diversidad sociocultural de las comunidades. La formación docente representa uno de los principales obstáculos: muchos educadores carecen de preparación en lenguas originarias y de herramientas para enseñar desde una perspectiva territorial e intercultural. Esta brecha formativa reduce la legitimidad de la EIB ante las comunidades y arriesga su rol como herramienta de justicia educativa.
- Transformar la educación en la Amazonía requiere una apuesta firme por la justicia epistémica y la autonomía territorial. No basta con reconocer formalmente los saberes ancestrales: es necesario integrarlos de forma activa y equitativa con otras formas de conocimiento, como la ciencia y los marcos de derechos humanos, en una propuesta curricular plural, situada y crítica. No obstante, esta integración solo será posible si las comunidades indígenas ejercen un control real sobre sus sistemas educativos. La EIB solo podrá ser transformadora si se construye desde la gobernanza local, con participación plena en la definición de contenidos, métodos, lenguas y finalidades educativas. Sin autonomía y sin redistribución efectiva de recursos, la EIB seguirá siendo una política subordinada a lógicas que perpetúan la exclusión.

Referencias

- Alayza, M. R. (2024). *Pueblos indígenas amazónicos en la esfera pública peruana: la autorrepresentación en el conflicto de Bagua*. Colombia Internacional, 117, 87–112. <https://doi.org/10.7440/colombiaint117.2024.04>
- Das, V., & Poole, D. (2017). El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. En P. Sandoval (Ed.), *Las máscaras del poder, Estado, etnicidad y nacionalismo*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Defensoría del Pueblo. (2011). *Informe defensorial N.º 152: Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*.
- Gálvez Pasco, A. (2025). *El Estado low-cost*. Instituto de Estudios Peruanos. Serie Perú Problema.
- García, M. (2010). El discurso del perro del hortelano y las articulaciones actuales entre política y medios de comunicación en el Perú. En G. Portocarrero, J. Ubilluz & V. Vich (Eds.), *Cultura política en el Perú. Tradición autoritaria y democratización anómica* (pp. 195–212). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- García-Segura, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la Amazonía peruana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 193–207.
- Gasché, J. (2002). El difícil reto de una educación indígena amazónica. En E. Alcaman et al. (Eds.), *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural* (pp. 119–158). Castellanos Editores.
- Hale, C. (2006). Rethinking Indigenous Politics in the Era of the Indio Permitido. En Prashad, V. y T. Ballvé (Eds.), *Dispatches from Latin America: On the Frontlines against Neoliberalism*. South End Press.
- Hale, C. (2008). ¿En contra del reconocimiento? Gobierno plural y análisis social ante la diferencia cultural. En Leyva, X., Burguete, A., & Speed, S. (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina* (pp. 515–524). Flacso.
- Hale, C. (2014). Entre lo decolonial y la formación racial: luchas afro-indígenas por el territorio y por (¿o en contra de?) un nuevo lenguaje contencioso. *Cuadernos de Antropología Social*, 40, 9–37.
- López, M. (2025). La Amazonía clama: territorialidades vivas y pedagogías para la resistencia, la reconstitución de sentido y la esperanza. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana Puebla*, 7(4).
- Morel, J. (2012). Percepciones sobre la Amazonía. En *De una a muchas Amazonas: Los discursos sobre “la selva” (1963–2012)* (pp. 21–43). Instituto de Estudios Peruanos.

- Moya, M. (2025a). *La escuela empieza... pero no para todos*. Foro Educativo. <https://foroeducativo.org/2025/04/09/la-escuela-empieza-pero-no-para-todos/>
- Moya, M. (2025b). *Políticas educativas para pueblos indígenas (1990–2016): Entre la presencia del Estado y la sensación recurrente de olvido* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/c3bdacb0-dfc1-4d1b-b6f8-7e47caecc6f3>
- Ordoñez, S. (2014). La Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los indígenas de la Amazonía peruana. *Anuario de Acción Humanitaria y Derechos Humanos*, (12), 43–69.
- Panduro, E. (2020). *Hacia la reeducación de la educación en la Amazonía peruana*. <https://www.researchgate.net/publication/344546469/>
- Rahier, J. (2022). El modus operandi multiculturalista del Estado en América Latina y la producción de una etno-normatividad en tres libros de reciente publicación. *Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas*, 6(1), 171–182.
- Trapnell, L. (2011). Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe. *Educación*, 20(39), 37–50.
- Trouillot, M. (2001). The Anthropology of the State in the Age of Globalization: Close Encounters of the Deceptive Kind. *Current Anthropology*, 42(1), 126–138.
- Trouillot, M. (2017). Antropología del Estado en la época de la globalización: encuentros cercanos del tipo engañoso. En P. Sandoval (Ed.), *Las máscaras del poder, Estado, etnicidad y nacionalismo* (pp. 221–253). Instituto de Estudios Peruanos.
- Unesco & Porticus Latin America. (2024). *Amazonía, educación y desarrollo sostenible*.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Universidad Andina Simón Bolívar.