

Educación indígena y colonialidad. Valoraciones y expectativas de la comunidad educativa sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Alvaro Javier Ordoñez Hidalgo
Teachers College, Columbia University
ao2995@tc.columbia.edu

Recibido: 21/09/2025
Aprobado: 27/01/2026

Resumen

La presente es una investigación acerca de las perspectivas y expectativas que tienen los actores indígenas sobre la apuesta de revalorización de sus saberes desarrollada por la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en el marco de la teoría de la colonialidad del poder. Los resultados muestran que los actores valoran positivamente el aprendizaje de saberes indígenas que promueve la escuela EIB, principalmente en términos identitarios. Sin embargo, señalan los límites de estos aprendizajes principalmente apuntando a lo imprescindible de la enseñanza escolar de los saberes “modernos”, en tanto estos brindan oportunidades de acceso a bienes materiales y de mejora de las condiciones materiales de vida. En un análisis en base a la mirada sobre lo social que ofrece la teoría de la colonialidad del poder, es posible advertir de las voces de los actores que, si bien desde la EIB se está avanzando por una reivindicación identitaria, los aspectos de la realidad socio productiva de los pueblos indígenas, en donde la persistencia de rasgos coloniales se ve inalterada, pueden estar poniendo en entredicho tales avances. Este hallazgo lleva a una reflexión en torno a los límites y posibilidades de un proyecto educativo que no se ve acompañado por esfuerzos en otros ámbitos de la vida social, en particular en el plano socio productivo, y a sus consecuencias para la valoración de una apuesta como la de la EIB por los propios ciudadanos indígenas.

Palabras clave: *educación rural, educación intercultural bilingüe, colonialidad, pueblos indígenas.*

Abstract

This study explores the perspectives and expectations that Indigenous actors hold regarding the effort to revalue their knowledge as developed by Intercultural Bilingual Education (IBE), within the framework of the theory of the coloniality of power. The results show that the actors positively value the learning of Indigenous knowledge promoted by IBE schools, primarily in identity-related terms. However, they also point out the limitations of this learning, mainly emphasizing the indispensability of school-based instruction in “modern” knowledge, insofar as it provides opportunities for access to material goods and for improving material living conditions.

Based on an analysis grounded in the social perspective of the theory of the coloniality of power, it is possible to observe in the actors’ voices that, although IBE has made progress toward identity recognition, aspects of the socio-productive reality of Indigenous peoples—where the persistence of colonial traits remains unchanged—may be calling such progress into question. This finding leads to a reflection on the limits and possibilities of an educational project that is not accompanied by efforts in other spheres of social life, particularly in the socio-productive domain, and on the consequences this has for how Indigenous citizens themselves value an initiative such as IBE.

Keywords: *rural education, intercultural and bilingual education, coloniality, indigenous peoples.*

Introducción

El encuentro entre pueblos indígenas y la sociedad criolla supuso un encuentro cultural marcado por diferencias lingüísticas y culturales que se manifestó en distintos ámbitos de la vida social. Desde mediados del siglo XX la expansión de la educación hacia poblaciones indígenas en ámbitos rurales materializó este conflicto en el terreno de la enseñanza y el aprendizaje, pero también en la cuestión de qué país se aspira construir desde la escuela. Por esta razón, el enfoque con el que el Estado ha abordado la educación para pueblos indígenas ha variado conforme la relación entre estos y la sociedad mestiza ha ido modificándose. Asimismo, los propios pueblos indígenas han elaborado planteamientos sobre la educación que recibían desde el Estado vinculados a los impactos y transformaciones que ella provocaba en sus vidas. Este artículo explora el terreno de las valoraciones y expectativas que tienen los indígenas respecto de la educación que reciben, y busca aproximarse a entender sus razones.

Los estudios sobre la educación en contextos indígenas se han centrado en alumbrar un ámbito de este fenómeno: el ámbito cultural, simbólico o lingüístico. Desde estos marcos se han producido valiosos aportes que han ayudado a evidenciar las relaciones jerárquicas y discriminatorias que se reproducían en la escuela para pueblos indígenas (Montoya, 1980; López, 1984; Trapnell, 1984, 1985; Heise, 1993, entre muchos otros). Sin embargo, hay un elemento que aparece en algunas de estas investigaciones pero que no es desarrollado en profundidad: cuando se recoge las opiniones y expectativas de los actores de las comunidades educativas (padres y madres de familia, docentes, estudiantes, líderes comunales) sobre la escuela bilingüe rural, estas tienen siempre que ver con el deseo de ascenso social, la mejora de oportunidades educativas y laborales, es decir, con referencias al orden socio-productivo de sus contextos. Este elemento suele pasar desapercibido incluso cuando estas posturas llegan en ocasiones a poner en entredicho la aceptación del bilingüismo o de la inclusión de elementos culturales en sus propias escuelas. Por lo tanto, representa un ámbito que forma parte de la problemática pero que está pendiente de ser profundizado.

Más aun, en un escenario donde desde el Ministerio de Educación (Minedu) se han elaborado y se llegó a implementar una serie de políticas como parte de una renovada oferta EIB con medianos avances (que se explicarán en adelante), se torna crucial revisar aquel “aspecto olvidado” del fenómeno de la escuela en contextos rurales e indígenas.

Este nuevo escenario está marcado por la puesta en vigencia de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2016) y de una Propuesta Pedagógica elaborada para brindar claridad pedagógica en el sector (2013). Estas delinear los objetivos oficiales para la EIB: la inclusión de la lengua originaria y los saberes y prácticas culturales en la enseñanza y la experiencia escolar, persiguiendo no solo un objetivo pedagógico -mejorar los aprendizajes de los niños indígenas-, sino uno político: la consolidación de una sociedad que valore su diversidad cultural (Ministerio de Educación, 2013).

Este nuevo escenario es una oportunidad para aproximarse nuevamente al fenómeno de la escuela indígena y la propuesta de la EIB, esta vez con una mirada que contemple el ámbito socio-productivo de su contexto desde la voz de los propios actores. Esta aproximación brindará una perspectiva nueva sobre la implementación de la política EIB, muy extendida en ámbitos rurales, que pueda aportar a su mejora.

De este modo, el objetivo de esta investigación fue describir y analizar las valoraciones y expectativas de la comunidad educativa sobre la EIB, abordando los ámbitos cultural y socio-productivo del contexto en el que se encuentran sus actores¹.

De la asimilación a la interculturalidad: la evolución del enfoque sobre educación indígena en la producción académica y la política pública

La escuela ha jugado un rol fundamental en la historia en la forma en la que los estados planteaban las relaciones con las poblaciones indígenas, pues fueron la institución principal de su asimilación e integración a la vida nacional. La forma en la que se planteó esta educación en el Perú ha ido cambiando al calor del debate académico y político al respecto. Tanto los estudios académicos como los marcos de política pública han pasado de una estrategia abiertamente asimilacionista, es decir, que busca “asimilar” a los pueblos indígenas a la cultura nacional, y que fue propia de los ideales de nación homogénea durante la primera mitad de siglo XX, a la reciente adopción del paradigma intercultural y bilingüe.

Los años cincuenta y sesenta del siglo XX fueron testigos de la expansión de la escuela hacia áreas rurales de los Andes y la Amazonía peruanas por primera vez. En el caso de la región amazónica, la educación de la población indígena, lejana y desconocida para el Estado, fue encargada al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), un grupo misionero estadounidense que implementó una estrategia de bilingüismo transicional, es decir el uso de las dos lenguas —castellano y la lengua indígena— solo con el fin de que los estudiantes transiten definitivamente al castellano. Su educación era de corte religioso y buscaba abiertamente la asimilación de los indígenas a la vida moderna. Para los años setenta, la “Reforma educativa” del gobierno militar daba un giro al reconocer por vez primera de forma oficial la diversidad de lenguas del país, y abandonar la noción del “indio” como causa del subdesarrollo nacional. Por el contrario, aquella reforma se propuso expandir la educación con miras a romper las relaciones de dominación que interpretaban que en el país. No obstante, esta nunca fue puesta realmente en práctica en las escuelas, y en los gobiernos sucesivos fue dejada de lado, perdiéndose su corte transformador (Trapnell y Zavala, 2013: 37-48).

Frente a ese escenario, los estudios de la época resaltaron de un lado, las oportunidades y transformaciones para la vida de los habitantes rurales que llegaban con la escuela (migración, disputa del poder gamonal), pero de otro, estuvieron aquellos que plantearon críticas al bilingüismo transicional, denunciando que negaba la cultura y la lengua de los pueblos indígena e impedía que estos lograsen aprendizajes oportunos (López, 1984; Trapnell, 1984, 1985; Pozzi-Escot, 1990; Zavala, 2009). Estos estudios, junto con fuerzas a nivel internacional, pugnaban por la implementación de un bilingüismo no de transición al castellano, sino de mantenimiento y desarrollo de las lenguas y originarias, así como por la inclusión de elementos de la cultura indígena en las escuelas.

Todo lo anterior llevó al planteamiento del paradigma intercultural y su inclusión formal en la política educativa entre fines de la década de 1980 e inicios de la siguiente. En 1987 se inaugura en el Minedu la Dirección de Educación Bilingüe, en 1989 se crea la Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) y en 1991 se concreta una nueva Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural. Esta última reconocía a la interculturalidad como principio rector de toda la educación peruana, en lo que significó una perspectiva oficial que superaba, al menos formalmente, las lógicas integracionistas predecesoras. No obstante, en la década de 1990 el sector sufrió recortes y reducción de personal, y finalmente, ninguna de estas políticas y cambios se llegaron a aplicar realmente en la práctica (Defensoría del Pueblo, 2011).

En la primera década del nuevo milenio el abordaje estatal de la EIB ha sido ambivalente, pues ha pasado de un relativo interés en el gobierno de Alejandro Toledo a la marginación durante el gobierno aprista. Más allá de los debates y cambios a nivel de política estatal, estas han estado todas muy lejos de concretar una adecuada implementación. Desde la década de 1970 hasta la primera década del 2000 la EIB en la práctica no contó con mecanismos y soportes claros de desarrollo en las aulas. Por ello, hasta inicios de la segunda década del siglo XXI, difícilmente se puede hablar en el Perú de un modelo escolar intercultural bilingüe para pueblos indígenas a pesar de haber sido reconocido oficialmente desde 1987.

Es recién a partir del año 2011 que se refuerza la gestión y la implementación de la EIB desde el Ministerio lo que repercutirá en una mediana expansión de la oferta y la implementación de esta modalidad. Se crean así la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (Minedu, 2016a), el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (Minedu, 2016b), la Propuesta Pedagógica (Minedu, 2013) y un Plan Estratégico que organice la gestión de su implementación. Estos documentos exponen no solo el objetivo pedagógico que fundamenta la inclusión de la lengua y los saberes y elementos culturales indígenas en la escuela para lograr mejores aprendizajes, sino un horizonte político que punta a la consecución de la sociedad intercultural en la que la diversidad del país sea finalmente valorada. En los años sucesivos se pudo apreciar un ligero avance, puesto que entre el 2016 y el 2018 el porcentaje de niños, niñas y adolescentes indígenas que recibieron el servicio

de EIB en el nivel primario aumentó de 12,8% a 15,4%, y la implementación de la Propuesta Pedagógica en escuelas EIB pasó de 23,6% al 28,1%² en el mismo rango de tiempo.

Los estudios al respecto en los últimos 30 años, posteriores a la instalación formal del enfoque intercultural en el Ministerio, se han encargado de fundamentar la necesidad de implementar una verdadera oferta EIB, de reflexionar en torno a las desigualdades epistémicas y simbólicas que continúan vigentes, a enfatizar aspectos técnico-pedagógicos de su implementación o a recoger percepciones y valoraciones de la comunidad educativa en escuelas rurales. Todas coinciden en que un enfoque pedagógico de la EIB es insuficiente, puesto que los desafíos que la engloban son mayores, como la discriminación, la desigualdad generalizada, el olvido del Estado, etc. De ese modo, se aprestan a exigir acciones como la transversalización real del enfoque intercultural en toda la educación peruana, o bien un trabajo más cercano entre la escuela y la comunidad. En muchos de estos casos, los actores de tales estudios mencionan los elementos de su entorno socio-productivo (como por ejemplo en Rockwell, 1989), sin que ninguna de las líneas de la investigación en EIB profundice en ello, lo que resulta en que las alternativas planteadas no hayan ido en general mucho “más allá” de la cuestión pedagógica o simbólica en torno a las culturas indígenas y la escuela. En suma, se puede identificar un reclamo más o menos explícito de la necesidad de abordar la dimensión socio productiva del entorno de ejecución de la EIB, no obstante, sin profundizar en ella. Ese es, pues, el “asunto pendiente” que arrojan los estudios sobre EIB en el país y que es preciso abordar, al mismo tiempo que atendiendo el fenómeno epistémico, desde esta investigación.

Un marco de análisis integral: la colonialidad del poder

¿Cómo comprender la situación de los pueblos indígenas en América Latina? Desde finales del siglo XIX el debate peruano y latinoamericano se ha preguntado por la situación de los pueblos indígenas en relación a las sociedades y Estados criollos, debate que ha arrojado luces sobre los distintos ámbitos y dimensiones de la vida social en las que se siguen reproduciendo relaciones de subordinación de estos pueblos originadas en el orden colonial.

Algunos autores apuntaron al problema de la desigualdad entre indígenas y no indígenas como una cuestión racial, sobre todo a inicios de siglo. No obstante, frente a ello se erigieron miradas que apuntaban al régimen económico, como las de José Carlos Mariátegui y Manuel Gonzáles Prada, quienes señalaron al régimen gamonal como estructura causante de las desigualdades. Más adelante, surgieron lecturas que denunciaban la exclusión de la población indígena de las instituciones políticas nacionales, como la que levantó al movimiento indianista en Bolivia en la década de los sesenta, mientras que en México Pablo Gonzáles Casanova proponía que el mundo criollo mantenía un “colonialismo inter-

no” sobre sus poblaciones indígenas, en el que se entrecruzaban la dominación y discriminación de etnia y de clase. Las últimas décadas del siglo XX se han caracterizado por aproximaciones que iluminan el ámbito epistemológico de la situación desfavorecida de los pueblos indígenas, es decir, lo relativo a su cultura, imaginario y saberes, tales como las del Grupo de Estudios Subalternos.

Sin embargo, es en la teorización de Aníbal Quijano en torno a la “colonialidad del poder” elaborada a principios de los años noventa donde se encuentra el mayor esfuerzo de concatenación de estas diferentes dimensiones en un solo marco de relaciones sociales e históricas a nivel global. Quijano ofrece un marco en el cual pensar la experiencia latinoamericana prestando atención a más de un solo ámbito en específico. Explicaré de qué trata esta propuesta teórica y cómo empleo sus marcos para leer el fenómeno de mi investigación.

Este concepto planteado por Quijano a inicios de la década de 1990 propone que la articulación de las relaciones de poder que se fue configurando en el mundo desde la conquista y colonización de América (y posteriormente de Asia y África) por parte de los imperios europeos estableció un orden de control y administración que Quijano llama un “patrón de poder”, que perduró mucho tiempo más allá del final de los colonialismos.

El “patrón de poder” al que se refiere Quijano consiste en la articulación de relaciones materiales e intersubjetivas de dominación y acumulación del excedente productivo a nivel global que tiene en Europa y las economías del Atlántico norte —y sus clases dominantes en particular— su centro. Esta estructura de relaciones de poder mantiene como uno de sus rasgos constitutivos su colonialidad, es decir, la persistencia de las relaciones de poder basadas en la diferenciación racial de la población implantadas en el orden colonial y que sobreviven como el principal mecanismo clasificación social hasta la actualidad (Quijano, 1992).

Quijano describe que a lo largo de los últimos 500 años ha habido dos grandes procesos interrelacionados que configuran el orden de poder al que hace referencia. En primer lugar, señala al proceso mediante el cual se clasificó a toda la población mundial en base a la categoría de “raza”, es decir, en el que no solo se asignaron categorías raciales (por ejemplo “negro”, “indio”, “blanco”) a los múltiples grupos humanos del planeta, sino que se los concibió jerarquizados, con la población europea a la cabeza, y no equivalentes unos a otros (Quijano, 1999; 2000). En segundo lugar, el proceso mediante el cual el capitalismo se hizo hegemónico en todo el mundo articulando a su cadena de producción a todos los pueblos, regiones y formas de producción anteriormente conocidas (Quijano, 1990; 2006).

Este orden del poder se manifiesta en la forma que han tomado en la modernidad las relaciones humanas en torno a cada uno de los “ámbitos de existencia social” que el autor identifica. Quijano señala que hay cinco dimensiones de la realidad que son comunes a todas las sociedades y que marcan los grandes ámbitos de la vida en la que dividen sus acciones, principios e instituciones. En cada una de estas dimensiones los seres humanos se disputan los

recursos y los productos disponibles, y es en base a estas disputas que para cada una de las dimensiones se configura una forma de control y distribución de tales recursos y productos. Pongamos un ejemplo. En primer lugar, Quijano señala que los 5 ámbitos son: el trabajo, la autoridad colectiva, la relación con la naturaleza, el sexo y la reproducción, y la subjetividad/intersubjetividad (es decir, el plano de los imaginarios). Ahora bien, si tomamos, por ejemplo, la autoridad colectiva, consideremos que la fuerza física es un recurso para ejercerla, el cual se encuentra en disputa -por ejemplo, la búsqueda entre diferentes caudillos de reunir mayores ejércitos para sus respectivas causas-, y que de esta disputa resultará un orden de control y distribución de este recurso y su producto -por ejemplo, el ejercicio de violencia legítima por un gobernante que se hizo con un poder mayor, por ejemplo, el del Estado.

Las disputas en cada ámbito social están marcadas por la interacción constante entre la dominación, la explotación y el conflicto entre los sujetos. De este modo, aquellas formas de control y distribución resultantes de las disputas Quijano las llama la forma histórica que adoptan las relaciones en cada ámbito social y corresponden a una temporalidad específica. Siguiendo el ejemplo anterior, la supremacía de un caudillo por sobre los otros lleva a un estadio de la autoridad colectiva en la que todos reconocen legítimamente a uno de ellos como superior, pero eso puede ser distinto en otras sociedades o en otros tiempos. Del mismo modo, y finalmente, la articulación de la forma que adoptan los distintos ámbitos constituye la forma histórica del patrón de poder a manera de totalidad (Quijano, 2006).

En esta investigación a partir de lo observado en una etapa experimental del campo, así como en la literatura al respecto, decidí abordar dos ámbitos en directa relación con la apuesta de la EIB para pueblos indígenas: el del trabajo y el de la subjetividad/intersubjetividad. Pasaré a explicar la forma histórica que Quijano comprende para ambos casos.

El ámbito del control del trabajo tiene como su forma hegemónica contemporánea al capitalismo, que ha logrado articular todas las otras formas de control del trabajo a la relación capital-salario y a su dinámica de producción de mundial. Esto quiere decir que las otras formas-históricas de control del trabajo en las sociedades no capitalistas, por ejemplo, el esclavismo, las relaciones feudales o la reciprocidad comunal, no fueron extintas, sino que perviven sólo en la medida que están articuladas a la producción de mercancías para el mercado mundial (Quijano, 2003). En el caso de América Latina, el capital no sustituyó a las otras formas, sino que estas quedaron articuladas a su lógica y su hegemonía (Quijano, 1990). De modo que, las dinámicas productivas en las que se encuentran la comunidad, la escuela y los sujetos que de ellas forman parte serán entendidas en este marco.

Por su parte, en el ámbito de lo subjetivo e intersubjetivo Quijano señala que en el proceso de mundialización del patrón de poder se constituyó un complejo cultural euro-centrado conocido como racionalidad/modernidad que se hizo hegemónico con el dominio colonial. Quijano hace referencia a la razón y

la ciencia modernas erigidas como únicas medidas válidas de conocimiento del mundo y de formulación de la verdad. Este proceso, junto con la racialización del mundo, fue en paralelo con la producción de una narrativa histórica en la cual la historia de la humanidad era un continuo ascendente desde un estado de naturaleza hasta el estado de civilización (europea) en el cual las culturas no-europeas quedaron comprendidas solo como etapas “anteriores” de este desarrollo que perduraron en el tiempo. Quijano llama a este proceso la “colonialidad del saber”, en el que las formas de conocer el mundo de los pueblos colonizados quedaron opacadas, juntamente con un proceso de interiorización por los individuos de la subordinación de su imaginario (Quijano, 2000).

Una lectura compleja de ambas dimensiones de la realidad supone explicitar la forma en la que están imbricadas y no pueden entenderse la una sin la otra. Así, este marco descrito me permite situar la amazonia indígena y la experiencia de los sujetos que la habitan en un particular determinado de relaciones sociales de la historia mundial. Y, más precisamente, entender a la escuela EIB a partir de su posición en estos dos ámbitos: tanto como apuesta de disputa de la hegemonía del eurocentrismo en el ámbito de la intersubjetividad, así como una importante institución formativa de las capacidades laborales para los individuos en la realidad económico-productiva de los pueblos indígenas de la Amazonía. Es en este marco que se comprenden las valoraciones y las expectativas que los actores de la comunidad educativa del estudio tienen sobre la escuela EIB.

Metodología del estudio

Esta investigación se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo que consistió en dos etapas. Una primera de revisión histórica de las relaciones entre el pueblo awajún y la sociedad nacional, y una segunda correspondiente a un trabajo de campo en una escuela EIB del pueblo awajún de la región Amazonas.

El trabajo de campo incluyó observación de clases y entrevistas a padres de familia, docentes y autoridades locales. Se llevó a cabo en dos momentos: un período de seis semanas en 2017 y otro de una semana en 2018.

Tabla 1: Participantes y herramientas de recojo de información.

Participantes	Herramientas de recojo de información aplicadas
Padres y madres de familia	15 entrevistas semiestructuradas.
Docentes	2 entrevistas semiestructuradas por cada docente, en total 6 entrevistas.
Líderes comunales y otros actores clave	5 entrevistas semiestructuradas.
Sesiones de clase	20 observaciones de clase realizadas.

Para aproximarse a las valoraciones y expectativas de los actores sobre el modelo EIB se hizo necesario buscar un caso en el que primero, la propuesta pedagógica EIB que materializa ese modelo se esté implementando. Segundo, que tal implementación permita recoger las perspectivas de los actores respecto del modelo en sí mismo, para lo cual se requiere que sus posibles deficiencias de puesta en práctica sean las menos posibles, es decir, buscar un caso que se acerque a una buena implementación.

El pueblo awajún reúne esas dos condiciones, a las que se le agrega que se cuenta con un registro importante de información sobre el fenómeno escolar en la historia del pueblo. Recibe la modalidad EIB, es decir, sus escuelas reciben materiales en lengua awajún, los docentes conocen y hablan la lengua y reciben acompañamiento pedagógico intercultural, su lengua pasó por un proceso de normalización con el fin de la elaboración de materiales, entre otros procesos que constituyen la implementación de la política (Ministerio de Educación, 2013). Además, presentaba el 2016, de entre los pueblos amazónicos, mejores logros de aprendizaje en lengua originaria: un 33% de alumnos mostraban nivel “Satisfactorio” en cuanto a los logros de aprendizaje en esta área³.

Hallazgos

La sección de hallazgos se divide en tres. Una primera parte describe los resultados de la revisión histórica de las relaciones entre el pueblo awajún y la sociedad mestiza desde la colonia. Esta revisión se hizo principalmente en torno a los ámbitos del trabajo-producción y la subjetividad/intersubjetividad. Una segunda sección describe la implementación de la EIB en la escuela de Ebrón, mientras que la tercera y última sección expone las valoraciones y expectativas sobre esta que tienen los miembros de la comunidad educativa.

Perspectiva histórica: los awajún y la sociedad mestiza

Los pueblos indígenas de la amazonia peruana se mantuvieron en general al margen del dominio colonial español e incluso del control del Estado republicano hasta bien entrado el siglo XIX, por lo que hasta entonces pudieron mantener cierta autonomía territorial, productiva y cultural (Remy, 2014: 18). En particular el pueblo awajún, que vive en las cuencas de los ríos Cenepa, Santiago, Nieva y parte del Alto Marañón (actual región de Amazonas) es uno de los que mantuvo su autonomía por mucho tiempo.

3. Fuente: Dirección de Educación intercultural Bilingüe, 2019. Recuperado de: https://www.edugestores.pe/wp-content/uploads/2015/08/Balance_DEIB_-Nirma-Arellano.pdf

Imagen 1: mapa del territorio awajún según la demarcación del nuevo “Gobierno Territorial Autónomo Awajún” el 2021.



Fuente: <https://www.servindi.org/actualidad-noticias/16/10/2021/anuncian-presentacion-del-gobierno-territorial-autonomo-awajun-gtaa>

La memoria del pueblo awajún y la antropología narran una forma de vida ancestral que fue trastocada solo a partir de mediados del siglo XX. El patrón de asentamiento de los awajún en su territorio, antes de la llegada de las comunidades nativas, se basaba en caseríos semidispersos en las quebradas organizados en torno a una línea de parentesco que reconocía a un líder común. La unidad familiar en aquella época estaba constituida por el padre, una o más esposas y los hijos. Las casas estaban rodeadas de chacras que representaban, junto a la caza, la pesca y la recolección, la fuente de alimentos y la dedicación principal del tiempo. El conocimiento de los seres del bosque y el origen del mundo era parte básica de la vida y la socialización de los jóvenes awajún - Etsa, el sol; Tsúgki, el espíritu del río; Nugkui, espíritu de la tierra, entre otros-. Este aprendizaje, así como de las técnicas de caza, cultivo y guerra, permitía a los sujetos comprender y desenvolverse en el mundo humano y no humano entorno y establecer las bases de su código moral (Brown, 1984: 24-29).

La socialización de los niños y niñas se daba con una marcada diferencia para cada uno. La educación de los hombres buscaba formarlos para ser capaces de cumplir sus funciones como guerreros, cazadores y protectores del núcleo familiar. Para ello, el joven pasaba, guiado por el padre, una serie de rituales de bebida de plantas alucinógenas que lo ayudarían a encontrar la visión de algún guerrero antiguo (ajútap) y alcanzar el estatus de wáimaku (“el que tiene visión”). Esto le permitiría tener prestigio, defender a su familia y eventualmente convertirse en kakájam, líder de expedición en las constantes

guerras entre clanes o contra los wampis (el pueblo vecino) (Brown, 1984: 27-29). Por su parte, las mujeres eran educadas por la madre en tareas como la atención al esposo en la casa, la preparación de masato (bebida en base a yuca fermentada) y el trabajo en la chacra, dedicación exclusivamente femenina al estar vinculada con el espíritu femenino de la tierra. Para ello, las jóvenes debían conocer los cantos y el uso de piedras especiales que ayudan a la buena producción (ibíd.: 139-141).

La lejanía cultural y geográfica de la región amazónica de los centros de poder generó a fines del siglo XIX entre las élites nacionales un imaginario en el que se combinaban el vacío de su extenso territorio, las supuestas abundantes riquezas prestar a ser explotadas y la existencia de tribus “salvajes” no civilizadas. El aprovechamiento de estos recursos por la sociedad criolla implicaba, de acuerdo con este imaginario, la civilización del indígena amazónico lo que fue encargado a los misioneros religiosos, que debían establecer colonias para convertir a los indígenas a la religión católica, las formas de vida occidentales e insertarlos en la dinámica económica nacional (Wahl, 1998: 345). Es también en esta época que la Amazonía experimentaba su ingreso al mercado mundial como fuente de materias primas con el boom del automóvil y la explotación del caucho. Este período significó la cruenta explotación de los indígenas como mano de obra cuasi esclavizada para la industria automotriz europea y estadounidense (Chirif, 2012).

En el caso del pueblo awajún, hasta la mitad del siglo XX el contacto con los extranjeros no generó alteraciones en la autonomía territorial y productiva del pueblo. Entre los siglos XVI y XIX eran comunes los intercambios, las huidas de las reducciones y hasta ataques a puestos mestizos y misioneros por parte de ellos awajún (Guallart, 1990). Para el período del caucho, estos no fueron sometidos como otros pueblos al trabajo esclavizado, sino que intercambiaban las bolas de goma por herramientas o armas que les eran útiles con los pocos caucheros que llegaban a la zona (Suralles, Riol y Garra, 2017: 33). No obstante, hubo una segunda ola del caucho en la década de 1940, en la que las interacciones entre awajún y mestizos tomarán la forma de la “habilitación”, un vínculo laboral en el cual los patrones entregaban herramientas manufacturadas como crédito para comprar la fuerza de trabajo indígena por un tiempo determinado. Los patrones caucheros no solo entregaban estas herramientas con un valor muy por encima de su valor verdadero, sino que lograban engañar a los indígenas haciéndolos trabajar más de la cuenta aprovechándose de su desconocimiento de la escritura y la numeración mestiza. Los awajún, frente a esta situación, buscaron las formas de no verse engañados por los patrones.

A partir de la década de 1950 empezará una oleada colonizadora en la Amazonia que implicó la construcción de carreteras de penetración que permitirán las colonizaciones de pobladores del ande que huían de la presión por la tierra generada en aquella época. Esto generó conflictos por la tierra y los recursos con los pueblos indígenas en casi toda la Amazonía central y norte, que se vieron desplazados de sus territorios ancestrales (Barclay y Santos Granero,

1995: 283). De aquella manera, la cada vez más creciente necesidad de adquirir los productos de los patrones sin ser engañados y la de defender sus tierras frente a los colonos llevará a los awajún a comprender que debían conocer y dominar los códigos mestizos para poder negociar en mejores condiciones. Es decir, de aprender la lectura, escritura y el habla castellana y el cálculo, para la cual la escuela, que apenas comenzaba a expandirse por esos lares, aparecía como la institución clave (Greene, 2009: 150).

En ese nuevo escenario aparece el Instituto Lingüístico de Verano con sus escuelas de formación de docentes bilingües en territorio awajún a mediados de los años cincuenta. Los esfuerzos “civilizadores” del ILV buscaban sacar a los indígenas del peonaje cauchero para convertirlos en pequeños empresarios independientes, gestionar documentos de identidad e impulsar la organización política de elección de alcaldes en la zona. Ello implicaba no solo enseñarles a leer y escribir, sino que la evangelización lograra reemplazar sus formas culturales como condición de su ciudadanía (Ibíd.: 161).

El establecimiento de las escuelas del ILV generó grandes e irreversibles cambios para los awajún. Por un lado, los awajún fueron abandonando el asentamiento disperso en las zonas altas por el establecimiento en las comunidades para acercarse más a las escuelas del ILV y a los comerciantes en los ríos más grandes (Garra y Rioli, 2014: 50). Por otro, las nuevas necesidades obligaron a invertir el tiempo cada vez más en la escuela en vez de la enseñanza oral y práctica de los mayores y las actividades ancestrales (Wpio 1979: 102). Además, el proyecto evangélico del ILV calificaba sus saberes y prácticas de “vicios” a superar, por lo que eran negadas y rechazadas desde la escuela, causando un impacto importante en su vitalidad y mantenimiento (Trapnell, 1985: 124-126).

Con el paso de los años, la búsqueda de satisfacción de aquellas nuevas necesidades iniciará un proceso lento de proletarianización como mano de obra marginal, ya sea como asalariados eventuales en ciudades cercanas o como pequeños productores agrícolas. Estas nuevas necesidades implicaron con el pasar del tiempo, la insuficiencia de los medios tradicionales de producción de su forma de vida, lo que terminaría por poner en juego las propias condiciones de reproducción cultural del pueblo, justamente al ser aquella forma anterior en la que sus saberes tenían lugar.

Su ingreso como mano de obra no calificada al circuito de circulación de capital, en el que la escuela es la institución de inserción fundamental, significó el distanciamiento de una forma de vida que mantenía un equilibrio en su dieta y en sus relaciones entre ellos y con el mundo entorno. El carácter colonial de la sociedad peruana marcó la forma en la que los indígenas amazónicos fueron insertos a la economía y cómo se entendió y combatió sus formas de vida y cosmovisiones. Como resultado, los pueblos indígenas presentan cifras inferiores relativas a la calidad de vida que los no indígenas en el país⁴ al mismo tiempo

4. Según la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) 2019, la pobreza alcanza el 15,32% entre los castellanohablantes, y el 17,33 entre el total de la población,

que persisten los imaginarios que de alguna u otra manera inferiorizan sus formas de vida y saberes ancestrales (Espinosa, 2009).

La colonialidad de la situación de los pueblos indígenas se expresa así tanto en la posición subordinada de sus saberes y conocimientos frente al eurocentrismo, como en el lugar que ocupan en la estructura productiva. Ambas no pueden ser entendidas por separado ya que fue ante la necesidad de procurar un intercambio menos injusto con la sociedad mestiza y el aumento del ingreso monetario que sus formas de vida y los saberes que eran requeridos para su desarrollo fueron cayendo en desuso. Por ello, los fenómenos asociados al eurocentrismo con respecto a las culturas y saberes indígenas no pueden entenderse sólo como una “imposición de un saber” sobre otro, sino que a la luz de la revisión de los procesos históricos, aquel fenómeno se dio en correlación con el cambio en las necesidades de reproducción material de la vida indígena.

Los comuneros de Ebrón: producción y valoración cultural hoy en día

Ebrón es una comunidad nativa awajún ubicada en la provincia de Condorcanqui, en la región Amazonas. Tiene una población aproximada de 328 habitantes⁵, no cuenta con servicio de luz eléctrica, agua por tuberías ni alcantarillado. Las casas son en su mayoría de madera y techo de yarina (palma). La capital distrital, Santa María de Nieva, es la ciudad más cercana y a donde los comuneros de Ebrón acuden para tener acceso a los servicios estatales, bienes de consumo y educación secundaria.

En la comunidad la mayoría de los hombres han culminado estudios secundarios, mientras que las mujeres por lo general solo cuentan con la primaria culminada y su dominio del castellano es menor. El abandono escolar durante la secundaria es un problema generalizado debido a la dificultad de costear una vida en la ciudad.

Las entrevistas y conversaciones con los y las comuneras mostraron que la realidad social de los habitantes de Ebrón está marcada por un contraste entre la afirmación de su identidad como pueblo awajún y la disconformidad con las condiciones económicas y productivas del lugar.

Ebrón es una comunidad donde la población se autoidentifica como awajún y todos expresan estar orgullosos de serlo. La pregunta por la autoidentificación étnica y su valoración me permitió observar primero cómo ellos mismos se identifican, y luego cómo se construyen valoraciones al respecto. Todos los entrevistados, padres y madres de familia, así como los docentes y los líderes comunales, dieron cuenta de que existen elementos distintivos que ellos identifican como propios frente al mestizo: la vida en/con el bosque, la lengua, las danzas y el vestido, y que

mientras que es entre quienes afirman tener “otra lengua nativa” -en donde se incluye a las lenguas amazónicas- llega al 39,02%.

5. Base de Datos de Pueblos Indígenas (BDPI), de enero de 2020.

son realizadas por ellos mismos como medio de afirmación cultural e identitaria⁶. Añadido a ello, dos comuneros narraron experiencias en las que habían reaccionado frente a intentos de los mestizos de discriminarlos o burlarse de ellos. Por último, valoran la tranquilidad de la vida comunal y la compañía de sus familiares.

No obstante, la fuerte afirmación cultural e identitaria de los awajún de Ebrón contrasta con su insatisfacción por las condiciones productivas de la comunidad. La actividad agrícola es la principal actividad productiva en la comunidad, en la que destacan los cultivos de plátano, café y cacao. Esta constituye el primer eslabón de una cadena productiva que pasa por la mediación de comerciantes intermediarios que la compran para luego venderla en los mercados de las ciudades grandes de la zona norte del país, como Bagua, Jaén o Chiclayo. El camión intermediario pasa cada 15 o 20 días significando un pago de entre 200 y 500 soles por cada comunero. Para la mayoría de ellos esta es la única fuente de ingreso monetario que perciben al mes.

La carretera que los conecta con este mercado es de reciente construcción y su llegada revolucionó la vida económica de la comunidad. Antes de la carretera la circulación monetaria era mínima y la producción estaba dirigida principalmente al autoconsumo. El ingreso de los awajún y sus tierras al mercado llevó a un aumento de la circulación monetaria y con ella a una creciente demanda y necesidad de consumos manufacturados. Es decir, que ahora la satisfacción de necesidades de vida, como la salud, la vestimenta y la alimentación, pasaba necesariamente por la obtención de dinero. Considerando el poco dinero que reciben por su trabajo agrícola, no es sorprendente que sea una situación que les desagrada.

Todo ello hace que los comuneros de Ebrón expresen un malestar muy sentido sobre la actividad agrícola por ser extremadamente desgastante físicamente y muy mal remunerada. Además de todo lo mencionado, los awajún asumen este trabajo en condiciones desventajosas que tienen que ver con la nula tecnificación del cultivo de plátanos, la baja productividad de la tierra amazónica y con el hecho de que los awajún no hayan desarrollado un saber como pueblo para la agricultura de mediana o gran escala⁷. Adicionalmente a

6. El sentido de afirmación de los awajún sobre su identidad no es algo novedoso. Greene (2009) aborda el concepto de “acostumbramiento” de la indigenidad por los awajún, y qué significados tiene el concepto de “apach” (“extranjero” en lengua awajún) en ese proceso. Muestra cómo se valoran fuertemente los elementos asociados a “lo awajún” frente a “lo apach”: “Desde Aguarunía un apach que se menciona “vuelto como aguaruna” es todo un cumplido, aun si no constituye realmente una inclusión étnica total. Por el contrario, ser tildado de “vuelto como mestizo” es más a menudo un insulto y refleja una suerte de inclusión étnica en que a alguien que es obviamente aguaruna se le dice que no actúa como debiera hacerlo un aguaruna” (81-82).

7. Esta información fue proporcionada por el ingeniero a cargo de la Agencia Agraria Condorcanqui, con sede en Nieva. Se trata de una de las autoridades locales entrevistadas para el estudio.

todo esto, muchos de ellos muestran su desagrado con respecto a su incapacidad para negociar los precios de compra con el intermediario, que es quien fija unilateralmente los precios.

En suma, es posible observar que la fuerte afirmación identitaria de los awajún coexiste con un malestar respecto de su lugar en la cadena productiva como productores primarios: la actividad principal en Ebrón es la agricultura y su venta representa el único reducido ingreso monetario de sus habitantes. Ellos se cansan del trabajo en la chacra y se quejan de su mala retribución económica. La convivencia entre el disgusto frente a ciertos aspectos y la valoración de ciertos otros de la vida comunal es el contexto para entender sus actitudes frente a la EIB.

La implementación y el desarrollo de la EIB en la escuela de Ebrón

¿Cómo se implementa la política EIB en la escuela de Ebrón? Esta escuela primaria de 104 estudiantes presenta señales positivas de una buena implementación del modelo intercultural bilingüe, la cual pasa por una serie de factores a considerar.

El trabajo de la escuela se basa en un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se planteó intercultural al estar elaborado participativamente con las familias, y basarse en el calendario comunal. Este PEI incluye el trabajo secuencial de proyectos relacionados con la cultura y entorno local a partir del cual se desarrollan los contenidos de las clases. Su elaboración comunitaria, además, es solo un elemento de una intensa interacción entre la escuela y la comunidad que incluye actividades conjuntas y participación de esta en la enseñanza y gestión de la escuela.

El dominio de la lengua por parte de los docentes, así como su postura a favor del enfoque intercultural también son elementos importantes de la implementación. Ellos reciben Acompañamiento Pedagógico Intercultural (ASPI), y en el grueso de clases observadas se encontraba siempre presente algún elemento del saber cultural del pueblo o de las características naturales del entorno comunal. Aunque la mayoría de las veces se trataba de ejemplos a la hora de formular problemas matemáticos u oraciones, era especialmente en las clases de Arte y de Personal social y ciencia y ambiente en las que estos elementos tomaban lugar del objeto de conocimiento de la sesión en sí mismo. Los docentes acudían para ello tanto a los libros en lengua originaria y material concreto enviado por el Ministerio, como a otras fuentes de conocimiento como los sabios o sabias de la comunidad, los elementos del entorno inmediato de la escuela, o la experiencia propia de los estudiantes.

Un buen ejemplo que grafique lo dicho es el proyecto que pude observar en el primer periodo de campo. Este estaba basado en el aprendizaje de tejidos tradicionales awajún como el “wampash” (bolso), “centa” (cinturón) o “tawás” (corona de plumas). Para la enseñanza de estos tejidos los docentes invitaban

a sabios de la comunidad que compartan su saber con los estudiantes, quienes disfrutaban de la sesión. Pero además de ello, los ejemplos en las otras áreas curriculares como matemática y lenguaje estaban siempre relacionados con la temática del proyecto, lo que terminaba de configurar un abordaje completo de la cultura del pueblo desde la escuela.

Es posible, en base al marco de análisis de la colonialidad del poder, interpretar que los esfuerzos de los docentes enmarcados en el plan de EIB de la escuela se inscriben en una línea de cuestionamiento a la hegemonía eurocéntrica que, a diferencia de los antiguos modelos educativos destinados a pueblos indígenas, no niega y se plantea “superarlos”. Por el contrario, encuentra en la implementación de la política EIB en la enseñanza a niños awajún una vía de legitimación identitaria a nivel individual y a nivel del pueblo.

Valoraciones y expectativas de la comunidad educativa sobre de la EIB

Las expectativas de los padres y madres de familia en torno a la escuela apuntan a que esta permita a los niños y niñas de la comunidad alcanzar niveles superiores de estudio que les posibiliten ocupar un puesto laboral distinto al trabajo agrícola, y con un mejor ingreso económico que brinde mejores condiciones materiales de vida. Esta proyección supone una experiencia migratoria que permita el acceso a la educación secundaria y superior y el dominio pleno del castellano y las técnicas y conocimientos del mundo moderno (que aquí llamaremos simplícidamente “conocimiento escolar moderno”). Sólo en el caso de los líderes comunales se enfatizó en el objetivo de que eventualmente los estudiantes regresen a la comunidad una vez profesionalizados y contribuyan a su desarrollo. No obstante, muchos señalaron la difícil realidad en la búsqueda de esas aspiraciones, en las que la chacra y la vida comunal se presentaban como una última pero nunca deseable opción de supervivencia.

Mi hijo ese edad de mí yo no quiero que este igual que yo, que sea diferente. [¿por qué?] porque si yo vivo así sin trabajo, no he terminado mi secundaria, eso más bien encuentro sufrimiento ¿no? no quiero que sea así, o sea que tenga buen estudio, que tenga trabajo. (Padre de familia 1)

En base a esta proyección, los actores comentaron la forma en la que valoran la inclusión de elementos de la cultura awajún en la educación de los niños. La comunidad mostró un casi total apoyo y valoración a la presencia de conocimientos y técnicas ancestrales del pueblo en la enseñanza escolar. Afirman estar de acuerdo y contentos con que en los últimos años los docentes inviten a los sabios y enseñen las técnicas ancestrales del pueblo. Ahora bien, las formas en la que valoran esta inclusión en sus proyecciones de migración y profesionalización futuras son tres:

Primero, el aprendizaje del saber propio como fortalecimiento identitario: es el que más veces es mencionado y el que más fuertemente representa a la comunidad. Los actores sostuvieron que la importancia de los saberes indígenas en la escuela radicaba en la necesidad de que las nuevas generaciones no se olviden de las tradiciones del pueblo al que pertenecen. Esto está relacionado con la necesidad de que se identifiquen con esa cultura y que la valoren positivamente. Por ejemplo, una madre de familia señala:

Los profesores cuando está en cultura él los enseña, ahora tejen *centa*, *tawás*, aprenden ahora. Ahora enseñan cultura, no lo pueden olvidar cultura [¿le parece bien?] sí, estamos contentos porque los profesores que no saben tejer *centa* los profesores lo aprenden con sus alumnos. (Madre de familia 1)

Segundo, el aprendizaje del saber propio como posibilidad económica en la ciudad: en algunos discursos aparecía la posibilidad de venta de los objetos fabricados por ellos mismos (canastas, bancos, bolsos) a los mestizos y ser una fuente económica ante la ausencia de un empleo.

En tercer y último lugar, el aprendizaje del saber propio como útil para la vida comunal: finalmente, la vitalidad del lenguaje y el aprendizaje escolar de sus historias y códigos culturales (que no se limita nunca a la escuela) es importante para el desarrollo del niño en la vida comunal si es que no logra las aspiraciones migratorias. Esta última forma fue mencionada sobre todo por los docentes.

Si bien para la mayoría la EIB aportaba a “no perder la cultura”, el bilingüismo escolar dista de ser entendido como un elemento facilitador, siendo más bien un pasivo que estaría “trabando” la correcta enseñanza del castellano y comprometiendo así las posibilidades que ello trae. Los entrevistados enfatizan que fue el bilingüismo de su propia experiencia escolar el que no les permitió un dominio pleno del castellano, lo que perjudicó su experiencia en la escuela secundaria en la ciudad y posteriormente su ingreso a mejores oportunidades, dificultad de la que hoy padecen.

Nosotros muchas veces estamos pensando que escuela enseña, pero nuestro idioma también español. Pero a veces niños no entienden español, por ejemplo, mi hijo casi no entiende porque nunca he enseñado español solamente en awajún nomas están creciendo. Y lo que pienso es algún día que sepa español también para que en cualquier trabajo no tenga duda. (Padre de familia 2)

Se advierte así que la realidad productiva actual de los comuneros de Ebrón parece delinear las aspiraciones a futuro para los niños y niñas y encuentran en la escuela su medio principal de realización. El conocimiento escolar moderno, por el contrario, aparece como imprescindible para lograr

tales aspiraciones en las que la escuela es la institución central. Esto aparece estrechamente vinculado con la expectativa de los comuneros de que sus hijos logren obtener un mejor trabajo que el agrícola, menos desgastante y mejor remunerado. Por ello, las valoraciones positivas del aprendizaje de elementos culturales de la EIB encuentran también límites o condicionamientos en sus discursos, los cuales parecen estar siempre vinculados a no interferir con aquel rol asignado en sus aspiraciones a la institución escolar.

En suma, las perspectivas de los actores en Ebrón respecto del aprendizaje escolar en EIB tienen un sentido principalmente identitario. La valoración del aprendizaje de elementos, historias y técnicas de su cultura ancestral en la escuela lo define el interés por no “perder” la cultura, por mantener una identidad y vivir orgullosos de ella. Por su parte, sus aspiraciones de vida para sus hijos e hijas requieren la adquisición del saber escolar moderno como un elemento fundamental para la mejora de sus condiciones de vida. Ambos aprendizajes ocupan, pues, lugares distintos: si bien el aprendizaje del saber propio es valorado en tanto se fortalece la identidad, el saber escolar moderno lo es en tanto ofrece las oportunidades de cambio en la posición en el sistema productivo por la vía de la profesionalización o lo que más se aproxime a ella.

Esto último constituye su particular imprescindibilidad. Ya que, si bien se ha visto que el saber propio puede tener un sentido de posibilidad económica, esta siempre es en todo caso alternativa o secundaria ante el ideal de un empleo asalariado. Del mismo modo en el caso de las perspectivas de vida comunitaria ocurre que la vida en la comunidad está inevitablemente ligada al trabajo agrícola, trabajo que más bien se busca abandonar. Con todo, parecer ser que las condiciones de empobrecimiento de las comunidades de los últimos 50 años repercuten en que la opción de cambio sea necesariamente buscada “afuera”, para lo cual, es imprescindible el saber escolar moderno.

Conclusiones y reflexiones finales

La observación del fenómeno de la escuela en contextos indígenas desde los ámbitos de la producción y la intersubjetividad da pistas nuevas para pensar los alcances y limitaciones de la política EIB en su apuesta por la interculturalidad.

Los hallazgos de la investigación parecen indicar que la disputa de la apuesta de la EIB por la revalorización de los saberes, historias y técnicas indígenas en el ámbito intersubjetivo, al no abarcar otros ámbitos de la existencia social, y al no compartir esta apuesta con otras instituciones estatales en el mismo sentido, deja inalterada la situación en el ámbito socio-productivo, que parece estar siendo clave en la configuración del problema.

El ingreso de los awajún a las dinámicas capitalistas como agricultores primarios marca un cambio en su forma de vida del cual resulta su condición de precariedad actual. Este hecho es el que marca el paso de una situación productiva a otra: de aquella desarrollada durante el tiempo previo al contacto

definitivo con el mundo criollo, a su situación como agricultores de baja tecnificación. La primera estaba marcada por la producción para el autoconsumo, la caza, la pesca, y era en ella que las técnicas y saberes que hoy se revalorizan en la escuela tenían lugar para la procura de una buena vida. En la nueva situación productiva, los awajún dependen cada vez más del ingreso monetario que puedan conseguir, lo que los hace conscientes de que se hace cada vez más necesario adquirir los conocimientos del mundo moderno para poder desenvolverse en él, superar su situación precarizada y procurarse medios materiales de vida.

La valoración del saber escolar moderno como imprescindible, frente a la valoración principalmente identitaria del saber awajún, parece tener su causa en este cambio social. Las nuevas necesidades adquiridas ante la posibilidad de obtener los bienes los obligaron a insertarse en las dinámicas monetarias, muchas veces vendiendo directamente fuerza de trabajo, otras cambiando el uso de la tierra del bosque silvestre a chacras de productos comercializables, transformando su uso del tiempo, dedicado a labores monetarias y dejando de lado la educación ancestral. Es así que tiene sentido que los mismos integrantes de la comunidad educativa en torno a la EIB la valoren en tanto es necesario identificarse con una historia en común, pero tengan claro que para procurarse bienes materiales de vida será necesario conocer el saber escolar moderno, cayendo el saber propio a un segundo plano.

De este modo, el estudio del fenómeno de la escuela en contextos indígenas en base a los dos ámbitos trabajados aquí aporta una nueva mirada al problema. La valoración meramente simbólica de la lengua y las prácticas del pueblo encuentra un claro límite cuando estas ya no proporcionan la capacidad de dotarse de bienes materiales de vida. En términos de lo planteado por Quijano, la descolonización de saberes, técnicas y formas de vida en general, lo que es igual a que estos logren representar para los sujetos indígenas posibilidades de vida plena, no basta con su abordaje en el ámbito de lo intersubjetivo. Esto es, que incluso para transformar la hegemonía del eurocentrismo se hace necesario un cuestionamiento y transformación de las condiciones materiales de vida de los sujetos en el que estos tienen sentido.

Esto no quiere decir en absoluto que la EIB no tenga sentido y que habría que resignarse a la asimilación económica y cultural. Todo lo contrario. Este hallazgo permite iniciar un debate en torno a qué elementos o de qué maneras los proyectos que asuman la interculturalidad y descolonización de las relaciones sociales en el país, se propongan abordar los cambios pertinentes en el ámbito socio-productivo de los pueblos indígenas. Asimismo, pretende ser un insumo para que los proyectos políticos organizados desde los pueblos indígenas planteen acciones en favor de sus reivindicaciones simbólicas como materiales.

Con lo dicho pretendo volver al planteamiento inicial de este artículo. Los proyectos educativos para pueblos indígenas no plantean solo cuestiones técnico-pedagógicas, sino también el horizonte de país que se quiere construir. En ese sentido, si bien no es tarea de la educación transformar las condiciones socio-productivas de una población, las políticas públicas en este sentido

que se elaboren en el sector educación o en otros sectores, no deben dejar desatendido este aspecto. De otro modo, la escuela intercultural podría estar siendo funcional a la reproducción de un sistema en el que lo indígena alcance reivindicaciones de corte simbólico, pero o bien su población seguiría en una situación igual de precarizada, o bien para cambiar aquella situación habrían de modificar profundamente sus formas de vida. En cualquier caso, ambas situaciones no logran sino socavar los objetivos iniciales de la Educación Intercultural Bilingüe.

Bibliografía

- Barclay, F. & Santos Granero, F. (1995). *Órdenes y desórdenes en la selva central: historia y economía de un espacio regional*. IFEA/IEP.
- Brown, M. (1984). *Una paz incierta. Historia y cultura de las comunidades aguarunas frente al impacto de la carretera marginal*. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- Chirif, A. (2012). Cuando la historia oculta. En *Articulando la Amazonía. Una mirada al mundo rural Amazónico*. (119-136). Lima: AECID.
- Defensoría del Pueblo (2011). *Aportes para una política nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Serie de Informes Defensoriales – Informe N°152.
- Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (2020) Cartilla Balance EIB. Ministerio de Educación. Recuperado 20 Setiembre 2020, de https://www.edugestores.pe/wp-content/uploads/2015/08/Balance_DEIB_-Nirma-Arellano.pdf
- Espinosa, O. (2009). ¿Salvajes opuestos al progreso?: aproximaciones históricas y antropológicas a las movilizaciones indígenas en la Amazonía peruana. *Antropológica*, (27), 123-168.
- Heise, M. (1993). Educación Bilingüe Intercultural Para Los Asháninka Del Río Tambo. *América Indígena*, (4), 125-140.
- López, L. E. (1984). “Tengo una muñeca vestida de azul [¿Kuns uka siñuritax paripachaxa?”. *Autoeducación*. 4, (10-11), 45-50.
- Garra, S. y Riolf, R. (2014). Por el curso de las quebradas hacia el “territorio integral indígena”: autonomía, frontera y alianza entre los awajún y wampis. *Anthropologica*, (32), 41-70.
- Guallart, J. M. (1990). Un proyecto de educación bilingüe bicultural en el Alto Marañón. *Amazonía peruana*, 9 (18), 67-79.
- Greene, S. (2009). *Camino y carretera: acostumbrando la indigenidad en la Selva Peruana*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Ministerio de Educación (2016a). Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2016b). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Lima. Recuperado el 18 Abril 2019 de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5105>
- Ministerio de Educación (2013). Propuesta pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe.
- Montoya, R. (1980). *Capitalismo y no capitalismo en el Perú: un estudio histórico de su articulación en el eje vertical*. Lima: Mosca Azul.

- Pozzi-Escot, I. (1990). "La discriminación étnico-cultural en la escuela peruana". *Amazonía peruana*, 9, (18), 9-28.
- Quijano, A. (2006). "Colonialidad del poder, Globalización y democracia". *San Marcos*, 25, 51-104.
- Quijano, A. (2000). "La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). CLACSO.
- Quijano, A. (1999). "¡Qué tal raza!". *Socialismo y participación*, (86), 89-95.
- Quijano, A. (1992). Raza, Etnia y Nación en Mariátegui: Cuestiones abiertas. En Forgues, R. (Ed.). *José Carlos Mariátegui y Europa. La otra cara del descubrimiento* (pp. 166-187). Editorial Amauta.
- Quijano, A. (1990). La nueva heterogeneidad estructural de América Latina. *Hueso húmero*, (26), 8-33.
- Remy, M. I. (2014). Población indígena y construcción de la democracia en el Perú. En: Cuenca, Ricardo (Ed.), *Etnicidades en construcción. Identidad y acción social en contextos de desigualdad*. Lima, IEP.
- Rockwell, E. (coord.) (1989). *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas*. Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- Suralles, A., Riol, R. & Garra, S. (2017). *Informe antropológico sobre la continuada existencia de la nación wampis y su territorio. Fundamentación del derecho al territorio de la nación wampis*.
- Trapnell, L. (1984). Mucho más que una educación bilingüe. *Shupiui*, IX (30), 239-246.
- Trapnell, L. (1985) Veinticinco años de educación bilingüe en la amazonía peruana. En: Gasche, J. (Comp.), *Balances amazónicos*. Iquitos: CIIAP, UNAP.
- Trapnell, L. y Zavala, V. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XXI*. Colección Pensamiento Educativo Peruano Volumen XIV, Derrama Magisterial. Fondo Editorial de la Derrama Magisterial.
- Wahl, L. (1998). Alucinaciones justificatorias: las misiones del Madre de Dios y la consolidación del Estado-nación peruano. En: García, P. (Ed.), *Fronteras, colonización y mano de obra indígena en la Amazonía Andina (Siglos XIX-XX)*. PUCP, Universitat de Barcelona.
- Wipio, G. (1979). La educación en el pueblo aguaruna. En: Prado Pastor, Ignacio (Ed.) Mildred L. Larson, Patricia M. Davis, and Marlene Ballena D. (Comp.): *Educación bilingüe: Una experiencia en la amazonía peruana*. 1979. Lima: ILV.
- Zavala, V. (2009). Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica. En Frisancho, S., et. al. (Eds.): *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Fondo Editorial de la PUCP.

