

# La participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas de las escuelas rurales en el Perú y los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto actual

Uriel Montes Serrano <sup>1</sup> 

Luis Enrique Tineo Quispe <sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), Perú.

**Resumen.** El presente ensayo pretende reflexionar sobre la participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas de las escuelas rurales en el Perú y los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el contexto actual. Su involucramiento en cada una de las etapas es importante para lograr beneficios sociales, políticos, económicos y culturales. Se usó el método de revisión de literatura para comprender qué está haciendo el Estado peruano en la educación rural. Una relevante conclusión es que los pueblos indígenas participan, todavía, con limitaciones en el diseño e implementación de las políticas públicas; así como que, todavía, padecen etnocidio a través de la minería y tala ilegal y legal, que destruye la biodiversidad, la cosmovisión y la identidad étnica, todo lo cual se convierte en el desafío para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

**Palabras clave:** participación; políticas públicas; educación rural; pueblos indígenas; educación intercultural.

## *A participação dos povos indígenas nas políticas públicas de escolas rurais no Peru e os desafios da Educação Intercultural Bilingue no contexto atual*

**Resumo.** Esta dissertação pretende refletir sobre a participação dos povos indígenas nas políticas públicas de escolas rurais no Peru e os desafios da Educação Intercultural Bilingue (EIB) no contexto atual. O envolvimento de tais povos em cada uma das etapas é importante para alcançar benefícios sociais, políticos, econômicos e culturais. Foi utilizado o método de revisão de literatura para entender o que o Estado peruano está fazendo na educação rural. Uma conclusão relevante é que, embora os povos indígenas tenham participação, eles ainda o fazem com limitações na elaboração e implementação de políticas públicas; também sofrem com o etnocídio por meio da mineração e extração de madeira ilegal e legal, que destrói a biodiversidade, a visão de mundo e a identidade étnica, e se torna um desafio para o desenvolvimento da Educação Intercultural Bilingue.

**Palavras chave:** participação; políticas públicas; educação rural; povos indígenas; educação intercultural.

## *The participation of indigenous peoples in the public policies of rural schools in Peru and the challenges of Intercultural Bilingual Education in the current context*

**Abstract.** This essay aims to reflect on the types of participation that indigenous peoples have in public policy. Their involvement in each of the stages is important to achieve social, political, economic and cultural benefits. The literature review method was used to understand what the Peruvian state is doing in rural education. A relevant conclusion is that indigenous peoples still participate with limitations in the design and implementation of public policies and that they still suffer ethnocide through illegal and legal mining and logging, which destroys biodiversity, cosmovision and ethnic identity, which becomes the challenge for the development of intercultural bilingual education.

**Keywords:** Participation, public policies, rural schools, indigenous peoples.

## 1. Introducción

Los resultados de la evaluación censal de estudiantes (ECE) del 2019, realizado por el Ministerio de Educación (Minedu), explicitaron que los estudiantes de las escuelas rurales en el Perú, de cuarto grado de primaria y de segundo de secundaria, se encuentran en el nivel Inicio y Previo al inicio en las áreas de Lectura y Matemática (Minedu, 2019). Estos resultados, según el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, reflejan la poca voluntad política de algunos gobiernos de turno para dotar de recursos humanos y financieros e infraestructura, para atender las demandas

educativas de los estudiantes en las zonas rurales del Perú. Ello refuerza las brechas históricas que existen entre estudiantes de las zonas rurales y estudiantes de las zonas urbanas que datan de la época de la Colonia.

El Estado y la sociedad civil deben tener claro que, en el Perú, no existe una ruralidad sino varias ruralidades. Por eso, se habla de 55 pueblos indígenas esparcidos en todo el territorio nacional. Algunos se han integrado "exitosamente", otros están en proceso y algunos se resisten (Zariquiey et al., 2019).

El mecanismo que ha usado el Estado peruano desde la Colonia para integrar a los pueblos indígenas a la nación ha sido la escuela. En este ensayo trataremos de analizar las políticas públicas de las escuelas rurales desde cuatro preguntas: ¿qué hace que un problema sea público?, ¿qué avances y retrocesos se han identificado sobre políticas educativas para los pueblos indígenas?, ¿quiénes participan en la formulación de la política? y ¿cómo influyen las diversas posiciones de reconocimiento que tiene el Estado sobre los pueblos indígenas?

A continuación, se describe y explica cada una de estas interrogantes.

## 2. Desarrollo

*Primero, ¿qué hace que un problema sea público?* Schillagi (2011) expresa que "para que un problema exista, entonces, debe ser mencionado como tal por algunos actores, que se movilizarán para demostrarlo y que buscarán contar con la mayor cantidad de apoyos posibles para hacer prevalecer públicamente sus demandas" (p.246). Aquí surgen algunas preguntas en torno a lo que plantea la autora: ¿quién o quiénes pueden ser esos actores?, ¿quién o quiénes legitiman que esos actores representan los intereses de la escuela rural?, ¿este actor o actores pueden tener voz y voto para decir qué se agenda y qué se discute? Consideramos que estas preguntas son válidas para que estos actores tengan legitimidad y representatividad y, sobre todo, velen por los intereses de la escuela rural. Se ha visto en algunos casos, que las justas demandas de los pueblos indígenas no prevalecen en la agenda pública porque estos actores no tienen el apoyo y la legitimidad de la población nacional.

Entonces, como lo plantean Mballa y Gonzáles (2017), el problema público en Latinoamérica, Asia y África no encuentra soluciones integrales porque no es analizado desde su complejidad y, por eso, las soluciones que plantean son fragmentadas e inoperantes. Solo basta revisar información del medio local para conocer la situación de abandono en que están la mayoría de las escuelas rurales que atienden a pueblos indígenas en el Perú: estas, independientemente del nivel y la modalidad, presentan carencias materiales y pedagógicas que inciden en el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo pedagógico de los docentes; solo el 19% de escuelas rurales están en buen estado y el 20% necesita una reparación total de sus aulas; no tiene el mobiliario y los materiales educativos adecuados y suficientes; solo el 22% de escuelas rurales tiene acceso a electricidad, agua potable y conexión a desagüe. En general, el promedio en Inicial rural es de 12 estudiantes y 0.8 docentes, en primaria rural se tiene 28 estudiantes y 2 docentes y en secundaria rural se tiene 65 estudiantes con 7.7 docentes (Montero y Ucelli, 2020). Por su parte, Carbajo (2022) señala que, en la

época de la pandemia de la covid-19, las escuelas rurales son las que más se perjudicaron porque no tenían acceso a internet y la mayoría de las familias no contaba con los medios tecnológicos ni con medios virtuales para acceder a la educación remota.

Lorenc (2005) sostiene que las etapas de un problema en una política pública son: emergencia de un problema, legitimación del problema, movilización de la acción con respecto al problema, formulación de un plan oficial de acción y la implementación del plan. Esta estructura, nos dice el autor, no es lineal y las decisiones o planes pueden ser simultáneas o sucesivas.

La participación de los actores en estas etapas es crucial, pero en la mayoría de las situaciones, los pueblos indígenas solo participan en la parte terminal de la política pública como beneficiarios de transferencias condicionadas por temas económicos.

En algunos casos, los pueblos indígenas ignoran o solo conocen lo básico sobre sus derechos de participación política. Por ejemplo, sobre el derecho de participar mediante sus representantes en el Consejo de Coordinación Local Distrital (CCL). El CCL es una instancia compuesta por el alcalde, los regidores y los representantes de la sociedad civil que tiene la función de elaborar el presupuesto participativo y los planes de desarrollo concertado; fue establecido por la Ley N° 28056, Ley Marco del Presupuesto Participativo (Congreso de la República, 2003a).

En otros casos, la población indígena asume un rol de participante pasivo como beneficiario de las decisiones políticas de programas sociales que se están impulsando en sus regiones y localidades

El Estado peruano cuenta con un programa de transferencias condicionadas para familias pobres de zonas rurales y urbanas llamado “Juntos”. Este programa otorga una compensación económica regular a las familias afiliadas a cambio de que sus niños y niñas asistan a la escuela y a los centros de salud. Juntos fue inaugurado en el 2005 en Chuschi –zona rural y símbolo de las comunidades más afectadas por el conflicto armado interno– y actualmente atiende 685 mil hogares, en 174 provincias, 1,325 distritos y 40,698 centros poblados a nivel nacional (Montero y Ucelli, 2020, p. 9)

**Segundo, ¿qué avances y retrocesos se han identificado sobre políticas educativas para los pueblos indígenas?** La política sobre la EIB se remonta al siglo XX, sus avances no solo no han sido rectilíneos, sino que, muchas veces, se han dado retrocesos por parte del Estado. A continuación, señalamos los hitos de avance más relevantes: El Plan de Alfabetización de los diversos grupos idiomáticos de la selva peruana, implementada en el inicio de 1953; el Minedu en 1972 promulgó la Ley N° 191326, Ley de la Reforma Educativa y su Reglamento en la década de los años 70, considerada como la Ley más avanzada en su tiempo sobre educación intercultural; la creación de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural en 1987 y la promulgación de la Política de EIB en 1989 en donde se incluyó la política intercultural en el sistema educativo (Ordóñez, 2014).

Finalmente, en los primeros años del siglo XX, se promulgó la Ley N° 28044, Ley General de Educación, actualmente vigente, que establece la garantía del derecho de los pueblos indígenas a condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. También establece la educación intercultural bilingüe como un componente de todo el sistema educativo (Congreso de la República, 2003b).

En los años posteriores, asistimos a algunos hitos importantes de avances de la EIB, tales como la “Aprobación de la Política Nacional de Lenguas y Culturas en el 2005, mediante Resolución Directoral N° 176-2005-ED se aprueba políticas sobre la implementación de Plan Nacional de Educación Bilingüe” (Ordóñez, 2014, p. 45).

Consecuente con ello, el Minedu (2016a) diseña e implementa el Plan Nacional de la Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (PLANEIB). En la misma perspectiva, en el año 2018, el Minedu aprobó el Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de pueblos indígenas con el fin de brindar mejores condiciones de acceso, permanencia y culminación a los estudiantes que viven en ámbitos rurales dispersos (Minedu, 2018).

Como se mencionó, a la par de avances, se emitieron políticas y actuaciones de retrocesos o estancamientos. Una primera política adversa a la EIB es la promulgación, por el Congreso de la República (1982), de la Ley N° 23384, Ley General de Educación promulgada en el año citado, llamada ley de contrarreforma educativa, la cual suprime la política de EIB en el sistema educativo que había sido establecida por la Ley N° 191326, Ley de la reforma educativa.

También es considerada una contramarcha, la tendencia de reducción del presupuesto asignado para la implementación del PLANEIB de 2016 al 2022. Si se disminuye el presupuesto es difícil realizar la implementación del mencionado plan y extender la cobertura de los programas de acompañamiento pedagógico para los docentes de las áreas rurales. En este rubro se añade la brecha docente EIB considerada como el estancamiento más grave. En el año 2022 existe una brecha de 53,470 docentes EIB. A esto se agrega, la ausencia de voluntad política del gobierno para desarrollar la EIB (Defensoría del Pueblo, 2021).

Por su parte, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) emitió un pronunciamiento de alerta sobre el inicio de aniquilamiento de las escuelas que brindan servicio de Educación Intercultural bilingüe en la Amazonía y los Andes peruanos, al contratar a docentes que no conocen ni la lengua ni la cultura de los estudiantes a los que deben enseñar.

La demanda principal comprendida en el pronunciamiento fue:

Consideramos que la decisión de designar autoridades pedagógicas sin conocimiento de la lengua y la cultura de niños, niñas y jóvenes indígenas en las instituciones educativas caracterizadas como EIB de revitalización y EIB urbana es un atentado contra los derechos de los pueblos indígenas a una educación pertinente, relevante y de calidad (AIDSESP, 2022, párr. 3)

Un estancamiento relevante relacionado con la educación intercultural corresponde a la actuación indiferente de los funcionarios públicos multisectoriales, en las regiones rurales amazónicas y andinas, frente a la destrucción de la biodiversidad y el medio ambiente causados por las actividades de la minería y tala ilegal. No solo afecta el medio ambiente, expone, además, a la población a enfermedades ocasionadas por el mercurio, elemento químico usado en los lavaderos de oro. Aunado a ello, en el año 2022 se ha producido enfrentamientos contra diversos pueblos indígenas, particularmente, en los territorios amazónicos de los Awajún, Wampis, Ashaninka y otros. El 17 de julio de 2022, la periodista de Ojo Público reportó que la violencia del oro

promovida por la minería ilegal está afectando sus derechos humanos y provocando enfrentamiento entre las comunidades indígenas de Amazonas, a raíz del reciente ataque contra el líder indígena Horteiz Baituges (Santos, 2022).

Aun cuando existe un marco normativo que regula la interdicción de la minería ilegal como los Decretos Legislativos 1100 y 1451, las autoridades optan por la indiferencia y no responden ante las denuncias sobre lavaderos de oro, que realizan los representantes de las comunidades indígenas (Ministerio de Justicia, 2017).

Las consecuencias del desarrollo de la minería y tala ilegal producen disrupciones y trastocamiento de los imaginarios y la cosmovisión de los pueblos indígenas, que se encaminan a la pérdida de su identidad étnica. Así se va perdiendo la concepción cultural del territorio como un espacio, donde no solo habitan los seres humanos, los animales o las plantas, sino también seres sobrenaturales que ejercían influencia sobre las actividades económicas y sociales de las comunidades (Quijano y Veit, 2020).

Lo expuesto implica que la minería y la tala ilegal, y en muchos casos legal, destruyen las concepciones tradicionales de territorio, acentuando la fragmentación y propiciando la pérdida de su significado social y cultural. Todo ello contradice los fundamentos de la educación intercultural bilingüe.

**Tercero, ¿quién participa en la formulación de la política?** Para describir y explicar los tipos, los niveles y los espacios de participación en la formulación de la política, es necesario caracterizar los aspectos socioculturales, económicos y la diversidad lingüística del mundo rural y cómo esta influye en los actores cuando participan en la elaboración de la política.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1981) postula que en el mundo rural coexisten distintas ruralidades y que su desarrollo, integración y modernidad depende no solo de su proximidad al mundo urbano, sino de su involucramiento en el Estado.

Con relación a los factores socioculturales, en algunas ruralidades es más evidente las inequidades en temas de acceso a los beneficios que ofrece la modernidad, en el desarrollo de la ciudadanía plena y en el ejercicio de los derechos que se tiene ante la ley. También se evidencia en la economía, en los bajos niveles de ingreso, en la falta de trabajo para los jóvenes, en el trabajo informal, en el abastecimiento de los productos a ciudades intermedias y en la agricultura de exportación. Es de mencionar que en países donde hay gran diversidad lingüística, esta es vista, por algunos, como una riqueza cultural y, por otros, como un obstáculo para la integración nacional (Anaya et al., 2021; CEPAL, 1981; Ramírez, 2006).

Estos factores, mencionados por CEPAL (1981) y Anaya et al. (2021) se manifiestan en la escuela rural de diversas maneras: Por un lado, por su alta dispersión, aislamiento y falta de comunicación se opta por tener escuelas unidocentes -que se caracterizan por estar aisladas- y escuelas multigrados -que se distingue por tener no más de tres docentes que atienden a varios grados y áreas del conocimiento. Por otro lado, no es posible unir las escuelas porque se dejaría de atender a los estudiantes que más lo necesitan en un centro poblado, comunidad o caserío.

Esta alta dispersión, el aislamiento, la falta de comunicación y la baja escolaridad de la mayoría de las poblaciones rurales condicionan su capacidad para ejercer presión sobre el poder político nacional y su participación en el ciclo de la formulación de la política pública.

Villarreal (2009) define la participación como el involucramiento en los espacios estatales y no estatales desde su identidad como ciudadanos y desde los modelos de democracia y el tipo de relación entre gobierno y sociedad que se quiere establecer. Fuenmayor (2017) comprende, en políticas públicas, al actor o a los actores como un grupo, un comité, un equipo burocrático, una coalición o Estado que interfiere o moldea una política pública.

Asimismo, hay que considerar que la participación y los actores en el mundo rural están condicionados por las creencias que tienen los grupos de poder sobre ellos y por las creencias que ellos mismos tienen sobre sí. Es decir, si se perciben como ciudadanos con derechos e iguales ante la ley, entonces podrán ejercer o influir en una política nacional para resolver sus problemas. De lo contrario, se sentirían inhibidos, en la mayoría de los casos, en sus reclamos y propuestas. De allí la importancia de que la población con mayor ruralidad sea capacitada y sensibilizada en temas de participación (Ferró, 2014).

En cuanto a los tipos de participación, Villarreal (2009) propone cuatro. La social, que implica: individuo, organización o asociación que defiende los intereses de sus integrantes. La comunitaria, que comprende la participación en el desarrollo de la comunidad y el Estado es asistencialista. Mientras que la participación política se caracteriza en tener una representación política. Finalmente, la participación ciudadana en tanto miembro del Estado que puede definir las metas colectivas.

En el caso de la escuela rural, esta participa en lo social y lo comunitario porque su involucramiento se centra, principalmente, en la defensa de sus derechos básicos, como la lengua, la identidad, las tradiciones, los saberes, el territorio, entre otros. Aquí podemos mencionar algunas organizaciones, tales como: la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva, que apuesta por la formación de docentes desde un enfoque intercultural bilingüe; la Red RECREA, que defiende el derecho a tener una educación de calidad; la Red Lupuna, que promueve la educación intercultural bilingüe; la Mesa Educativa Regional de Piura, que promueve el debate políticas de mejoramiento de la calidad educativa.

De los espacios de participación que hay en las escuelas rurales encontramos la Asociación de Padres de Familia, las Redes Educativas Rurales, los Consejos Escolares y la Comunidad Organizada que vela por los saberes de la comunidad frente al conocimiento occidental.

Como se puede apreciar, por los tipos, niveles y espacios de participación del mundo rural no hay un alcance en la participación política ni ciudadana; es más local y regional, que no tiene mayor injerencia en la formulación de la política. Solo ejercen control sobre la parte terminal, es decir, participan del funcionamiento de la escuela y del trabajo del docente en algunos casos.

No obstante, en esta última década existen esfuerzos desde el Estado para incorporar a los pueblos indígenas en el proceso de toma de decisiones políticas educativas que afectan a la población. Mediante sus representantes han participado en talleres para aportar propuestas de políticas públicas educativas que beneficien a la cultura, la biodiversidad y la educación.

Presentamos algunas experiencias participativas como: el diseño y la implementación del “Plan Nacional de la Educación Intercultural Bilingüe al 2021” (PLANEIB) por parte del Ministerio de Educación. Es considerado como un documento de gestión, diseñado de manera participativa con representantes de diversas organizaciones y sometida a consulta previa a los pueblos indígenas mediante sus organizaciones representativas nacionales, regionales y locales (Minedu, 2016b).

También está el Proyecto Educativo Nacional al 2036, aprobado mediante Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU el 28 de julio de 2020. Este documento establece orientaciones vitales sobre la educación intercultural bilingüe, derechos de los pueblos indígenas y ciudadanía activa. Su construcción implicó realizar talleres de consulta a los actores educativos a nivel nacional, entre ellos, a los representantes de los pueblos indígenas. Estos procesos participativos se reprodujeron con mayor intensidad en cada región, cuando diseñaron los Proyectos Educativos Regionales (PER) al 2036, como es el caso del PER de Madre de Dios (Gobierno Regional Madre de Dios, 2022).

**Cuarto, ¿cómo influyen las diversas posiciones de reconocimiento que tiene el Estado, sobre los pueblos indígenas?** Como se ha mencionado, la participación de los pueblos indígenas solo está presente en lo social y lo comunitario, todavía no se evidencia en lo político y lo ciudadano por la carga negativa que se tiene sobre ellos: personas sumisas, inferiores, que solo tienen utilidad en tanto mano de obra barata en las ciudades y personas sin estudios; incluso un expresidente peruano los calificó como ciudadanos de segunda clase (Lovón, 2018).

Existen marcos normativos internacionales<sup>1</sup> y nacionales<sup>2</sup> en los que se señalan, explícitamente, que el Estado peruano debe reconocer y garantizar el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad y equidad con el resto de la comunidad nacional (Minedu, 2016x). Está expresado, también, en el Acuerdo Nacional al 2050: “El Estado garantiza una educación pública y privada inclusiva, integral y de calidad en todos los niveles y modalidades. La educación pública asegura la igualdad de oportunidades atendiendo la diversidad cultural, social, territorial y lingüística del país” (Acuerdo Nacional, 2019, párr. 8). Pero no hay voluntad política para dotar de recursos humanos, materiales y financieros en suficiencia para implementar, acompañar y evaluar los programas y planes que se ofrecen a las escuelas rurales y así acortar las brechas educativas existentes.

<sup>1</sup> El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación racial y formas conexas de Intolerancia (2013); la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016)

<sup>2</sup> Ley N° 27.818, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural; Acuerdo de Escazú, el primer acuerdo regional ambiental de América Latina y el Caribe, adoptado en Costa Rica, el 4 de marzo de 2018 (CEPAL, 2018); El Convenio de Minamata sobre el mercurio, adoptada en Japón el año 2013; Ley General de Educación N° 28064.

Las organizaciones que defienden la educación rural, todavía, están en una etapa inicial, es decir, están luchando por la defensa de su identidad, su lengua, sus saberes y no tienen, en algunos casos, un alcance nacional debido al estigma que le adjudican ciertos sectores de la sociedad. También, porque son organizaciones que nacen en contextos coyunturales frente a temas concretos que, luego de lograr sus propósitos, “desaparecen”.

Del mismo modo, es importante revisar y analizar la política de evaluación censal de estudiantes, que se realiza desde el 2007 en el Perú:

en 2. ° de primaria, en las escuelas que atienden a poblaciones castellanohablantes (en Lectura y Matemática); y en 4. ° grado de primaria, en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe, que son las que atienden a poblaciones hablantes de alguna lengua originaria (en Lectura en castellano como segunda lengua y en Lectura en lengua originaria). A partir del 2015, la ECE se aplicó en 2. ° grado de secundaria y midió las competencias en Lectura, Escritura y Matemática (Minedu, 2016x, p. 12).

En un país que tiene 55 pueblos indígenas se debería evaluar en todas las lenguas y no priorizar unas leguas dominantes sobre otras. Como bien se indica, hay preferencia por el Castellano, el quechua Cusco-Collao, el quechua Chanka, Aimara, Shipibo-Conibo, Awajún y Asháninka (Minedu, 2016x). Aquí es vital que los pueblos indígenas, que no son considerados en estas evaluación censal de estudiante en su lengua materna, exijan al Estado el cumplimiento de los acuerdos firmados: el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (OIT, 2014), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (NU, 1966), la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación racial y formas conexas de Intolerancia (OEA, 2013) y la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (OEA, 2016).

### 3. Conclusión

La participación de la población indígena en la agenda local y nacional: en la elaboración, seguimiento e implementación de la política pública son limitadas debido a la alta dispersión de los pueblos indígenas en el territorio nacional y la heterogeneidad de las lenguas, el trato desigual de género, la desatención de los servicios educativos y las contramarchas de la implementación de la EIB, entre otros.

De los cuatro tipos de participación que aborda el presente estudio, los pueblos indígenas tienen mayor participación en lo social y lo comunitario. Es decir, ellos se centran, principalmente, en la defensa de los intereses de los integrantes y cuentan con un Estado asistencialista que no propone soluciones integrales, siendo sus respuestas fragmentadas e inoperantes para atender la educación intercultural bilingüe.

La participación de los pueblos indígenas se encuentra en el proceso de tránsito de lo social y comunitario a lo político y ciudadano. Esto último les permitirá influir e incidir en la agenda local y nacional y en la toma de decisiones políticas nacionales para atender y resolver sus necesidades educativas. Eso implica que estos actores se empoderen y sean protagonistas de su desarrollo personal y colectivo, de tal manera que se sientan incluidos en la estructura y la dinámica del Estado.

Consideramos importante, consolidar la participación de los pueblos indígenas en el proceso de elaboración de las políticas públicas que establece el Proyecto Educativo Nacional al 2036, referida al fortalecimiento de la ciudadanía activa, y orientar las lecciones aprendidas de las diversas experiencias de consulta previa que han demandado los pueblos indígenas, para volcarlo hacia el sector educativo.

## Referencias

- Acuerdo Nacional (2019, 29 de abril). *Visión del Perú al 2050*. <https://acuerdonacional.pe/>
- Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, A. I. y Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), 11-33. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- AIDSESEP (2022, 23 de setiembre). *Rechazamos política del Minedu que atenta contra la Educación Intercultural Bilingüe*. Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana . <https://bit.ly/3i74SOM>
- Carbajo, J. L. (2022). Las brechas que deja la pandemia: desafíos pedagógicos y de gestión educativa. *Tarea. Revista de Educación y Cultura*, 103, 1-98. <https://bit.ly/3lzHKdg>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1981). *Sociedad Rural, Educación y Escuela*. <https://bit.ly/3kbO69q>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). *Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/3XlGR6C>
- Congreso de la República. (1982, 18 de mayo). Ley n° 23384 [Ley General de Educación]. En *Diario Oficial El Peruano*. Lima. <https://bit.ly/3XNqJvM>
- Congreso de la República. (2003a, 15 de julio). Ley n° 28056, [Ley Marco del Presupuesto Participativo]. <https://bit.ly/3xC4Mdk>
- Congreso de la República. (2003b, 29 de julio). Ley n° 28044 [Ley General de Educación]. *Oficial El Peruano*. Lima. <https://bit.ly/3lO1HnT>
- Defensoría del Pueblo. (2021, 16 de diciembre). *Medidas para garantizar una adecuada implementación del derecho a la Educación Intercultural Bilingüe*. *Oficio 0329-2021-DP*. <https://bit.ly/3EkHHzJ>
- Ferró, P. (2014). Participación de la población en la elaboración de Proyectos de Inversión Pública: un análisis según el grado de la ruralidad para las provincias de Puno y el Collao, 2012, Perú. *Comuni@cción*, 6(1), 16-27. <https://bit.ly/3xz1Gqn>
- Fuenmayor, J. (2017). Actores en las decisiones públicas: aportes desde el enfoque de análisis de políticas. *Económicas CUC*, 38(2), 43-60. <http://dx.doi.org/10.17981/econuc.38.2.2017.04>
- Gobierno Regional Madre de Dios. (2022). Proyecto Educativo Regional de Madre de Dios al 2036. <https://bit.ly/3lyGdEl>
- Lorenc, F. (2005). La sociología de los problemas públicos. Una perspectiva crítica para el estudio de las relaciones entre la sociedad y la política. *Nómadas*, 12(2). <https://bit.ly/3Elau6W>
- Lovón, M. A. (2018). El "ciudadano" amazónico en el discurso político oficial. *Lingüística y Literatura*, 75, 38-61. <https://bit.ly/3lExJvD>
- Mballa, L. V. y González, C. (2017). La complejidad de los problemas públicos: institucionalización de las situaciones problemáticas y anterioridad de la solución a la acción pública. *Enfoques*, XV(27), 97-121. <https://bit.ly/3lL4q1k>
- Minedu (1972). Ley n° 19326 [Ley General de Educación]. *Diario Oficial El Peruano*. Ministerio de Educación. Lima. <https://bit.ly/3YlaQwU>

- Minedu (2016a). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Ministerio de Educación. <http://bit.ly/3E18xHR>
- Minedu (2016b). *Marco de fundamentación de las Pruebas de la evaluación censal de estudiantes*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3K1708D>
- Ministerio de Justicia. (2017, 28 de febrero). Decreto Legislativo n°1100-2017-MJ. *Diario Oficial El Peruano*. Lima. <https://bit.ly/3lzxKR0>
- Ministerio de Educación (2018). Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe. <http://bit.ly/3EkBpQg>
- Ministerio de Educación (2019, 1 de junio). *Minedu publica los resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019*. <http://bit.ly/3lluR5w>
- Montero, C. M. y Ucelli, F. (2020). Ruralidad y educación en el Perú: ruralidad y lejanía con el Perú. <https://bit.ly/419qtPn>
- NU (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Naciones Unidas, Derechos Humanos. Oficina del Comisionado. <https://bit.ly/3k9vK8X>
- OEA (2013). *Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación racial y formas conexas de Intolerancia*. Organización de Estados Americanos. <https://bit.ly/3xzuKhp>
- OEA (2016). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Organización de Estados Americanos. <https://bit.ly/3Kodl3a>
- OIT (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Organización Internacional del Trabajo. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/411sr4i>
- Ordóñez, S. (2014). La Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los indígenas de la Amazonía Peruana. *Universidad de Deusto*, 43–69. <http://bit.ly/3xwQQBr>
- Quijano, P., y Veit, P. (2020, 7 de octubre). *La Minería Legal e Illegal Amenazan el 20% de las Tierras Indígenas en la Amazonía*. <http://bit.ly/3YVctH6>
- Ramírez, E. (2006). *Educación de la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. <http://bit.ly/3XL3dVd>
- Santos, G. (2022, 19 de julio). *La violencia del oro en la frontera: minería ilegal enfrenta a las comunidades de Amazonas*. *Ojo Público*. <https://bit.ly/3Kli4ST>
- Schillagí, C. (2011). Problemas públicos, casos resonantes y escándalos. Algunos elementos para una discusión teórica. *Polis*, 10(30), 245-266. <https://bit.ly/3lgBSUP>
- Villarreal, M. T. (2009). Participación ciudadana y políticas Públicas. México: Nuevo León. <https://bit.ly/417OGpm>
- Zariquiey, R., Hammarström, H., Arakaki, M., Oncevay, A., Miller, J., García, A. y Ingunza, A. (2019). Obsolescencia lingüística, descripción gramatical y documentación de lenguas en el Perú: hacia un estado de la cuestión. *Lexis*, XLIII(2), 271-337. <https://bit.ly/3INwXDB>

#### Cómo citar en APA:

Montes, U. y Quispe L. E. (2023). La participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas de las escuelas rurales en el Perú y los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto actual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 135-144. <https://doi.org/10.35362/rie9115411>