



Ministerio de Educación

Diagnóstico descriptivo de la situación de los pueblos originarios y de la política de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú





Ministerio de Educación

Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe
y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA)

Diagnóstico descriptivo de la situación de los pueblos originarios y de la política de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú

**Serie: Investigaciones y políticas educativas
Cuaderno de trabajo n.º 1**

Elaboración del documento:

Omar Cavero

Raúl Cáceres

Diego Gutiérrez

(Equipo de Planificación, Monitoreo y Generación de Evidencia)

Colaboración:

Rossanna Bartra, César Solano, Elba Bahamonde, Sara Lucchetti y equipos técnicos de la DEIB

Corrección de texto:

Javier Ugaz

Diseño:

Walter Año

© Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Alternativa,
Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA)
Calle El Comercio 193, San Borja, Lima 41
Teléfono: 511 6155800 – anexo 21217

Julio, 2016

Contenido

Resumen ejecutivo.....	2
1. Introducción.....	7
2. Antecedentes normativos y de diagnóstico de la EIB actual.....	9
3. Caracterización sociodemográfica y socioeconómica de los pueblos originarios en el Perú.....	13
3.1. Características generales de la población con lengua materna originaria.....	13
Ubicación geográfica de las lenguas originarias.....	14
Ámbito geográfico.....	16
Informalidad laboral.....	17
Ingreso y pobreza monetaria.....	19
Necesidades Básicas Insatisfechas.....	21
Años de escolaridad, nivel educativo y analfabetismo.....	24
3.2. Población objetivo de la Educación Intercultural Bilingüe.....	26
4. Estado actual de la implementación de la EIB en el Perú.....	28
4.1. Soporte normativo e institucional.....	28
Política Sectorial, Plan EIB y Modelo EIB.....	29
Identificación de la población que debe ser beneficiaria de la EIB.....	32
Incentivos para el desarrollo de la EIB.....	33
Evolución presupuestal.....	33
4.2. Estudiantes e instituciones educativas que requieren una oferta EIB.....	34
Instituciones educativas EIB según lengua y región.....	34
Instituciones educativas EIB según tipo, área y composición interna.....	38
4.3. Oferta EIB: algunos elementos básicos.....	40
Docentes bilingües.....	41
Materiales Educativos.....	44
Acompañamiento pedagógico.....	47
4.4. Brechas por cerrar.....	49
Una aproximación a los logros de aprendizaje: resultados de la ECE en lengua originaria.....	52
5. Conclusiones.....	55
6. Bibliografía.....	57
7. Anexos.....	60

Resumen ejecutivo

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una política que busca garantizar a todos los niños, niñas, adolescentes, adultos y adultos mayores pertenecientes a pueblos originarios o indígenas el derecho a una educación de calidad, con pertenencia cultural y lingüística. Por su carácter, es transversal a todos los niveles y modalidades del sistema educativo. El año 2011, el Informe n.º 152 “Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú”¹, de la Defensoría del Pueblo, llamó la atención sobre los pocos avances del Estado peruano en materia de EIB y los grandes retos pendientes. Al año 2016, ¿cuál es la situación actual de la EIB y cuál la de los pueblos originarios, sus principales beneficiarios?

El presente estudio tiene como objetivo dar respuesta a esa pregunta a partir de un diagnóstico descriptivo de tipo cuantitativo. Reúne un conjunto amplio de datos estadísticos actuales que brindan un panorama general:

- i) de las características sociodemográficas (tamaño, ubicación territorial, sexo, edad, etc.) y socioeconómicas (ingreso, pobreza, escolaridad, informalidad, etc.) de los pueblos originarios, y en relación con la población no indígena; y
- ii) del momento actual de la implementación de la EIB en el Perú, en términos del soporte normativo e institucional de la política, las características de las instituciones educativas (IIEE) que cuentan con estudiantes indígenas (IIEE EIB), los avances en oferta efectiva en EIB y las brechas de cobertura en EIB que aún persisten en el país.

Características sociodemográficas y socioeconómicas de los pueblos originarios

- De acuerdo con el *Documento Nacional de Lenguas Originarias* (Minedu, 2013), actualmente existen en el Perú 47 lenguas originarias, cuyos hablantes forman parte de 55 pueblos originarios o indígenas (Ministerio de Cultura, 2016). Según el criterio de lengua materna, la población indígena del Perú asciende a 17,02% de la población total (Censo Nacional de Población y Vivienda, 2007²). Entre la población indígena, el 94% habla quechua o aimara. Entre las lenguas amazónicas, la más hablada es el ashaninka (1,6%).
- La población indígena se encuentra en todas las regiones del Perú (Encuesta Nacional de Hogares, 2014³). En el caso de los hablantes maternos de quechua, la mayoría reside en Lima (17%), Cusco (16,5%) y Puno (12,1%), aunque la población quechuahablante está presente en todo el territorio nacional. Los hablantes maternos de aimara se ubican en veinte regiones, aunque mayormente en Puno (68%), Tacna (13,6%) y Lima (6,4%), en ese orden. Los hablantes de lenguas amazónicas, por su parte, residen en once regiones del país, especialmente en Amazonas (33,8%), Junín (23,6%), Ucayali (18%) y Loreto (16,1%).
- En cinco regiones, más de la mitad de la población tiene como lengua materna el quechua, el aimara o alguna lengua amazónica: Apurímac (70,1%), Ayacucho (65,7%), Cusco (55,5%), Huancavelica (67,7%) y Puno (63,2%) (ENAHO, 2014).
- La población indígena se ubica en ámbitos rurales (53%) en mayor proporción que el promedio nacional (24%). Sin embargo, la presencia de la población

¹ En adelante, Informe 152.

² En adelante, Censo 2007.

³ En adelante, ENAHO 2014.

indígena en ámbitos urbanos también es considerable (47%). Respecto de la población indígena amazónica, se encuentra que el 90% reside en el ámbito rural y el 10% vive en el ámbito urbano (Censo 2007).

- Con respecto a la situación de informalidad laboral urbana –entendida como un indicador de precariedad laboral: ausencia de seguridad social o empleo en actividad no registrada–, se encuentra que la Población Económicamente Activa (PEA) ocupada indígena que labora en el ámbito urbano, es en un 79,8% informal, mientras que el promedio nacional urbano es de 67,3% y el de castellanohablantes en el mismo ámbito de 65,3%. Aquello refleja una especial situación de vulnerabilidad de la población indígena en relación con su ubicación en el mercado de trabajo de las ciudades, donde tienden a primar relaciones mercantiles en los procesos de producción y de consumo. Esto repercute, como es sabido, en el ingreso y la pobreza de los trabajadores indígenas y sus familia (ENAHO, 2014).
- El ingreso mensual promedio de un hogar indígena es de S/1941,1; 805,6 soles menos que el hogar nacional promedio (S/2746,7). El ingreso per cápita indígena es de S/562,12 y la pobreza indígena asciende a 35,4% (el índice nacional es de 22,2%). Un hogar indígena tiene 1,82 más probabilidades de ser pobre y 2,7 más de ser pobre extremo, que un hogar no indígena. En la población indígena amazónica las diferencias son mayores: la pobreza es de 64,6% (3,31 veces más que entre la población no indígena) y la pobreza extrema asciende a 22,8% (7,1 veces mayor que entre castellanohablantes, donde esta es de 3,2%)⁴.
- Respecto a las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) se halla que el 9% de la población indígena vive en condiciones de hacinamiento, frente a un índice de 7% para la población no indígena. En el caso de la población indígena amazónica por criterio de lengua materna, el índice aumenta a 53%. Adicionalmente, el 87% de hogares indígenas no cuenta con internet ni telefonía fija, siendo el índice nacional de 22,7% (ENAHO, 2014).
- Con respecto a la escolaridad, se encuentra que en la población indígena de entre 25 y 64 años de edad, el promedio de escolaridad es de 6,9 años, mientras que el promedio nacional en ese rango de población es de 10,7. El máximo nivel alcanzado por la población indígena ubicada entre estas edades es secundario o superior solo para el 28% (para la población no indígena es de 65%, porcentaje 2,3 veces más alto). El analfabetismo, finalmente, para el mismo rango etario, es de 23% si habla una lengua originaria como lengua materna y de 5% si su lengua materna es el castellano. En la población indígena amazónica el analfabetismo es de 24% (ENAHO, 2014).
- En cuanto la composición demográfica de la población indígena, destaca la baja proporción de personas entre 3 y 24 años de edad, en comparación a la proporción promedio nacional y a la de castellanohablantes. En el primer caso, en este rango de edad se ubica el 23,9% de la población, mientras que en los otros dos, el 40,9% y el 44,5%, respectivamente. Aquello puede ser un indicador de una progresiva pérdida de la lengua originaria. Resalta, por otra parte, el caso amazónico, donde el 55% de la población indígena amazónica se encuentra en este rango de edad, por encima del promedio de ambos grupos poblacionales (ENAHO, 2014).

⁴ ENAHO 2014.

Soporte normativo e institucional de la EIB

- En términos de soporte institucional y normativo, existen tres documentos fundamentales: la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe⁵, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y el Modelo de Servicio en Educación Intercultural Bilingüe. Los dos primeros determinan las orientaciones normativas y las precisiones del modelo pedagógico de la EIB, respectivamente. Destaca en el primero la inclusión de la interculturalidad como un componente transversal del sistema educativo, en la forma de Educación Intercultural para Todos y Todas. El Plan Nacional de EIB, por su parte, debe resaltarse por el alto grado de consenso logrado con los representantes de las organizaciones indígenas nacionales en el marco de un proceso de Consulta Previa, en concordancia con el Convenio 169 de la OIT, la Ley de Consulta Previa y su reglamento. Al igual que el Modelo de Servicio en Educación Intercultural Bilingüe, el Plan se encuentra próximo a ser promulgado⁶. Finalmente, cuenta con herramientas normativas y técnicas para la identificación de la demanda de la EIB (IIEE donde debe ofrecerse el servicio) y de la oferta de docentes bilingües, evaluados y acreditados por el Minedu.
- La EIB ha experimentado una evolución presupuestal positiva desde el año 2011. El Minedu ha pasado de asignar un presupuesto de 1,9 millones ese año a invertir en esta política 63,1 millones el año 2015. Aquel incremento se explica, sobre todo, por el aumento en la asignación de recursos a la producción y distribución de materiales educativos y al Soporte Pedagógico Intercultural (SPI), una estrategia de acompañamiento pedagógico para IIEE EIB. Cabe destacar, asimismo, la creación de incentivos monetarios para docentes, quienes pueden recibir entre S/70 y S/500 si la escuela es rural, S/50 si es EIB y S/100 si se acredita el dominio de la lengua originaria que hablan los estudiantes. Los incentivos pueden acumularse y se suman a la remuneración mensual.

Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe

- En la actualidad se cuenta con 27 321 IIEE EIB (Registro de IIEE EIB 2016), que agrupan a 1 236 092 estudiantes (15,8% del estudiantado nacional) integrantes de pueblos originarios hablantes de 40 de las 47 lenguas indígenas del país. El 73% de estas instituciones pertenecen a la forma de atención EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, que corresponde a escenarios sociolingüísticos y psicolingüísticos donde la lengua originaria es predominante entre los estudiantes, como lengua materna.
- Las IIEE EIB se concentran en mayor medida en las regiones de Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica y Puno. En estas regiones superan el 40% del total de IIEE y se ubican mayoritariamente en ámbito rural: 84% frente a 28% en el caso de IIEE que no son EIB. Son, a su vez, mayormente de tipo multigrado: 81% frente a 57,6% en el caso de IIEE que no son EIB. Si se descompone aquel porcentaje, se observa que 34,8% de las IIEE EIB son de tipo unidocente.

Elementos de la oferta en EIB y brechas por cerrar

- En cuanto a la provisión de docentes bilingües en la lengua materna de los estudiantes y en el castellano, al año 2016 se tiene que el 46% de las IIEE EIB

⁵ Aprobado mediante Decreto Supremo 006-2016 del Ministerio de Educación, en julio de 2016.

⁶ En el DS 006-2016-MINEDU, del 9 de julio del 2016, se señala que el Plan Nacional de EIB debe ser aprobado en un plazo máximo de treinta días (Disposición Complementaria Final).

cuentan con por lo menos uno de los 27 619 docentes bilingües⁷ que laboran en estas instituciones. No obstante, el 54% restante no cuenta con este componente del servicio EIB.

- Un requisito importante para asegurar una oferta educativa en lenguas originarias es que estas cuenten con alfabetos oficiales, lo que requiere, a su vez, un proceso previo de normalización lingüística. Al respecto, el Minedu ha registrado importantes avances. El año 2011 se contaba con 15 alfabetos indígenas oficializados y a julio del año 2016 son 32 las lenguas originarias normalizadas. De las 15 que faltan normalizar, tres se encuentran en proceso y se espera resultados para el presente año.
- La producción de materiales educativos también ha presentado un aumento importante. El año 2013 se contaba con 126 tipos de cuadernos de trabajo en 7 lenguas originarias. Al año 2016 se tiene 268 tipos de cuadernos de trabajo, repartidos a 18 894 IIEE EIB con estudiantes hablantes de 19 lenguas y se encuentran en proceso de producción materiales en tres lenguas más, que serán repartidos el 2017. Aquella evolución se muestra en el crecimiento de la inversión pública en este rubro: se ha pasado de un millón de soles en el año 2011 a 22,3 millones en el año 2015.
- En el ámbito de la formación docente en servicio destaca la estrategia de Soporte Pedagógico Intercultural (SPI), que consiste en el acompañamiento, asistencia técnica y capacitación a los docentes que se desempeñan en IIEE EIB. El SPI inicia en el año 2012 con una cobertura de 1156 IIEE, que asciende a 4112 IIEE el año 2016, integrándose como una modalidad de acompañamiento dentro del Programa Presupuestal Logros de los Aprendizaje (PELA) desde aquel año. Este aumento en la cobertura se refleja en la evolución del presupuesto destinado al SPI: pasa de 2,8 millones el año 2012 a 26,7 millones el año 2015. Se cuenta, además, con evidencia de que el SPI ha tenido un impacto positivo y significativo en los aprendizajes medidos por la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)⁸.
- Para describir el alcance de la cobertura efectiva y de las brechas por cerrar, el Minedu construyó un índice de oferta que generó tres categorías. Son de “oferta alta” aquellas IIEE EIB donde labora por lo menos un docente bilingüe, se reciben cuadernos de trabajo en lengua originaria y el director de la institución declara que se enseña en lengua originaria. Son de “oferta baja” aquellas IIEE que cumplen por lo menos con una de las condiciones anteriores y no pertenecen a la primera categoría. “Sin nivel de oferta” corresponde a las IIEE que no cumplen con ningún requisito mencionado. Al utilizar este índice, se encuentra que son de “oferta alta” el 28% de las IIEE EIB (9413 IIEE). Entre las IIEE EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, donde la lengua originaria es la lengua materna, la “oferta alta” asciende a 36%. Por su parte, son de “oferta baja” el 60% (16 258 IIEE) y “sin nivel de oferta” el 12% (3376 IIEE).

En términos generales, aunque el Perú debe recorrer un largo trecho para lograr una EIB de calidad para toda la población estudiantil indígena, existe un proceso de cierre de brechas que presenta avances importantes, tanto en relación con el soporte normativo e institucional que debe garantizarse para que la EIB sea una política de

⁷ Se considera bilingüe al docente que cumple con el nivel mínimo requerido por la DIGEIBIRA para cada lengua originaria en la Evaluación del Nivel de Dominio en Lenguas Originarias, que se realiza de forma anual.

⁸ MEF, 2015; Majerowicz, 2015.

Estado consistente, como respecto del aseguramiento de la provisión de materiales educativos, de la presencia de docentes bilingües y de la aplicación de la propuesta pedagógica en EIB. Este proceso enfrenta, además, el reto de atender a un sector poblacional que presenta altos niveles de vulnerabilidad socioeconómica en relación con el resto de la población nacional y que requiere, por tanto, de la implementación de políticas intergubernamentales e intersectoriales eficientes.

1. Introducción

En el Perú, de acuerdo con la Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios del Ministerio de Cultura, existen actualmente 55 pueblos originarios, y según un estudio encargado en el 2012 por el Ministerio de Educación, estos pueblos hablan 47 lenguas distintas al castellano y anteriores a los procesos de colonización europea de América.

Esta realidad multilingüe y pluricultural constituye un reto particular para el desarrollo de procesos educativos desde el Estado, pues requiere que la oferta educativa se brinde con pertinencia cultural y lingüística y desde un enfoque intercultural donde las tradiciones culturales indígenas y las tradiciones culturales criolla y occidental entablen un diálogo horizontal. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) aborda precisamente ese objetivo.

La EIB, cuyo primer antecedente oficial se remonta al año 1972, constituye una política cuya aplicación involucra todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Es un derecho reconocido por el Estado peruano, sobre la base de la legislación internacional y nacional, a todo niño, niña, adolescente, adulto o adulto mayor perteneciente a un pueblo indígena u originario.

De acuerdo con el Censo 2007, el 17,02% de la población nacional tiene una lengua originaria como lengua materna, y cumple con esta característica el 15,8% de la población estudiantil de la Educación Básica Regular, agrupada en el 25% de las instituciones educativas (IIEE) del país.

¿Se cumple el derecho a la EIB en este sector de la población estudiantil, que asciende a 1 236 092 estudiantes?

El año 2011, la Defensoría del Pueblo abordó esta pregunta y encontró que en cerca de cuarenta años de existencia de la EIB (antes EBI), el avance real había sido mucho menor respecto del avance normativo e institucional.

Según el Informe 152 “Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú”, de la Defensoría del Pueblo, no existía entonces información cuantitativa suficiente que permita identificar a las instituciones educativas que acogían a la población estudiantil indígena —había escasa información sobre la demanda— y, además, se registraban pocos avances en materia de producción de materiales educativos en lengua originaria y en formación inicial docente EIB, entre otros puntos.

Dos años después, la Defensoría del Pueblo publicó un informe de seguimiento a la situación de la EIB y si bien reconoció algunos avances al respecto impulsados desde el Minedu, mostró que existían aún grandes brechas por cerrar en materia de acceso efectivo y calidad en el marco de la EIB (Informe Defensorial n.º 163).

Al año 2016, con mayores fuentes de información disponibles, como el Registro Nacional de IIEE EIB, cabe retomar la cuestión y preguntarnos por la situación actual de la EIB en el Perú y la de los pueblos originarios, sus principales beneficiarios.

El presente estudio tiene como objetivo dar respuesta a esa pregunta a partir de un diagnóstico descriptivo de tipo cuantitativo. Reúne un conjunto amplio de datos estadísticos actuales que brindan un panorama general:

- i) de las características sociodemográficas (tamaño, ubicación territorial, sexo, edad, etc.) y socioeconómicas (ingreso, pobreza, escolaridad, informalidad, etc.) de los pueblos originarios, sobre todo en relación con la población no indígena; y
- ii) del momento actual de la implementación de la EIB en el Perú, en términos del soporte normativo e institucional de la política, las características de las instituciones educativas (IIEE) que cuentan con

estudiantes indígenas (IIEE EIB), los avances en oferta efectiva en EIB y las brechas de cobertura en EIB que aún persisten en el país. En la sección próxima se resumen los antecedentes normativos y de diagnóstico de la EIB, que permiten situar el análisis que se realizará en las secciones subsiguientes, que abordan, en orden, las características sociodemográficas y socioeconómicas de los pueblos originarios y el estado actual de la implementación de la EIB. Hacia el final se proponen un conjunto de conclusiones.

Esperamos que la información presentada en este trabajo resulte de utilidad para un mayor análisis de la situación de los pueblos originarios o indígenas en el Perú y de la EIB, así como, con ello, contribuir en el diseño de políticas públicas y estrategias desde el Estado peruano orientadas a cerrar las brechas históricas que aún persisten.

2. Antecedentes normativos y de diagnóstico de la EIB actual

El soporte institucional y normativo de una política resulta fundamental para organizar la gestión, diseñar estrategias concretas y destinar un presupuesto público. En la presente sección se repasa brevemente la trayectoria histórica de la EIB en el Perú con el objetivo de comprender mejor su situación actual. Se reseñan, hacia el final, algunos trabajos de diagnóstico sobre la EIB, como antecedentes a las secciones próximas.

Como lo recuerda la Defensoría del Pueblo⁹, la política de Educación Intercultural Bilingüe tiene su principal antecedente formal en el gobierno militar del Gral. Juan Velasco Alvarado. El año 1972 se promulgó el Decreto Ley n°19326, Ley de Reforma Educativa, que reconoce la diversidad lingüística y cultural y la necesidad de implementar una educación bilingüe. El mismo año se aprobó la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB).

Si bien la política tuvo una orientación transicional¹⁰ y limitada a la población indígena monolingüe en lengua originaria, la PNEB constituyó un hito histórico: por primera vez el Estado peruano reconocía la necesidad del bilingüismo en el sistema educativo. Aquello se relacionó, además, con otras medidas de fuerte poder simbólico, como el reconocimiento del quechua como idioma oficial en 1975 y el pronunciamiento de discursos en esta lengua por parte del Gral. Velasco Alvarado.

El componente intercultural, sin embargo, estuvo poco presente en la política por varios años. Fue incorporado recién varios años después, en 1989, con la promulgación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI). Con ella, además, se amplió la cobertura de la educación bilingüe a todos los niveles educativos. Entre los años de 1985 y 1989 tuvieron lugar también otros avances institucionales, como la oficialización de los alfabetos quechua y aimara (1985) y la creación de la Dirección de Educación Bilingüe (1987). En este periodo, no obstante, la concepción de la interculturalidad estuvo planteada en una sola dirección, dirigida hacia la población indígena.

En la década de 1990 se experimentaron importantes avances en materia normativa. Entró en vigencia una nueva política que incorporó la interculturalidad para todos como elemento transversal del sistema educativo y no orientado solo a las poblaciones indígenas. Aquella inclusión se recogió en la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural, que entró en vigencia el año 1991.

No obstante aquel avance normativo, la Dirección de Educación Bilingüe fue disuelta al año siguiente. Recién en el año 1996 se creó una instancia con fines similares, la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (Unebi), aunque, según señala la Defensoría del Pueblo (2011), su labor fue muy limitada:

⁹ Para la presente sección se ha tenido como principal documento de referencia el Informe 152 de la Defensoría del Pueblo, publicado el año 2011.

¹⁰ La Defensoría del Pueblo (2011) aborda este punto y señala lo siguiente: “En la educación para niños indígenas con lengua materna indígena ancestral, se distinguen la educación bilingüe de transición y la educación bilingüe de mantenimiento. La primera se refiere al tipo de educación en el que la lengua materna se utiliza en los primeros grados y, paralelamente, se enseña castellano como segunda lengua; cuando los niños han adquirido destrezas en la segunda lengua, toda la educación se realiza en castellano. Así, la lengua materna es un puente para acceder al castellano. Se promueve, de esta manera, un bilingüismo sustractivo; es decir, las capacidades que se van adquiriendo en la segunda lengua implican que se vayan restando capacidades en la lengua materna. En la educación bilingüe de mantenimiento, ambas lenguas son empleadas a lo largo de todo el proceso educativo. Se apuesta, así, por el bilingüismo aditivo; es decir, un bilingüismo en el que las capacidades que se adquieren y aprendan en la segunda lengua no implican la pérdida de las adquiridas en la primera. En la educación bilingüe para niños indígenas cuya lengua materna es el castellano —porque sus padres los han socializado en castellano y piden ahora, en una muestra de afirmación cultural, que se les enseñe la lengua indígena como segunda lengua— estamos ante una EIB de recuperación y fortalecimiento” (p. 75).

Hasta donde se ha podido observar, lo que en realidad hizo la Unebi fue traducir los contenidos del currículo nacional a las lenguas indígenas. Esta unidad diseñó también una propuesta sobre tratamiento de lenguas que, aunque se autodefinía como de mantenimiento y desarrollo, era en realidad una propuesta de transición, pues sostenía que al terminar la primaria, ‘los egresados de una escuela EBI estarán en condiciones de pasar a la escuela secundaria, donde es probable que las materias del currículo se desarrollen íntegramente en castellano’. (Defensoría del Pueblo, 2011: pp. 80-81).

Al iniciar la década del 2000, durante el gobierno de transición de Valentín Paniagua, se generaron condiciones nuevas para abordar las necesidades y demandas de los pueblos indígenas y la EIB. Se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (Dinebi) con una mayor capacidad de intervención con relación a la anterior Unebi, la cual dependía de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Se formó también un Comité Consultivo Nacional de Educación Bilingüe Intercultural con presencia de profesionales indígenas.

En el año 2002 se promulgó una nueva ley que buscaba delimitar con mejor precisión la EIB: La Ley de Educación Bilingüe Intercultural (Ley n.º 27818). Esta señalaba que “El Estado reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los pueblos indígenas”. De acuerdo con esta ley, las instituciones educativas bilingües deben contratar docentes que dominen la lengua de los estudiantes¹¹.

En el año 2003 la Ley General de Educación, Ley n.º 28044¹², reconoció la interculturalidad como uno de los principios desde los que debe impartirse la educación en el Perú, garantizando el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, en todos los niveles educativos.

El año 2005 se promulgaron los Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural (R.D. n.º 175-2005-ED), en el cual se reconoce “que el aprendizaje de lenguas indígenas está abierto para todos y no solo para los hablantes de lenguas indígenas”, en el marco de una “interculturalidad de doble vía” (Defensoría del Pueblo, 2011: p. 82).

En el año 2007 el *Proyecto Educativo Nacional al 2021 La educación que queremos para el Perú* (MINEDU, 2007)¹³, reafirmó la interculturalidad como eje transversal de la educación peruana: el Estado peruano tiene el deber de lograr una educación intercultural para todas y todos los estudiantes.

Sin embargo, tales avances en materia normativa durante más de tres décadas no fueron de la mano con los avances reales en el aseguramiento de condiciones para la implementación efectiva y eficiente de la política. El Informe 152, en el cual se realiza un diagnóstico de la situación de la EIB en el Perú al año 2011, es bastante claro al respecto.

El informe llama la atención sobre la ausencia de información para determinar la demanda en EIB (quiénes deben recibir la EIB y qué caracteriza a esta población) y la poca claridad en relación con los componentes deseados de la oferta en EIB. Asimismo, destaca el amplio déficit en el acceso real a la EIB.

Al 2010, señala el informe, cerca del 90% de las escuelas de nivel inicial y primaria con estudiantes indígenas no desarrollaban aprendizajes en la lengua de los estudiantes, no se desarrollaba la EIB en el nivel secundario, los materiales

¹¹ Artículo 4 de la Ley n.º 27818.

¹² El artículo 20 de la ley indica que “La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo”. Los alcances de este postulado se limitan en el inciso b, cuando precisa: “[El Estado] Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras”.

¹³ Aprobado por Resolución Suprema n.º 001-2007-ED.

educativos en lengua originaria se habían concentrado en su mayoría en el nivel primario y en lenguas andinas y los resultados de aprendizaje eran bastante bajos entre la población estudiantil indígena.

Estas insuficiencias persistentes en la aplicación real de la política, a pesar de los avances normativos e institucionales, han sido resaltadas por distintos autores que han abordado la cuestión.

Virginia Zavala (2007) señala, por ejemplo, que los avances normativos e institucionales se han debido sobre todo a la confluencia entre el financiamiento de la cooperación externa y el compromiso de las organizaciones indígenas, pero la poca voluntad política de las diversas gestiones gubernamentales y el poco poder político de los pueblos originarios habrían limitado los avances tan solo al plano formal, con escaso impacto en resultados reales.

Por su parte, Vásquez, Chumpitaz y Jara (2012), desde un análisis cuantitativo, encuentran que, a pesar de la existencia de una institucionalidad pública en EIB, al momento de su investigación, el Estado no contaba con criterios claros para definir quiénes eran los beneficiarios potenciales de la política (la demanda) ni qué elementos componen una oferta mínimamente aceptable. Tales vacíos habrían limitado la implementación de estrategias específicas en este sector. Confirman, de este modo, las observaciones de la Defensoría del Pueblo (2011).

Hallan también que la vulnerabilidad socioeconómica en que se encuentra la población indígena, expresada en pobreza y bajo nivel educativo de los adultos, se relaciona con la poca culminación educativa de los niños y niñas indígenas. También hallan determinantes de género en las decisiones de gasto en educación por parte de los hogares indígenas, en beneficio de los niños varones. Llamam la atención, así, sobre determinantes extraeducativos en la situación de la educación de la población indígena.

La Defensoría del Pueblo realizó un nuevo informe (n.º 163) el año 2013 sobre la situación de la EIB, a modo de seguimiento a los hallazgos del informe del año 2011. Según la Defensoría, desde el año 2011, el Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (Digeibir), abordó varias de las recomendaciones defensoriales. En términos generales, encuentra avances significativos. Al respecto, señala lo siguiente:

La actual gestión del Ministerio de Educación ha puesto énfasis en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe. Se pueden mencionar como avances la creación del Registro Nacional de Instituciones Educativas de EIB, el Registro de Docentes de EIB, la elaboración de la Propuesta Pedagógica de EIB, el Plan Estratégico de EIB, la constitución de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Coneib), la reactivación de la Mesa Técnica de la EIB, el diseño, elaboración y distribución de nuevos materiales para las escuelas EIB así como el incremento del presupuesto público para la EIB. (Defensoría del Pueblo, 2013: p. 84)

Con relación a las brechas aún por cerrar, el informe agrega lo siguiente:

Sin embargo, la exclusión histórica que han sufrido los pueblos indígenas exige del Estado mayores esfuerzos que permitan reducir las graves brechas existentes. De acuerdo con información proporcionada por el Ministerio de Educación, aproximadamente el 46% de niños, niñas y adolescentes indígenas no reciben cobertura educativa en su lengua originaria. (Defensoría del Pueblo, 2013: p. 84)

En resumen, se encuentra que desde el año 1972, en que la EIB es reconocida oficialmente en el Perú, se han registrado importantes avances en materia normativa e institucional. No obstante, los problemas para determinar la demanda y la oferta de la EIB, así como —según algunos autores— la poca prioridad que se ha dado a

la EIB en las diversas gestiones gubernamentales, ha llevado a que exista una amplia brecha entre los avances formales y la situación real de la EIB, en términos de acceso educativo pertinente y de calidad. En el presente estudio se ofrece un diagnóstico de la situación actual.

3. Caracterización sociodemográfica y socioeconómica de los pueblos originarios en el Perú

Para abordar adecuadamente la problemática actual de la EIB en el Perú es necesario dar cuenta de las características sociodemográficas y socioeconómicas de quienes son los sujetos de derecho de esta política educativa: los pueblos originarios o indígenas del país¹⁴.

¿Dónde se ubica este sector de la población, cuál es su distribución etaria, por sexo, etc.? ¿Cuáles son sus indicadores de ingreso, pobreza, nivel educativo, etc. en relación a la población no indígena?¹⁵. Reunir estadísticas generales sobre la población beneficiaria de la EIB resulta bastante útil para plantear políticas e intervenciones pertinentes, pues permite disponer de información objetiva y de escala nacional.

La presente sección explora las características de la población que tiene como lengua materna una lengua originaria¹⁶ de acuerdo con: i) la ubicación geográfica, ii) el ámbito de residencia, iii) la informalidad laboral, iv) el nivel de pobreza, v) las necesidades básicas insatisfechas (NBI), y vi) tres indicadores de educación: años de escolaridad, nivel educativo y analfabetismo.

Para calcular la información que se presentará enseguida se empleó principalmente la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) del año 2014¹⁷. A pesar de que la ENAH no muestra información desagregada para cada lengua amazónica¹⁸, constituye la fuente de datos con información más reciente y de mayor representatividad estadística. Los últimos datos que desagregan con detalle cada lengua originaria provienen del Censo 2007¹⁹.

3.1. Características generales de la población con lengua materna originaria

Según el último censo nacional, en el año 2007 la población de hablantes de lenguas originarias (donde esta es la lengua materna del hablante) era de 4 045 713 personas,

¹⁴ Según el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) se entiende por pueblos originarios o indígenas a aquellos pueblos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio nacional desde antes del proceso de colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales, que conservan hasta el día de hoy todas o parte de sus propias instituciones sociales, económicas, culturales o políticas, incluida la lengua originaria, y que se autorreconocen como originarios o indígenas, en el sentido aquí expuesto.

¹⁵ Para abordar las características socioeconómicas de los pueblos originarios se consideró un conjunto de indicadores objetivos que cuentan con información nacional y permiten evidenciar desigualdades estructurales entre población indígena y no indígena. No obstante, es preciso señalar que esta opción trae consigo un conjunto de límites, dado que los indicadores oficiales de bienestar cuentan con un sesgo fuertemente urbano y occidental, como lo resalta Alberto Chirif (2007) en crítica al concepto de desarrollo. Un análisis más adecuado del bienestar de los pueblos indígenas debería conciliar indicadores nacionales generales con indicadores particulares de acuerdo con las características culturales de cada pueblo originario y su propia concepción de bienestar y desarrollo. Aquel ejercicio, sin embargo, aunque de gran importancia y necesidad, escapa del alcance de la presente investigación.

¹⁶ La pertenencia a un pueblo indígena será aproximada por la lengua materna de la persona; si la primera lengua es una lengua originaria, la persona será indígena. Una medición más completa –que lamentablemente los datos con los que se cuenta no permiten realizar– debería contemplar la autoadscripción y la trayectoria familiar, entre otros indicadores.

¹⁷ Esta encuesta la realiza el INEI de manera trimestral a nivel nacional. Los indicadores que genera permiten conocer la evolución de la pobreza, del bienestar y de las condiciones de vida de los hogares. Mide también el alcance de los programas sociales y sirve de fuente de información a instituciones públicas y privadas. La muestra consultada por la ENAH permite representatividad estadística a nivel nacional, regional, por región natural y por ámbito geográfico (urbano o rural).

¹⁸ Divide a las lenguas originarias en tres grupos: quechua, aimara y “otras lenguas originarias”, que son las lenguas amazónicas además del cauqui y el jaqaru.

¹⁹ El INEI tiene previsto realizar un nuevo censo nacional en el año 2017.

equivalente al 17,02% de la población total del país²⁰. Si bien es cierto, la población mayoritaria estaba conformada por castellanohablantes maternos (82,98%), los hablantes de lenguas originarias representaban a un grupo importante de la población.

Según el Ministerio de Cultura, en el Perú existen 55 pueblos originarios²¹, que hablan, en conjunto, 47 lenguas indígenas. De ellas, 43 son lenguas amazónicas y 4 son lenguas andinas²². En cuanto al número de hablantes, las lenguas andinas comprenden a la mayor cantidad: 3 360 331 personas tienen como lengua materna el quechua y 443 248 el aimara; en conjunto, representan al 94% de la población indígena por criterio de lengua (83% quechua y 11% aimara). Entre las lenguas amazónicas, el ashaninka es la que cuenta con mayor número de hablantes: 67 724 personas (27% de los hablantes de lenguas amazónicas y 1,6% de los hablantes de lenguas originarias en general)²³.

Ubicación geográfica de las lenguas originarias

A nivel nacional, según la ENAHO 2014, la mayoría de la población que tiene al quechua como lengua materna se concentra en Lima, Cusco y Puno (17%, 16,5% y 12,1%, respectivamente). No obstante, el 55% restante de quechuahablantes se halla en todas las regiones del país. La población quechua está presente en las 25 regiones del Perú.

En el caso de la población aimara se observa una concentración poblacional mayor, en tres regiones específicas: Puno, Tacna y Lima (68%, 13,6% y 6,4%, respectivamente). Además, también están presentes en todas las regiones, excepto Amazonas, Cajamarca, Huancavelica, Junín y Pasco. En total, los aimaras residen en 20 regiones del Perú.

Por su parte, la población con alguna lengua amazónica como lengua materna se encuentra principalmente en las regiones Amazonas, Junín, Ucayali y Loreto (33,8%, 23,6%, 18% y 16,1%, respectivamente). En total, la población originaria amazónica está presente en 11 regiones²⁴.

²⁰ La población peruana total en el año 2007 fue de 28 220 764 personas.

²¹ El Ministerio de Cultura sigue la definición de pueblos originarios o indígenas establecida en el Convenio 169 de la OIT, la cual también ha sido tomada para el presente estudio.

²² Las lenguas andinas son: quechua, aimara, jaqaru y cauqui. En el anexo 2 se pueden consultar las 47 lenguas originarias del Perú.

²³ La ENAHO 2014 confirma estas proporciones: el 85% de la población (4 353 159 personas) que tiene una lengua originaria como lengua materna, es hablante de quechua. Por su parte, el aimara es la lengua materna del 15% de la población originaria por criterio de lengua (539 709 personas) y las lenguas amazónicas comprenden al 4,5% de este sector poblacional (230 662 personas).

²⁴ Debe tenerse presente que para procesar la información y expandir los resultados a nivel poblacional se utilizó el factor de expansión construido por el INEI. La metodología de estimación involucra el uso de un peso o factor de expansión para cada registro, que será multiplicado por todos los datos (la muestra). Los factores de expansión básicos para la ENAHO 2014 fueron construidos teniendo en cuenta las proyecciones de población por grupos de edad y sexo para cada mes de la encuesta y para los niveles de inferencia propuestos en el diseño muestral.

Tabla 1

Perú: Distribución de la población de 3 años a más que tiene una lengua originaria como lengua materna, según región de residencia, 2014

Región	Quechua		Aimara		Lenguas amazónicas		Castellano		Nacional	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Amazonas	316	0%	0	0%	78 044	33,8%	341 501	1,4%	422,021	1,4%
Áncash	338 674	7,8%	403	0,1%	0	0%	786 899	3,2%	1 128 420	3,7%
Apurímac	317 227	7,3%	442	0,1%	0	0%	134 945	0,5%	453 130	1,5%
Arequipa	232 231	5,3%	24 512	4,5%	0	0%	995 773	4%	1 254 159	4,2%
Ayacucho	439 262	10,1%	576	0,1%	184	0,1%	229 124	0,9%	670 203	2,2%
Cajamarca	3955	0,1%	0	0%	0	0%	1 485 535	6%	1 495 462	5%
Callao	53 748	1,2%	4453	0,8%	219	0,1%	899 635	3,6%	962 207	3,2%
Cusco	716 113	16,5%	798	0,1%	8614	3,7%	577 493	2,3%	1 307 791	4,3%
Huancavelica	323 294	7,4%	0	0%	0	0%	153 214	0,6%	477 589	1,6%
Huánuco	280 649	6,4%	232	0%	464	0,2%	553 731	2,2%	838 800	2,8%
Ica	28 987	0,7%	684	0,1%	0	0%	715 432	2,9%	746 940	2,5%
Junín	202 033	4,6%	0	0%	54 354	23,6%	1 063 177	4,3%	1 322 835	4,4%
La Libertad	5362	0,1%	1080	0,2%	0	0%	1 769 629	7,1%	1 778 715	5,9%
Lambayeque	25 525	0,6%	526	0,1%	0	0%	1 179 748	4,7%	1 207 267	4%
Lima	740 627	17%	34 702	6,4%	0	0%	8 623 529	34,7%	9 435 596	31,3%
Loreto	4502	0,1%	224	0%	37 139	16,1%	945 561	3,8%	991 005	3,3%
Madre de Dios	21 292	0,5%	2060	0,4%	1372	0,6%	104 254	0,4%	129 661	0,4%
Moquegua	21 765	0,5%	25 870	4,8%	0	0%	127 705	0,5%	175 715	0,6%
Pasco	36 989	0,8%	0	0%	7066	3,1%	248 124	1%	293 038	1%
Piura	328	0%	1447	0,3%	0	0%	1 751 518	7%	1 756 530	5,8%
Puno	527 722	12,1%	367 099	68%	0	0%	517 840	2,1%	1 416 312	4,7%
San Martín	8602	0,2%	622	0,1%	1782	0,8%	792 423	3,2%	806 290	2,7%
Tacna	7494	0,2%	73 628	13,6%	0	0%	246 959	1%	328 938	1,1%
Tumbes	322	0%	120	0%	0	0%	226 495	0,9%	227 359	0,8%
Ucayali	16 140	0,4%	231	0%	41 424	18%	413 983	1,7%	473 631	1,6%
Nacional	4 353 159	100%	539 709	100%	230 662	100%	24 976 084	100%	30 099 614	100%

Fuente: ENAHO 2014. Elaboración propia.

Cabe resaltar que Lima, ciudad costeña y capital de la República, cuenta con la mayor cantidad absoluta de hablantes de la lengua indígena mayoritaria, el quechua. En Lima viven 740 627 quechuas, cifra mayor que otras regiones andinas como Cusco, Puno y Ayacucho. Esta realidad se explica por la alta migración desde las regiones del interior del país hacia la capital (INEI, 2009).

Como se aprecia, entonces, la población indígena por criterio de lengua tiene presencia en todas las regiones del Perú y, en algunas regiones, es la población mayoritaria. Si se toma la distribución total de la población por cada región y se analiza qué proporción de la población de la región es indígena por criterio de lengua, se encuentra que al 2014, en cinco regiones la población originaria supera el 50%: Apurímac (70,1%), Huancavelica (67,7%) Ayacucho (65,7%), Puno (63,2%) y Cusco (55,5%).

Tabla 2
Perú: Distribución de la población indígena de 3 años a más por criterio de lengua materna, según región de residencia, 2014

Región	Población indígena	Población indígena como % de la población por región
Puno	894 821	63,2%
Lima	775 329	8,2%
Cusco	725 525	55,5%
Huánuco	554 427	33,5%
Ayacucho	440 022	65,7%
Áncash	339 077	30%
Huancavelica	323 294	67,7%
Apurímac	317 669	70,1%
Arequipa	256 743	20,5%
Junín	256 387	19,4%
Tacna	81 122	24,7%
Amazonas	78 360	18,6%
Callao	58 420	6,1%
Ucayali	57 795	12,2%
Moquegua	47 635	27,1%
Pasco	44 055	15%
Loreto	41 865	4,2%
Ica	29 671	4%
Lambayeque	26 051	2,2%
Madre de Dios	24 724	19,1%
San Martín	11 006	1,4%
La Libertad	6442	0.4%
Cajamarca	3955	0.3%
Piura	1775	0.1%
Tumbes	442	0.2%
Nacional	5 123 530	17%

Fuente: ENAHO 2014. Elaboración propia.

Ámbito geográfico

En la caracterización de la población beneficiaria de la EIB es importante considerar también el ámbito geográfico; vale decir, la distribución de la población indígena entre los ámbitos rural y urbano, pues la ruralidad y la urbanidad se asocian a dinámicas sociales, demográficas y económicas particulares, así como a contextos que facilitan o

dificultan el acceso educativo, algo que es preciso tener presente para plantear políticas educativas adecuadas (Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola, 2013).

En particular, la población rural se caracteriza, en comparación con el sector urbano, por tener familias más numerosas, mayores tasas de dependencia, menor tasa de participación escolar, mayor tasa de deserción escolar, menor acceso a infraestructura y servicios públicos e indicadores de salud por debajo del promedio nacional, así como por presentar una canasta diversificada de ingresos en actividades agropecuarias y no agropecuarias (Escobal y Valdivia, 2004).

Según la ENAHO 2014, el 53% de la población con lengua materna originaria pertenece al ámbito rural y el 47% se ubica en el ámbito urbano²⁵. Aquella distribución es muy distinta a la del total de la población nacional, que es 24% rural y 76% urbana. Es clara la alta concentración de la población indígena en el ámbito rural. Si se observa la distribución por lengua, se aprecia además que casi la totalidad de la población amazónica se encuentra en ámbito rural y sucede así con cerca de la mitad de la población indígena andina: el 51% de quechuas, el 49% de aimaras y el 90% de indígenas amazónicos viven en ámbito rural.

Tabla 3
Perú: Distribución de la población de años a más según lengua materna y área geográfica, 2014

Lengua materna	Urbano		Rural		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Lengua indígena	2 413 555	47%	2 709 975	53%	5 123 530	100%
Quechua	2 112 956	49%	2 240 203	51%	4 353 159	100%
Aimara	276 681	51%	263 028	49%	539 709	100%
Lenguas amazónicas	23 918	10%	206 744	90%	230 662	100%
Castellano	20 382 835	82%	4 501 392	18%	24 884 227	100%
Nacional	22 864 460	76%	7 235 154	24%	30 099 614	100%

Fuente: ENAHO 2014. Elaboración propia.

Informalidad laboral

Otra variable importante para caracterizar la situación socioeconómica de un determinado grupo poblacional es la informalidad laboral, pues está asociada con condiciones precarias de trabajo e ingreso y, por lo tanto, menor bienestar.

La informalidad laboral, de acuerdo con el INEI, comprende a los trabajadores independientes y patronos cuya unidad productiva pertenece al sector informal (no registradas en la administración tributaria), a los asalariados sin seguridad social financiada por el empleador y a todos los trabajadores familiares no remunerados (INEI, 2014). Como se aprecia, se trata de un indicador de precariedad laboral y, por lo tanto, un indicador relacionado con el bienestar de los hogares²⁶.

²⁵ De acuerdo al INEI, un centro poblado rural cuenta con 401 o menos viviendas contiguas. De forma correspondiente, si el centro poblado tiene de 402 viviendas contiguas a más, es un centro urbano.

²⁶ Si bien la informalidad es un concepto con poco poder explicativo —en sentido estricto, su definición es residual: todo aquello que *no* es formal, que no responde a la regulación estatal, es *informal*—. Debe ser tomado en cuenta pues el INEI genera información actualizada y de alcance nacional bajo esta denominación. Un concepto con mayor rigurosidad teórica, que permite una aproximación más certera a estos datos, es el de marginalidad (Quijano, 1972). La marginalidad da cuenta de relaciones sociales vinculadas a la producción social marcadas por un carácter ambiguo, una participación precaria en el proceso productivo y una situación dependiente frente a los ejes dinámicos de la economía. No obstante,

La informalidad, así definida, es un fenómeno que se extiende de forma asociada a la migración interna del campo hacia la ciudad desde la década de 1950 y con especial fuerza en la década de 1980 en el Perú. Algunos autores han mostrado que durante ese periodo la estructura económica heterogénea²⁷ y la poca capacidad que tiene la demanda capitalista de trabajo para absorber a la fuerza laboral disponible, llevaron a la población migrante a ubicarse en los márgenes de la economía, en condiciones de precariedad laboral, autoempleo e ingresos laborales bajos (Verdera, 1983; Figueroa, 2001), fenómenos generalmente agrupados bajo el concepto de informalidad. Esta situación, además, ha venido perjudicando especialmente a la población migrante indígena, por la poca valoración de sus activos culturales en el medio urbano costeño y por los distintos déficits en activos económicos y capital humano generados por decenas de años de exclusión social sistemática (Figueroa, Altamirano y Sulmont, 1996).

Dado que en el área rural se presentan relaciones sociales de producción que son diferentes a las que se dan en el área urbana (Contreras, 2000; Bendini y Steimbregger, 2011), es necesario acotar el análisis de la informalidad al contexto urbano. En las ciudades, donde priman las relaciones de mercado en los procesos de producción y de consumo, la informalidad nos aproxima de forma más precisa que en el ámbito rural, a la identificación de condiciones precarias de trabajo.

Según la ENAHO 2014, el 79,8% de la población económicamente activa (PEA) ocupada urbana con lengua materna originaria, desarrolla sus actividades económicas de manera informal. Si se observa por lengua, la informalidad entre los trabajadores hablantes nativos de quechua, aimara y de alguna lengua amazónica, es de 79,6%, 80,2% y 87,2%, respectivamente. La informalidad en estos sectores de la población es notablemente más alta que el promedio nacional, que es de 67,3%, y que el promedio de la población que tiene al castellano como lengua materna, que es de 65,3%.

Tabla 4
Perú: Población Económicamente Activa (PEA) ocupada en condición de informalidad laboral según área geográfica y lengua materna (14 años de edad a más), 2014

Lengua materna	Informalidad en el área urbana		Total	
	abs	%	abs	%
Lengua indígena	1 383 282	79,8%	1 734 411	100%
Quechua	1 202 712	79,6%	1 510 430	100%
Aymara	168 296	80,2%	209 898	100%
Lengua amazónica	12 274	87,2%	14 083	100%
Castellano	7 045 570	65,3%	10 794 875	100%
Nacional	8 428 852	67,3%	12 529 286	100%

Fuente: ENAHO 2014. Elaboración propia.

su traducción operativa requiere de un trabajo particular que por razones de espacio no podrá ser abordado aquí.

²⁷ La CEPAL define a la heterogeneidad estructural atendiendo a la estructura productiva o a la estructura ocupacional. La estructura productiva se dice heterogénea cuando coexisten en ella sectores, ramas o actividades donde la productividad del trabajo es alta o normal (es decir, alcanza los niveles que permiten las tecnologías disponibles), con otras en que la productividad es mucho más baja. Tal heterogeneidad se expresa, además, en que los sectores con menor productividad emplean a la mayoría de la población ocupada: en el caso peruano (Tabla de insumo-producto 2007), estas actividades (agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca, servicios sociales y personales, venta al por mayor y menor) emplean a dos de cada tres trabajadores.

Si la informalidad nacional urbana es alta, pues abarca a más de dos tercios de los trabajadores peruanos residentes en ciudades, vemos que esta es especialmente elevada entre la población indígena. Esta conclusión refuerza la idea, presentada ya, de que cuando la población indígena migra al sector urbano tiene menos oportunidades laborales que los residentes del área urbana o los migrantes no indígenas, de modo que tiende a integrarse al mercado de trabajo en condiciones precarias en cuanto a ingresos económicos, derechos laborales y restricciones en el acceso a una pensión por jubilación, a un seguro de salud y a créditos de diverso tipo.

Aquello, es necesario decirlo, no significa en absoluto que tal precariedad se deba, a modo de causalidad, a la condición indígena de los trabajadores. Lo que los datos nos dicen, al contrario, es que en las relaciones de poder tejidas en la estructura social peruana, la pertenencia a un grupo étnico indígena se relaciona con mecanismos de exclusión o de inclusión marginal, que ponen en clara desventaja a este sector poblacional, con respecto a sus oportunidades para lograr niveles adecuados de bienestar.

Esta realidad estructural, de génesis social y que expresa una condición colonial²⁸, es la razón de fondo que explica la especial vulnerabilidad de los pueblos indígenas.

Ingreso y pobreza monetaria

Para continuar con la caracterización socioeconómica de la población indígena, además de la informalidad laboral, es necesario considerar también al ingreso y a la pobreza monetaria. En el primer caso, dada la gran extensión de las relaciones de mercado en torno al acceso a los bienes y servicios disponibles en la economía, el ingreso resulta fundamental, pues indica la capacidad de las personas de contar con el dinero necesario para satisfacer sus diversas necesidades.

En el segundo caso, la pobreza debe verse como un indicador que refleja el consumo final de los individuos y hogares²⁹; vale decir, la satisfacción completa, incompleta o nula de sus necesidades, en relación con un umbral estándar de consumo mínimamente aceptable, que se denomina línea de pobreza (INEI, 2015). Mientras que el ingreso mide la entrada de dinero en el hogar o en la economía personal, la pobreza mide el valor monetario del consumo final de acuerdo con determinado umbral.

Según la ENAHO 2014, el ingreso promedio mensual de un hogar indígena por criterio de lengua materna³⁰ es de S/1941 (de acuerdo con el tamaño del hogar, aquello significa un ingreso per cápita de S/562,12), S/262,98 menor que el ingreso mensual promedio para el total nacional, que es de S/2746 (con un ingreso per cápita de S/825,10 dado el tamaño del hogar promedio peruano).

Si se desagrega la información según la lengua materna del jefe de hogar, el ingreso promedio mensual de un hogar indígena amazónico es menor que el de un hogar quechua o uno aimara. Para el caso quechua el ingreso promedio mensual es de

²⁸ Son varios los autores que han planteado la existencia de una condición colonial persistente en la estructuración del poder en el Perú y en los países de América Latina. José Carlos Mariátegui fue uno de los primeros en llamar la atención al respecto. Hacia 1950 su tesis fue retomada, en parte, por Rodolfo Stavenhagen en la forma de “colonialismo interno”, y autores como Aníbal Quijano y Luis Enrique López, lo plantean como “colonialidad” o “condición colonial”, respectivamente.

²⁹ Es importante resaltar que se trata de consumo y no de gasto; es decir, puede darse que se consuman bienes producidos por la unidad familiar y, por ello, el acceso a los mismos no haya estado mediado por un intercambio mercantil previo. Aun así, el consumo final puede ser monetizado de acuerdo a los precios promedio del ámbito de referencia.

³⁰ Se consideró la lengua materna de los jefes de hogar para el cálculo. Debe tenerse presente, además, que el hogar promedio indígena está conformado por 3,7 personas, una cantidad muy similar a la del hogar promedio nacional, de 3,8 personas.

S/1983,3 (S/573,50 per cápita), para un hogar aimara es de S/1754,8 (S/532,4 per cápita) y para uno indígena amazónico es de S/1297,1 (S/291 per cápita).

Tabla 5
Perú: Ingreso monetario promedio mensual del hogar y per cápita,
según lengua materna del jefe de hogar (soles), 2014

Lengua materna	Ingreso per cápita promedio mensual de un hogar (soles)	Diferencia entre ingreso per cápita promedio mensual de un hogar por lengua y nacional (soles)	Ingreso promedio mensual de un hogar (soles)	Diferencia entre ingreso promedio mensual de un hogar por lengua y nacional (soles)
Promedio indígena	562,12	-262,98	1941,1	-805,6
Quechua	573,5	-251,6	1983,3	-763,4
Aimara	532,4	-292,7	1754,8	-991,9
Lengua amazónica	291	-534,1	1297,1	-1449,6
Castellano	919,1	94	3034,4	287,7
Nacional	825,1	0	2746,7	0.0

Fuente: ENAHO 2014. Elaboración propia.

Como se aprecia, la población que tiene una lengua originaria como lengua materna en el Perú cuenta con un nivel de ingresos monetarios menor que el promedio nacional. En particular, la población indígena amazónica es la de menor ingreso mensual.

Con respecto a la pobreza monetaria³¹, el 35,4% de la población con lengua originaria como lengua materna vive en condición de pobreza (si se descompone el dato, el 26,9% es pobre no extremo y el 8,5% es pobre extremo). El índice de pobreza nacional es, sin embargo, menor: 22,2% del total de la población vive en condición de pobreza; 18% es pobre no extremo y el 4,1% es pobre extremo. Como se observa, la pobreza y la pobreza extrema indígena son más altas que el promedio nacional. La diferencia es más clara si se compara a un hablante materno de una lengua originaria promedio frente a uno castellanohablante: el primero tiene 1,82 veces más probabilidades de ser pobre (35,4% frente a 19,5%) y 2,7 veces más probabilidades de ser pobre extremo (8,5% frente a 3,2%).

Si se desagrega por lengua materna, los datos muestran desigualdades aún mayores. La incidencia de pobreza en hogares quechua y aimara es de 34,1% y 33,5%, respectivamente; sin embargo, el porcentaje de hogares indígenas amazónicos en condición de pobreza asciende a prácticamente el doble: 64,6%; y se encuentra una pobreza extrema del 22,8%. Como se aprecia, en comparación a un hogar castellanohablante, un hogar indígena amazónico tiene 3,31 veces más probabilidades de ser pobre y 7,1 veces más de ser pobre extremo³².

³¹ La pobreza monetaria se define como la insuficiencia de recursos monetarios para adquirir una canasta de consumo mínima aceptable socialmente. Para ello se elige un indicador de bienestar (gasto per cápita) y parámetros de lo socialmente aceptado (líneas de pobreza total para el caso de consumo total y de pobreza extrema para el caso del consumo alimentario). La línea de pobreza mensual para el Perú en el año 2014 fue de S/303 y la línea de pobreza extrema fue de S/161. Hay variaciones según región natural y ámbito geográfico de residencia. Para mayor información ver el informe técnico "Evolución de la Pobreza Monetaria 2009-2014". (INEI, 2015).

³² Tomar en cuenta que la pobreza mide el consumo monetizado de los individuos. Esto es importante puesto que como se vio en el cuadro anterior, la población indígena tiene menores ingresos por hogar y per cápita que los castellanohablantes. Sin embargo, al medir el consumo monetizado se profundiza el análisis al evaluar el gasto en bienes y servicios de los hogares, ya que el ingreso se puede ahorrar o consumir y

Tabla 6
Perú: Incidencia de pobreza total y pobreza extrema, a nivel individuo,
según lengua materna, 2014

Lengua materna	Tasa de pobreza total	Tasa de pobreza total / tasa de pobreza castellano hablante	Tasa de pobreza total / tasa de pobreza nacional	Tasa de pobreza extrema	Tasa de pobreza extrema / tasa de pobreza extrema castellano hablante	Tasa de pobreza extrema / tasa de pobreza extrema nacional
Lengua indígena	35,40%	1,82	1,59	8,50%	2,7	2,1
Quechua	34,10%	1,75	1,54	8,10%	2,5	2,0
Aimara	33,50%	1,72	1,51	4,80%	1,5	1,2
Lenguas amazónicas	64,60%	3,31	2,91	22,80%	7,1	5,6
Castellano	19,50%	10	0,88	3,20%	1	0,8
Nacional	22,20%	1,14	10	4,10%	1,3	1

Fuente: ENAHO 2014. Elaboración propia.

En síntesis, la pobreza monetaria, a través de la falta de acceso a bienes y servicios, representa una restricción mayor a la calidad de vida de la población con una lengua originaria como primera lengua, en comparación al total de la población nacional y a la población no indígena en particular. Esta es una conclusión de gran relevancia para el desarrollo de la EIB, pues configura un contexto social marcado por carencias materiales severas, especialmente acentuadas frente al resto de la población³³.

Necesidades Básicas Insatisfechas

El indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) da cuenta de las privaciones no monetarias que disminuyen el bienestar de las personas a partir de la no satisfacción de un conjunto de necesidades básicas estructurales de los hogares, como vivienda, educación, salud, etc.³⁴. De ese conjunto, la medición de las NBI determina cinco grandes rubros: hacinamiento³⁵, vivienda inadecuada³⁶, vivienda sin servicios

porque los bienes y servicios consumidos, aproximación del costo de vida, pueden presentar precios diferentes en las regiones del país.

³³ Existen otras formas de medir la pobreza utilizando información de la ENAHO. Una de ellas es la que ofrece en el enfoque de capacidades de Amartya Sen (1993) y que comprende tres dimensiones para medir la pobreza de un hogar: salud, educación y calidad de vida. Un hogar será pobre de forma multidimensional si está privado del 33% de los indicadores contenidos en el índice. En el caso peruano, al 2014, la pobreza multidimensional indígena ascendió al 56,2%, frente a un índice nacional de 33,8% y de 29,2% para la población no indígena. La pobreza multidimensional para hogares indígenas amazónicos fue de 86%. Esta medición confirma la tendencia mostrada por la pobreza monetaria, aunque con valores bastante más altos. (Ver las tablas 33 y 34 en el anexo 2).

³⁴ El INEI emplea los siguientes indicadores: viviendas con características físicas inadecuadas, hogares en hacinamiento, vivienda sin servicio higiénico, hogares con al menos un niño que no asiste a la escuela y hogares con el jefe de hogar con primaria incompleta y con tres personas o más por perceptor de ingreso. El INEI sigue la metodología desarrollada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Para mayor información ver <http://www.cepal.org/deype/mecovi/docs/TALLER5/16.pdf>

³⁵ Se determina que hay hacinamiento cuando residen más de 3,4 personas por habitación.

³⁶ Toma en cuenta el material predominante en las paredes y pisos, así como el tipo de vivienda.

higiénicos³⁷, dependencia económica³⁸ y hogares con niños que no asisten a la escuela³⁹.

Los resultados del cálculo de las NBI por criterio de lengua materna confirman lo hallado hasta el momento: las condiciones de vida de la población indígena son altamente precarias, se encuentran por debajo del promedio nacional y del promedio de población no indígena y, en particular, la situación es especialmente severa en la población indígena amazónica.

En cuanto al hacinamiento, se encuentra que el 9% de la población indígena se encuentra en hogares que presentan esta condición, frente a un índice nacional de 7,3%. Según lengua, el 7,8%, el 4,3% y el 44% de los quechuas, aimaras e indígenas amazónicos, respectivamente, viven en condiciones de hacinamiento.

La tendencia es similar en el caso de la situación de la vivienda. La población nacional que habita en viviendas inadecuadas es el 6,7%, mientras que en la población originaria este índice es del 7,4% y, según lengua, es de 6%, 3,1% y 44,2% en quechuas, aimaras e indígenas amazónicos, respectivamente.

Con respecto a los servicios higiénicos en la vivienda, se encuentra que el 15,1% de la población indígena no cuenta con ellos, mientras que el 8,2% de la población nacional presenta esta carencia. Si se desagrega por lengua, se encuentra que el 14,1% de la población quechua, el 13,9% de la aimara y el 36,4% de la indígena amazónica, no acceden a estos servicios.

Sumado a lo anterior, el 87,2% de la población con lengua originaria como lengua materna, vive en hogares que no cuentan con internet ni con telefonía fija, es decir, presenta ambas privaciones de manera simultánea; mientras que el 64,44% del total de la población nacional carece de ambos servicios. Además, el 47,3% de la población con lengua materna originaria no cuenta con desagüe ni con combustible de cocina adecuado, mientras que el 22,6% de la población total no cuenta con ellos.

³⁷ Porcentaje de viviendas sin desagüe de ningún tipo.

³⁸ Porcentaje de la población en hogares con jefe con primaria incompleta (hasta segundo año) y con 4 o más personas por ocupado, o sin ningún miembro ocupado.

³⁹ Aquellos hogares con presencia de al menos un niño de 6 a 12 años que no asiste a un centro educativo, tienen problemas para acceder a los servicios básicos de educación.

Tabla 7
Perú: Incidencia, a nivel individuo, de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y otros
indicadores de privación, según lengua materna, 2014

Privaciones	Lengua Materna					
	Lengua indígena	Quechua	Aimara	Lenguas amazónicas	Castellano	Nacional
% de personas que habitan en hogares con hacinamiento	9%	7,8%	4,3%	44%	7%	7,3%
Diferencia en pp* respecto al porcentaje nacional (hacinamiento)	0,017	0,004	-0,031	0,366	-0,003	0
% de personas que habitan en una vivienda inadecuada	7,4%	6%	3,1%	44,2%	6,5%	6,7%
Diferencia en pp respecto al porcentaje nacional (vivienda inadecuada)	0,007	-0,007	-0,035	0,376	-0,002	0
% de personas que viven en hogares que no cuenta con servicios higiénicos	15,1%	14,1%	13,9%	36,4%	6,7%	8,2%
Diferencia en pp respecto al porcentaje nacional (ausencia de servicios higiénicos)	0,069	0,06	0,058	0,283	-0,014	0
% de personas que viven en hogares con alta dependencia económica	1,2%	1,1%	0,3%	5,6%	0,1%	1,1%
Diferencia en pp respecto al porcentaje nacional (alta dependencia económica)	0,002	0,001	-0,008	0,045	-0,010	0
% de personas que viven en hogares con niños que no asisten a la escuela	1,1%	1%	0%	4,8%	0,8%	0,8%
Diferencia en pp respecto al porcentaje nacional (hogares niños asisten a la escuela)	0,002	0,002	-0,008	0,040	-0,001	0
% de personas que viven en hogares que no cuentan con telefonía fija ni internet	87,2%	86,5%	88,2%	97,3%	59,8%	64,44%
Diferencia en pp respecto al porcentaje nacional (teléfono-internet)	0,645	0,638	0,655	0,747	0,372	0
% de personas que viven en hogares que no cuentan con desagüe con conexión a red pública ni combustible de cocina adecuado	47,3%	45,9%	40,5%	92,5%	17,6%	22,6%
Diferencia en pp respecto al porcentaje nacional (desagüe-combustible)	0,171	0,186	0,24	0,281	-0,469	0

*pp: puntos porcentuales. Se tomaron los porcentajes como decimales: 100% = 1.
Fuente: ENAHO 2014. Elaboración propia.

Conforme a lo anterior, en el Perú la población con una lengua materna andina en el Perú (quechua, aimara, principalmente) cuenta con un nivel de privaciones no monetarias similar al promedio nacional. Sin embargo, la población con lenguas amazónicas es el grupo con más privaciones de este tipo; en varios casos, el indicador mostró más del doble de incidencia que el promedio nacional.

Años de escolaridad, nivel educativo y analfabetismo

El nivel educativo es un aspecto que repercute en el nivel de ingresos, en la pobreza y en la calidad de vida de las personas⁴⁰. En ese sentido, es importante conocer los niveles educativos de la población que conforman los pueblos originarios, a fin de tener una caracterización más completa de sus posibilidades de desarrollo humano a mediano y largo plazo en términos de acceso al mercado de trabajo, mejores salarios, etc.

El año 2014 la ENAHO mostró que el promedio de años de escolaridad alcanzada para la población mayor de 25 y menor de 64 años de edad con lengua originaria como lengua materna fue de 6,9 años; es decir, alrededor de la primaria completa. El promedio en la población total del país, en el mismo rango de edad, fue, sin embargo, de 9,9 años; prácticamente, cuatro años más que el promedio indígena.

Si el indicador se desagrega según la lengua materna específica de la persona, se encuentra lo siguiente: la escolaridad promedio es de 6,7 años para quechuas, 7,9 para aimaras y 5,3 para indígenas amazónicos⁴¹. Finalmente, el promedio menor entre la población originaria amazónica confirma la tendencia ya comentada, de mayor vulnerabilidad y carencia en ese sector.

De forma complementaria, consideremos también el máximo nivel educativo alcanzado. El porcentaje de personas mayores de 25 y menores de 64 años de edad con lengua materna originaria que alcanzó el nivel secundario o superior fue, el año 2014, tan solo de 28%. Para el total nacional el porcentaje fue de 58%: 2,1 veces más. Para el total castellanohablante, el porcentaje fue de 65%, 2,3 veces más.

Dicho de otro modo, tener una lengua indígena como primera lengua significa contar con 2,3 veces menos probabilidades de alcanzar el nivel secundario, frente a ser castellanohablante por lengua materna. Esas probabilidades son menores aún entre quechuas e indígenas amazónicos; la proporción de quechuas, aimaras y hablantes de lenguas amazónicas (como primera lengua) que alcanzaron la secundaria o un nivel superior, fue de 27%, 37% y 16%, respectivamente.

Por último, consideremos el analfabetismo. Si bien es cierto, haber alcanzado niveles educativos bajos o no haber alcanzado nivel alguno, puede tener implicancias negativas en la generación de ingresos y la calidad de vida de las personas, no saber leer ni escribir representa una limitación aún mayor. La tasa de analfabetismo en el Perú fue el año 2014 de 8% de la población mayor de 15 años de edad. La incidencia de analfabetismo entre la población indígena por criterio de lengua materna fue, sin embargo, tres veces mayor: 24%.

Si repetimos el ejercicio de comparación con el promedio que se obtiene para los castellanohablantes por lengua materna, el analfabetismo en la población originaria es 4.6 veces mayor: 23% frente a 5%. Respecto a este indicador, nuevamente los hablantes de lenguas amazónicas son los que presentan la tasa de analfabetismo más alta: 24%. El porcentaje entre quechuas fue de 23% y entre aimaras, de 17%.

⁴⁰ Aquí hacemos alusión a la educación que brinda el sistema educativo oficial. Esta precisión es importante al referirnos a la EIB, pues todos los pueblos generan formas de educación específicas que no necesariamente se encuentran formalizadas e institucionalizadas en el marco de un Estado.

⁴¹ Llama la atención el promedio mayor entre la población aimara, pero no hay elementos de juicio suficientes como para proponer una interpretación aquí.

Tabla 8

Perú: Promedio de años de escolaridad (para la población de 25 a 64 años), porcentaje que alcanza secundaria o más (para la población de 25 a 64 años), y porcentaje de analfabetos (para la población de 15 a más años), según lengua materna, 2014

Lengua materna	Promedio años de escolaridad	Promedio años de escolaridad / promedio castellano hablante	Promedio años de escolaridad / promedio nacional	% que alcanza secundaria o más	% que alcanza secundaria o más / % castellano hablante	% que alcanza secundaria o más / % nacional	% de analfabetos	% de analfabetos / % de analfabetos castellano hablantes	% de analfabetos / % de analfabetos nacional
Lengua indígena	6,9	0,65	0,7	28%	0,43	0,48	23%	4,6	2,88
Quechua	6,7	0,63	0,67	27%	0,42	0,47	23%	4,6	2,88
Aimara	7,9	0,75	0,8	37%	0,57	0,64	17%	3,4	2,13
Lenguas amazónicas	5,6	0,53	0,57	16%	0,25	0,28	24%	4,8	3
Castellano	10,6	1	1,07	65%	1	1,12	5%	1	0,63
Nacional	9,9	0,93	1	58%	0,89	1	8%	1,6	1

Fuente: ENAHO 2014. Elaboración propia.

Se observa, en resumen, que la población con lengua originaria como lengua materna en el Perú —en comparación a la población total nacional y a la población que tiene al castellano como primera lengua— cuenta con menos años de escolaridad, alcanza un nivel educativo menor y presenta una mayor incidencia de analfabetismo. Aquella brecha, además, es particularmente grande para el caso de los hablantes de lenguas originarias amazónicas, en comparación a la población indígena andina.

Estos datos, sin duda, dan cuenta de un acceso desigual de la población peruana a la educación; una desigualdad que contiene un fuerte carácter étnico, que pone en desventaja a los pueblos originarios. Como es sabido, la no culminación de la Educación Básica Regular⁴², el poco acceso a la Educación Superior y el analfabetismo, se relacionan con desventajas en el mercado de trabajo —y, por lo tanto, con limitaciones para la obtención de ingresos y el logro de calidad de vida en general—, así como en el desarrollo personal y en el ejercicio de la ciudadanía⁴³.

Respecto del analfabetismo, debe enfatizarse que limita social y económicamente, en mayor medida, a los hablantes de lenguas originarias, que el bajo nivel educativo alcanzado. Existe evidencia, de que tener padres analfabetos aumenta las probabilidades de que los hijos obtengan un bajo nivel educativo, por lo que este factor también tendría un efecto negativo en las próximas generaciones (CEPAL, 2009).

3.2. Población objetivo de la Educación Intercultural Bilingüe

La EIB constituye un derecho colectivo reconocido a todos los niños, niñas, adolescentes, adultos y adultos mayores que forman parte de algún pueblo originario o indígena y debe garantizarse en todas las modalidades y niveles del sistema educativo. Para esta sección se han analizado datos correspondientes solamente a la modalidad de Educación Básica Regular (EBR) y al segmento poblacional de hablantes maternos de lenguas originarias, que tienen entre 3 y 24 años de edad.

De acuerdo con los datos de la ENAHO 2014, la población con lengua materna originaria que tiene entre 3 y 24 años de edad está conformada por 1 225 661 personas, 9,9% de la población nacional que se ubica en ese rango de edad. De ese total, 997 618 son quechuas, 102 420 son aimaras y 125 623 son indígenas amazónicos. Si se observa con cuidado, se apreciará que, aunque la población quechua y aimara en total es más grande que la de los pueblos originarios amazónicos, este último grupo presenta una proporción mayor de población entre 3 y 24 años de edad⁴⁴. Incluso en términos absolutos, es una población mayor que la aimara en ese rango de edad.

Este es un dato que debe analizarse con especial atención, pues puede dar cuenta del comportamiento poblacional de los pueblos originarios en el Perú y, por lo tanto, de la población objetivo de la EIB. De hecho, uno de los primeros elementos a tomar en cuenta al caracterizar esta población es la baja proporción de niños, niñas, adolescentes y jóvenes dentro de la población indígena por criterio de lengua, en comparación con la proporción que se observa en la estructura etaria nacional. El porcentaje de la población con lengua materna originaria que tiene entre 3 y 24 años de edad es tan solo de 23,9%. Ese mismo rango de población (de 3 a 24 años de edad) representa el 40,9% del total

⁴² La Educación Básica Regular (EBR) es la modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Está dirigida a los niños, niñas y adolescentes que pasan, oportunamente, por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva, desde el momento en que nacen.

⁴³ Como se aprecia, los datos mostrados se relacionan con las privaciones monetarias y no monetarias descritas en las secciones anteriores.

⁴⁴ Recordemos que la población quechua, aimara e indígena amazónica es, según criterio de lengua materna, de 4 353 159; 539 709 y 230 662 personas, respectivamente. La población quechua, por ejemplo es 18,9 veces mayor que la indígena amazónica. No obstante, en el segmento de población de 3 a 24 años de edad, la población indígena amazónica es solo 7,9 veces menor que la población quechua dentro de ese rango y es mayor que la población aimara.

de la población peruana. En el caso indígena amazónico, el 54,5% de la población se encuentra en ese rango de edad.

Aunque requiere de mayor investigación, la baja proporción de niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas puede estar relacionada a un proceso —bastante documentado por la bibliografía existente⁴⁵— de progresiva pérdida intergeneracional de la lengua originaria. En la población indígena amazónica, aquel proceso, si bien puede ser menor que en el caso andino (aunque debe recordarse que la ENAHO no distingue entre las más de cuarenta lenguas amazónicas), puede estar siendo compensado por una esperanza de vida menor y una tasa de natalidad mayor⁴⁶.

Otra exploración necesaria de la población objetivo de la EIB tiene que ver con el género. Conocer la magnitud de la población conformada por mujeres es un aspecto importante a tener en cuenta para desarrollar un enfoque de equidad de género (Instituto Kalú, 2011).

El total de las mujeres indígenas por criterio de lengua entre 3 y 24 años es de 606 033 personas y representa el 49,4% del total de la población con una lengua materna originaria, en ese rango; mientras que el total de mujeres entre esas edades asciende a 6 033 391 personas y representa el 49% del total de la población peruana.

En específico, según lengua, el número de mujeres con una lengua materna originaria entre 3 y 24 años, de los pueblos quechua, aimara y amazónicos, asciende a 497 849 (49,9%), 46 286 (45,2%) y 61 898 (49,3%), respectivamente.

Tabla 9
Distribución de la población nacional de edades entre 3 y 24 años por lengua y sexo

Lengua materna	Número de hablantes con edades entre 3 y 24 años	% del total de hablantes	Sexo de la población entre 3 y 24 años			
			Masculino	Masculino (% del total por lengua materna)	Femenino	Femenino (% del total por lengua materna)
Lenguas Indígenas	1 225 661	23,9%	619 628	50,6%	606 033	49,4%
Quechua	997 618	22,9%	499 769	50,1%	497 849	49,9%
Aimara	102 420	19%	56 134	54,8%	46 286	45,2%
Lenguas Amazónicas	125 623	54,5%	63 725	50,7%	61 898	49,3%
Castellano	11 084 822	44,5%	5 657 464	51%	5 427 358	49%
Nacional	12 310 483	40,9%	6 277 092	51%	6 033 391	49%

Fuente: ENAHO 2014. Elaboración propia.

⁴⁵ Diversos autores, como Hirsch, et al. 2006; Ordorica, et al. 2009 y Peláez, 2012, han abordado este tema y han encontrado evidencias de la pérdida intergeneracional de la lengua originaria. Asimismo, a nivel nacional, Benavides, et al., 2009, encontró evidencias similares a las presentadas.

⁴⁶ En el año 2014, según el sistema regional para la toma de decisiones del INEI, en los departamentos de la selva la tasa global de fecundidad, número de hijos por mujer, fue de 3,2: mayor que la nacional, de 2,5. Asimismo, en el periodo 2010-2015, la esperanza de vida al nacer en los departamentos de la selva fue de 71,9 años, menor también que la nacional, que fue de 73,1 años. Esto demuestra que en los departamentos de la selva existe esperanza de vida menor y a la vez mayor frecuencia de nacimientos.

4. Estado actual de la implementación de la EIB en el Perú

Hasta el momento hemos caracterizado desde el punto de vista sociodemográfico y socioeconómico a la población que tiene como lengua materna una lengua originaria y al sector más amplio de la población objetivo de la EIB, quienes tienen una lengua originaria como lengua materna y cuya edad se encuentra entre los 3 y los 24 años.

Toca preguntarnos ahora si dicha población recibe efectivamente una oferta educativa EIB de calidad y, de no ser el caso, qué dimensiones y qué características tienen las brechas por cerrar. Del mismo modo, conviene preguntarnos cuál es el marco normativo e institucional que sostiene a los diversos componentes de la oferta EIB y a las estrategias desplegadas en el momento presente para lograr cerrar las brechas históricas. En resumen, la pregunta a responder es la siguiente: ¿Cuál es el estado actual de la implementación de la EIB en el Perú?

En tal sentido, esta sección presenta un panorama general de la situación de la EIB en el país a partir de describir: i) el marco normativo e institucional vigente y los procesos en curso, ii) las características de las instituciones educativas del Registro Nacional de IIEE EIB, iii) los elementos básicos de la oferta EIB (docentes bilingües, materiales educativos, etc.) y iv) las brechas por cerrar en la provisión del modelo de servicio EIB y en el logro de resultados de aprendizaje en la población estudiantil indígena.

4.1. Soporte normativo e institucional

Un factor fundamental para la implementación de la EIB es el soporte normativo e institucional. En este se sostiene la oficialidad de la política, se delimitan sus lineamientos generales, se establece una estructura organizativa con responsabilidades para su aplicación, se da un soporte formal para la elaboración de orientaciones estratégicas, el diseño de intervenciones, el destino de recursos públicos, etc.

El marco legal que sostiene a la EIB como política de Estado parte de la Constitución Política, que reconoce el derecho a “la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona ya que esta preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país lo que promueve la integración nacional”. Asimismo, el Convenio n.º 169 (OIT, 1989), que cuenta con rango constitucional, dispone que “siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan”.

Por su parte, el reglamento de la Ley General de Educación sostiene que “la Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo” y “garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua”. Además, la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural señala que “el Estado reconoce la diversidad cultural como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los pueblos indígenas”.

Respecto del soporte institucional para la implementación de la política, el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) del Ministerio de Educación⁴⁷, que rige desde el año 2015, establece que la dirección encargada de la política EIB es la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), dirección de línea que pertenece a la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA), ubicada en el Viceministerio de Gestión Pedagógica.

Además, se ha aprobado recientemente la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe y se encuentran en proceso de aprobación dos

⁴⁷ Aprobado mediante Decreto Supremo 001-2015-MINEDU.

herramientas normativas de suma importancia para la EIB: el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (MINEDU, 2016a) y el Modelo de Servicio de EIB (MINEDU, 2016b)⁴⁸.

El primer documento brinda las orientaciones generales de política para la implementación de la EIB, el segundo plantea los objetivos estratégicos y las metas de avance previstas para la EIB hasta el año 2021 y el tercero muestra en qué consiste la oferta EIB en general y qué formas de atención diferenciada son requeridas de acuerdo con las características de la población atendida. Los documentos mencionados serán resumidos a continuación.

Política Sectorial, Plan EIB y Modelo EIB

La Política Sectorial constituye el marco general de la Educación Intercultural y la Educación Intercultural Bilingüe. En ella se definen los objetivos prioritarios, contenidos principales, lineamientos y estándares nacionales de cumplimiento de la política.

Uno de los aspectos más destacables de la Política Sectorial, y que hace que constituya un avance en el proceso de afirmación normativa e institucional de la EIB, es que norma tanto la EIB como la Educación Intercultural para Todos (EIT). Esta última plantea que el proceso pedagógico en todo el sistema educativo reconozca la diversidad de identidades culturales y saberes. La EIB, en el marco de la EIT, se orienta a la atención de la población estudiantil indígena. Tanto la EIT como la EIB deberán estar presente en todas las modalidades (Básica Regular, Básica Alternativa y Básica Especial) y niveles (inicial, primaria, secundaria y superior) del sistema educativo.

El documento presenta, además, lineamientos sectoriales organizados en cuatro ejes: Acceso, permanencia y culminación oportuna de estudiantes de pueblos originarios, Currículo pertinente y propuesta pedagógica, Formación inicial y en servicio de docentes para la EIT y la EIB y Gestión descentralizada del servicio y participación social en la EIT y la EIB. A nivel de responsabilidades, se establece que los principales responsables de implementar tales ejes y lineamientos son el Ministerio de Educación, los gobiernos regionales —mediante las direcciones regionales de Educación (DRE) y las unidades de Gestión Educativa Local (UGEL)— y las instituciones educativas públicas y privadas.

De acuerdo con la Política Sectorial, la implementación de la EIB se da en el Plan EIB y se concreta en la escuela con el Modelo EIB. El Plan EIB implementa la Política Sectorial mediante un conjunto de objetivos estratégicos, indicadores y metas. Es la herramienta de gestión que orienta la implementación de la política EIB a nivel nacional.

El Plan EIB es resultado de un proceso de consulta previa con los representantes de las organizaciones indígenas nacionales, proceso que constituye un hito histórico por tratarse de la primera vez en que una política de Estado se somete a consulta. Además, contó con los aportes de especialistas de diversas direcciones del MINEDU, de las oficinas descentralizadas (DRE y UGEL), de especialistas en EIB, de instituciones de la sociedad civil y, sobre todo, de maestros bilingües y organizaciones indígenas. Los objetivos del plan se pueden encontrar en el siguiente cuadro.

⁴⁸ En adelante Política Sectorial, Plan EIB y Modelo EIB, respectivamente. La Política Sectorial ha sido aprobada mediante el DS 006-2016-MINEDU y dispone la aprobación del Plan EIB en un plazo máximo de treinta días. El Modelo EIB, por su parte, ha recibido opinión favorable de las instancias de decisión del Ministerio de Educación.

Tabla 10
Objetivos del Plan Nacional EIB 2015-2021

Objetivo general
Brindar un servicio educativo relevante y pertinente que garantice la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos pertenecientes a los pueblos originarios en el ejercicio de su derecho a una educación intercultural y bilingüe de calidad con equidad, en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo, desde una perspectiva crítica de tratamiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.
Objetivos específicos
I. Lograr el acceso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos originarios, así como la permanencia y culminación oportuna a una EIB de calidad y equidad, en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo nacional.
II. Garantizar el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza con modelos de servicio diversificado y de calidad, con un currículo pertinente y a través de la dotación y uso adecuado de una amplia gama de recursos educativos.
III. Asegurar la implementación de programas de formación docente EIB inicial y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas con una EIB de calidad.
IV. Proveer un sistema de gestión participativo y descentralizado con enfoque territorial del servicio de EIB orientado a generar modelos de gestión educativa que respondan a las diversas realidades y contribuyan al logro del aprendizaje de los estudiantes.

El Modelo EIB es la caracterización y dimensionamiento del servicio educativo para atender con equidad, calidad y pertinencia cultural y lingüística a los estudiantes de los pueblos indígenas u originarios. Tal atención debe proveerse a través de formas de atención determinadas según los escenarios sociolingüísticos y psicolingüísticos que caracterizan a las IIEE EIB.

Los escenarios sociolingüísticos y psicolingüísticos delimitan las características de las comunidades y de la población estudiantil indígena de acuerdo con la presencia, la predominancia y las características del uso de las lenguas originarias entre los estudiantes de una institución educativa. Permiten, en consecuencia, identificar cuál es la forma de atención pertinente para cada institución educativa EIB.

En la actualidad se desarrollan tres formas de atención que se relacionan de manera directa con los escenarios. La primera es la EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, que corresponde a los estudiantes de IIEE ubicadas en los escenarios 1 y 2, donde predomina la lengua originaria. La segunda es la EIB de Revitalización Cultural y Lingüística, que debe desarrollarse en los escenarios 3 y 4, donde predomina el castellano y por demanda explícita. La tercera es la EIB en Contextos Urbanos, que corresponde al escenario 5, donde la presencia de la lengua originaria y del castellano es heterogénea. En el siguiente cuadro se detalla la definición de cada forma de atención.

Los escenarios sociolingüísticos y psicolingüísticos que la DEIB ha delimitado hasta el momento⁴⁹ y las formas de atención con que se asocian, se detallan en las dos tablas siguientes.

⁴⁹ En el momento presente, la RM 630-2013-ED delimita cuatro escenarios. No obstante, mientras se escribe este texto la DEIB viene desarrollando una mayor precisión de los criterios de identificación de las IIEE EIB, que plantea los cinco escenarios que se presentan aquí. Estas precisiones serán recogidas en una nueva RM. La definición de los escenarios y de las formas de atención ha sido tomada del borrador de la norma, en proceso de discusión.

Tabla 11

Escenarios sociolingüísticos y psicolingüísticos de la población estudiantil EIB

Escenario 1: Presencia alta de la lengua originaria y muy baja del castellano
Los estudiantes de la institución educativa tienen una lengua originaria como lengua materna y esta es la que predomina en la comunicación en el aula y en la comunidad. Son muy pocos los estudiantes que hablan el castellano y los que lo hacen tienen un dominio muy bajo.
Escenario 2: Presencia alta de la lengua originaria y media del castellano
Los estudiantes de la institución educativa tienen una lengua originaria como lengua materna, pero hablan también el castellano y se comunican aceptablemente en ambas lenguas. Logran usar las dos lenguas de forma indistinta o en situaciones diferenciadas. Este escenario puede darse porque el castellano es la segunda lengua de los estudiantes o porque los estudiantes son bilingües de cuna; es decir, que aprendieron simultáneamente ambas lenguas.
Escenario 3: Presencia baja de la lengua originaria y alta del castellano
Los estudiantes de la institución educativa hablan el castellano como lengua materna pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria de la comunidad. Los miembros adultos o adultos mayores de la comunidad se comunican entre ellos en la lengua originaria, pero en muchos casos se comunican con los niños y niñas en castellano. En este mismo escenario se encuentran los estudiantes que manejan ambas lenguas, pero que tienen un mayor dominio del castellano y presentan una tendencia a la pérdida progresiva de la lengua originaria.
Escenario 4: Presencia muy baja o ausencia de la lengua originaria y alta del castellano
Los estudiantes de la institución educativa hablan solo el castellano, que es su lengua materna, y la lengua originaria de la comunidad ha sido desplazada de la población estudiantil, o hablan principalmente el castellano y solo algunos estudiantes hablan un nivel básico de la lengua originaria. Los miembros adultos o adultos mayores de la comunidad sí se comunican entre ellos en lengua originaria, aunque su uso es bastante limitado.
Escenario 5: Presencia diversa de la lengua originaria y del castellano en contextos urbanos
Los estudiantes de la institución educativa tienen la lengua originaria como lengua materna, se manejan en la lengua originaria y en castellano o comprenden y hablan la lengua originaria de forma incipiente, y se encuentran en instituciones educativas ubicadas en contextos urbanos. En estos contextos puede haber estudiantes que hablan distintas lenguas (multilingüismo).

Tabla 12

Formas de Atención en EIB, según escenarios sociolingüísticos y psicolingüísticos

EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico
Es la Forma de Atención dirigida a atender de manera pertinente a estudiantes indígenas de instituciones educativas EIB ubicadas en ámbitos rurales y que pertenecen a los escenarios sociolingüísticos y psicolingüísticos 1 y 2. En esta Forma de Atención los estudiantes desarrollan competencias en la lengua originaria como primera lengua y en el castellano como segunda lengua en distintas situaciones comunicativas.
EIB de Revitalización Cultural y Lingüística
Es una Forma de Atención dirigida a atender a estudiantes indígenas de instituciones educativas EIB ubicadas en ámbitos rurales y que pertenecen a los escenarios sociolingüísticos y psicolingüísticos 3 y 4. Esta Forma de Atención busca fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y revitalizar la lengua originaria a efectos de que desarrollen competencias comunicativas en castellano y en la lengua originaria y estén en la capacidad de interactuar en diversas situaciones comunicativas en dos o más lenguas. Esta Forma de Atención tiene lugar por demanda explícita de la comunidad.
EIB en Contextos Urbanos
Es la Forma de Atención dirigida a atender a estudiantes de los pueblos indígenas u originarios, que se ubican en contextos urbanos y que cuentan con diferentes niveles de bilingüismo (escenario sociolingüístico y psicolingüístico 5). Son estudiantes que mantienen diferentes grados de vinculación con su cultura originaria de acuerdo con la vigencia de los patrones culturales en el contexto familiar y a la cercanía con sus comunidades de origen. Esta Forma de Atención busca fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y revitalizar la lengua originaria.

Es necesario mencionar, por último, un documento que forma parte de los ejes de la EIB. Se trata del currículo en Formación Inicial en EIB para las carreras de Educación Inicial y Primaria EIB. Este currículo, que se debe aplicar desde el año 2017 de manera progresiva en los institutos de educación superior pedagógica, busca garantizar la

formación integral del docente EIB. Esto ayudará a que el Modelo de Servicio EIB pueda ser implementado con mayor pertinencia y calidad⁵⁰.

Identificación de la población que debe ser beneficiaria de la EIB

El Informe 152 llamaba la atención sobre las dificultades para identificar a la población potencialmente beneficiaria de la EIB (demanda). Al 2011, año en que se publica el informe, el Estado peruano no contaba con un registro de IIEE EIB que permitiera estimar con precisión las brechas por cerrar y, en consecuencia, trazar estrategias, destinar recursos, etc.

Atendiendo a esta necesidad, el año 2012 se emitió la RM 008-2012-ED, norma que establecía los criterios y los procedimientos para la identificación, el reconocimiento y el registro de IIEE EIB a nivel nacional. En la citada norma se delimitaron un conjunto de escenarios sociolingüísticos y psicolingüísticos y se diseñó un proceso de identificación que partía de las UGEL, quienes a través de un comité especial y mediante Resolución Directoral, señalaban las IIEE que eran de EIB⁵¹ y el MINEDU, mediante la DEIB, determinaba, luego de un conjunto de análisis de consistencia, un padrón oficial.

La RM 008-2012-ED fue luego reemplazada por la RM 630-2013-ED. Esta norma perfecciona a la anterior e incluye criterios y procedimientos para la evaluación docente en el dominio oral y escrito de la lengua originaria, con el fin de construir un padrón de docentes bilingües. Actualmente, la RM 630-2013-ED viene siendo revisada de acuerdo con los avances en las definiciones y orientaciones en EIB, que se recogen en los documentos de gestión que ya han sido mencionados: la Política Sectorial, el Plan Nacional EIB y el Modelo de Servicio EIB.

Actualmente, la RM 630-2013-ED se encuentra en revisión y se prepara una nueva norma técnica, como punto de llegada de un proceso de análisis de consistencia y de caracterización socio y psicolingüística rápida de las IIEE EIB del Registro Nacional vigente, que busca aumentar los niveles de estandarización en el proceso de identificación.

A la fecha, se ha iniciado ya un conjunto de visitas de caracterización sociolingüística y psicolingüística rápida en más del 90% de las 27 321 IIEE EIB del Registro, en las que se aplicarán instrumentos estandarizados y validados que serán incluidos en la nueva normativa, así como los criterios de procesamiento y de análisis posterior de consistencia.

De manera paralela al desarrollo del proceso de caracterización, se está elaborando un documento con orientaciones para la caracterización sociolingüística y psicolingüística que debe realizar el docente para orientar su práctica pedagógica. En este documento se establecen las pautas para determinar qué lenguas se hablan en la comunidad y en la escuela y, a través de pruebas minuciosas dirigidas a los estudiantes, cuál es el nivel de dominio oral y escrito en estas lenguas dentro de la población estudiantil.

⁵⁰ Desde el año 2012 se viene aplicando el Currículo Experimental en EIB en los IESP con carreras EIB. La nueva propuesta curricular para la formación inicial docente EIB supera sustancialmente las limitaciones de dicho documento.

⁵¹ De acuerdo con la citada RM (y también de acuerdo con la RM 630-2013-ED, vigente y que la reemplaza), las IIEE pueden ser de EIB o EI. Las EIB son aquellas donde predomina la lengua originaria (escenarios 1 y 2). Las EI son Escuelas Interculturales, donde también hay población indígena pero donde no predomina la lengua originaria sino el castellano. Esta terminología, a la fecha, ha sido perfeccionada. El equivalente a las EI (o EIRL, como también se las conoce), son las IIEE EIB que reciben la Forma de Atención de Revitalización Cultural y Lingüística.

Incentivos para el desarrollo de la EIB

Tal como se mencionó, uno de los elementos fundamentales del modelo de servicio EIB es que los estudiantes de las IIEE EIB cuenten con docentes bilingües en la lengua originaria de la comunidad y que conozcan su cultura. Para lograr que este componente de oferta sea garantizado es necesario no solo identificar a los docentes bilingües, sino también lograr que postulen a plazas en las IIEE que los requieren.

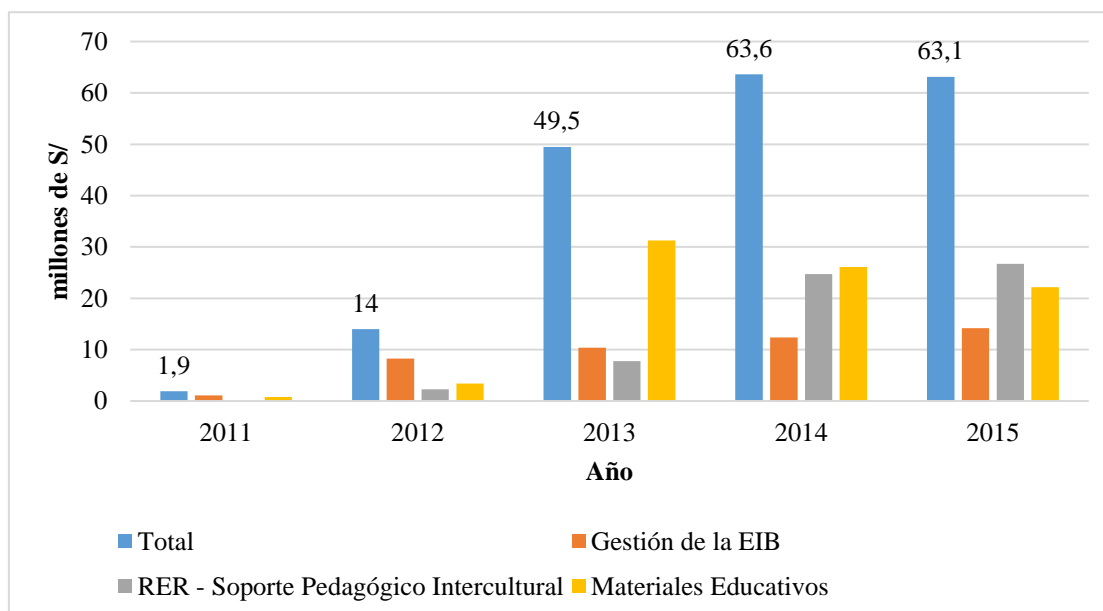
Aquello supone la formulación de incentivos particulares, pues, como se mostrará en breve, las IIEE EIB se ubican en su mayoría en zonas rurales donde el acceso es difícil, la infraestructura educativa es precaria y las IIEE son de tipo multigrado, lo que conlleva especiales dificultades para la práctica pedagógica.

Atendiendo a esta dificultad, desde el año 2014 el MINEDU otorga tres tipos de asignaciones especiales, a modo de incentivos monetarios⁵². Cuando se trata de una escuela rural, la asignación varía de 70 a 500 soles de acuerdo al nivel de ruralidad, cuando la escuela es reconocida como EIB el docente recibe 50 soles y si el docente está acreditado en el dominio oral y escrito de la lengua originaria que hablan los estudiantes, recibe 100 soles. Tales incentivos pueden acumularse y se suman a la remuneración mensual del docente⁵³.

Evolución presupuestal

Un aspecto importante del análisis del soporte institucional al desarrollo de una política es el presupuesto público destinado y su evolución en el tiempo. Desde el año 2011, año en que se publica el Informe 152, el presupuesto modificado destinado a la EIB se ha incrementado de forma sustancial. Así se aprecia en el siguiente gráfico.

Gráfico 1
Presupuesto asignado modificado para la EIB en el periodo 2011-2015 (millones de soles)



Fuente: Equipo de administración de la DIGEIBIRA. Elaboración propia.

⁵² Los montos exactos y la oficialización de estos bonos se encuentran en el Decreto Supremo 226-2015-EF.

⁵³ Las directivas para la contratación docente en IIEE EIB se encuentra en el DS 002-2016-MINEDU, Norma que regula el procedimiento, requisitos y condiciones para las contrataciones en el marco del servicio docente a que hace referencia la Ley 30328.

Se observa que el presupuesto se ha incrementado de forma sostenida. En el periodo 2011-2015 pasa de 1,9 millones a 63,1 millones de soles, aunque entre el 2014 y el 2015 presente una ligera reducción. Cuando se desglosa la inversión por partidas, se observa que del 2012 al 2013 la inversión en materiales educativos aumentó de forma significativa. Entre los años 2014 y 2015, sin embargo, se presentó una disminución en este rubro.

4.2. Estudiantes e instituciones educativas que requieren una oferta EIB

Veamos ahora qué caracteriza en términos educativos a la demanda en EIB, a la población estudiantil indígena potencialmente beneficiaria del modelo de servicio EIB. Para tal fin se partirá de los criterios de identificación de las IIEE EIB, que delimitan los cinco escenarios sociolingüísticos y psicolingüísticos ya expuestos y de la información del Registro Nacional de IIEE EIB 2016.

Instituciones educativas EIB según lengua y región⁵⁴

En el Registro de IIEE EIB 2016 se tienen 27 321⁵⁵ escuelas, de las cuales el 73% (19 955 IIEE) son IIEE EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico (donde predomina la lengua originaria), el 15,4% (4194 IIEE) son IIEE EIB de Contextos Urbanos (donde la presencia de la lengua originaria y el castellano es variable) y el restante 11,6% (3171 IIEE) IIEE EIB de Revitalización Cultural y Lingüística (donde predomina el castellano pero la comunidad desea que la lengua originaria sea revitalizada). Casi dos de cada tres escuelas del registro son, entonces, escuelas con alta predominancia de la lengua originaria entre los estudiantes, donde esta es la lengua materna.

Cuando se analiza la distribución de IIEE EIB por región se encuentra que las regiones con mayor número de IIEE EIB en términos absolutos y relativos (con respecto al total de IIEE EIB de la región), son cinco: Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica y Puno.

En estas regiones las IIEE EIB abarcan más del 40% del total de IIEE de la región. En los casos de Apurímac y Ayacucho comprenden el 74,9% y el 63,9%, respectivamente, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 13
Perú: Regiones con más del 40% de IIEE EIB del total de IIEE, 2016

Región	% IIEE EIB sobre el total de IIEE	IIEE EIB
Apurímac	74,90%	2622
Ayacucho	63,90%	3180
Cusco	50,50%	3903
Huancavelica	43,50%	1800
Puno	58,10%	4977

Fuente: Registro Nacional de IIEE EIB 2016. Elaboración propia.

Si se analiza la distribución regional de las IIEE EIB de acuerdo con la forma de atención que les corresponde, se encuentra, de forma similar, que la concentración se mantiene en las regiones mencionadas. En el caso de las IIEE EIB de fortalecimiento, por ejemplo,

⁵⁴ Los datos utilizados en esta sección se obtuvieron del Registro Nacional de IIEE EIB 2016 y del Registro de Docentes Bilingües, a diciembre del año 2015. La información ordinaria de identificación de las IIEE se obtuvo del Censo Escolar 2015.

⁵⁵ Se incluyen aquí Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO) y Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA). Si no se los tomara en cuenta y la cifra se restringiera a la EBR, sería de 27 133 IIEE.

las regiones que concentran a la mayoría de estas escuelas son Puno, Cusco, Ayacucho, Apurímac y Áncash, que en total agrupan a 64,5% de IIEE EIB de este tipo. En cuanto a las IIEE EIB de Contextos Urbanos, se aprecia que estas se concentran en las mismas regiones más Huancavelica y en conjunto representan al 81,2% de este tipo de escuelas. Las IIEE EIB de Revitalización, finalmente, están más presentes en Cusco, Junín, Loreto y Pasco, que reúnen en conjunto al 54,3% de estas escuelas.

Tabla 14
Perú: Distribución de IIEE EIB por región y forma de atención, 2016

Región	EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico		EIB en Contextos Urbanos		EIB de Revitalización Cultural y Lingüística		Total	
	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
Amazonas	632	79,1%	98	12,3%	69	8,6%	799	100%
Áncash	2121	86,1%	159	6,5%	184	7,5%	2464	100%
Apurímac	2070	78,6%	560	21,3%	5	0,2%	2635	100%
Arequipa	170	60,7%	31	11,1%	79	28,2%	280	100%
Ayacucho	2479	77,2%	550	17,1%	182	5,7%	3211	100%
Cajamarca	98	32%	37	12,1%	171	55,9%	306	100%
Cusco	2434	62%	931	23,7%	560	14,3%	3925	100%
Huancavelica	1546	84,5%	112	6,1%	171	9,3%	1829	100%
Huánuco	1111	82,8%	97	7,2%	133	9,9%	1341	100%
Junín	1047	60,8%	197	11,4%	479	27,8%	1723	100%
La Libertad	1	100%	0	0%	0	0%	1	100%
Lambayeque	223	79,6%	33	11,8%	24	8,6%	280	100%
Lima	60	36,6%	11	6,7%	93	56,7%	164	100%
Loreto	1204	75,7%	60	3,8%	327	20,6%	1591	100%
Madre de Dios	54	76,1%	3	4,2%	14	19,7%	71	100%
Moquegua	32	34,8%	2	2,2%	58	63%	92	100%
Pasco	275	38,6%	83	11,6%	355	49,8%	713	100%
Piura	1	100%	0	0%	0	0%	1	100%
Puno	3772	75,2%	1168	23,3%	74	1,5%	5014	100%
San Martín	72	36,2%	18	9%	109	54,8%	199	100%
Tacna	11	10,5%	10	9,5%	84	80%	105	100%
Ucayali	543	94,1%	34	5,9%	0	0%	577	100%
Nacional	19 955	73%	4194	15,4%	3171	11,6%	27 321	100%

Fuente: Registro Nacional de IIEE EIB. Elaboración propia.

La concentración de las IIEE EIB en regiones andinas se debe, sobre todo, a que las lenguas originarias quechua y aimara comprenden a la mayor cantidad de hablantes y también, en consecuencia, de población estudiantil. El quechua se habla en 21 392 IIEE EIB y el aimara en 2076 IIEE⁵⁶. En conjunto abarcan a 23 194 IIEE EIB, el 84,9% de las escuelas del Registro Nacional de IIEE EIB.

En cuanto a las lenguas originarias amazónicas⁵⁷, según el Registro Nacional de IIEE EIB, existen 3853 IIEE EIB con alumnos hablantes de lenguas amazónicas. Las lenguas mayoritarias dentro de este grupo son el ashaninka, el awajún, el shipibo-konibo y el shawí, que comprenden el 62% de este grupo. El resto de lenguas amazónicas reúne a menos del 4% cada una.

⁵⁶ Un grupo aparte lo conforman las IIEE donde estudian niños hablantes de ambas lenguas, el quechua y el aimara, estas son 177 y están ubicadas en Puno.

⁵⁷ En siete lenguas originarias no se registra población estudiantil hablante de la lengua. Es el caso de las lenguas taushiro, chamicuro, iñapari, isconahua, muniche, omagua y resígaro.

Tabla 15
Distribución de IIEE EIB por LO y forma de atención

Lengua originaria*	EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico	EIB de Fortalecimiento cultural y lingüístico en contextos urbanos	EIB de Revitalización Cultural y Lingüística	Total
achuar	139	6	6	151
aimara	1652	300	124	2076
amahuaca	2		1	3
arabela	4			4
ashaninka	795	69	33	897
awajún	691	108	74	873
bora	9		3	12
kapanawa			4	4
cashinahua	34	1		35
cauqui	4		20	24
ese eja	8			8
harakbut	15		4	19
ikitu	8			8
jaqaru	10		1	11
kakataibo	22			22
kakinte	7	3		10
kandozi-chapra	85	21	4	110
kukama kukamiria	60	1	251	312
madija	11			11
maijuna	3			3
matsés	26		1	27
matsigenka	93	11	6	110
murui-muinani	29		3	32
nanti	4			4
nomatsigenga	62	2		64
ocaina	2			2
quechua	15 233	3581	2578	21 392
secoya	11			11
sharanahua	10	1		11
shawi	277	16	16	309
shipibo-konibo	283	33	8	324
shiwilu		5	8	13
tikuna	30	1	4	35
urarina	40			40
wampis	124	11	2	137
yagua	37	2	15	54
yaminahua	9			9
yanesha	78	14	5	97
yine	49	8		57
Total	19 956	4194	3171	27 321

*Para el caso en el que existen dos lenguas originarias en una institución educativa, se considerará a la predominante.

Fuente: Registro Nacional de IIEE EIB. Elaboración propia.

Instituciones educativas EIB según tipo, área y composición interna

Además de la distribución por lengua y por región, otro factor que caracteriza a las IIEE EIB es el ámbito geográfico en que se encuentran (rural o urbano). Como se señaló en la sección 4, que una escuela se ubique en ámbito rural tiene implicancias, por ejemplo, en el acceso a servicios básicos y en el nivel de ingreso, por diversas razones que atañen a la estructura social peruana, que ya fueron comentadas.

A continuación, se describirá la información sobre IIEE EIB de acuerdo al ámbito geográfico en que se ubican (urbano o rural), la característica de la institución educativa (polidocente completa, polidocente multigrado o unidocente multigrado⁵⁸, para el nivel primario) y la composición interna (estudiantes y docentes por nivel).

Para describir la distribución de las escuelas EIB según ámbito geográfico, se desagregó la ruralidad en tres niveles, de acuerdo con la cantidad de habitantes y el tiempo de acceso a la escuela desde la capital provincial. Para tal fin se tomaron los criterios desarrollados por la Unidad de Estadística Educativa del MINEDU, que se aprecian en la siguiente tabla.

Tabla 16
Niveles de ruralidad establecidos por la UEE-MINEDU

Ruralidad 1. Todas las IIEE ubicadas en centros poblados rurales que cuentan con un máximo de 500 habitantes y que pueden acceder a la capital provincial más cercana en un tiempo mayor a las dos horas.
Ruralidad 2. Todas las IIEE ubicadas en centros poblados rurales que cuentan con más de 500 habitantes y que puedan acceder a la capital provincial más cercana en un tiempo mayor a las dos horas o todas las IIEE ubicadas en centros poblados rurales que cuentan con un máximo de 500 habitantes y que puedan acceder a la capital provincial más cercana en un tiempo mayor a los 30 minutos y menor o igual a las dos horas.
Ruralidad 3. Todas las IIEE ubicadas en centros poblados rurales que cuentan con más de 500 habitantes y que puedan acceder a la capital provincial más cercana en un tiempo no mayor a las dos horas. O todas las IIEE ubicadas en centros poblados rurales que cuentan con menos de 500 habitantes y que puedan acceder a la capital provincial más cercana y en un tiempo no mayor a los 30 minutos.

Adaptado de: Memorándum 094-2014-MINEDU/SPE SINAD 026274.

De acuerdo con el ámbito geográfico y a los niveles de ruralidad mencionados, se encuentra que las IIEE EIB son mayoritariamente rurales y de alto nivel de ruralidad.

Como muestra la tabla 17, si bien las IIEE mayoritarias a nivel nacional son rurales (62%), cuando se compara a las IIEE EIB con las que no requieren este modelo de servicio, se encuentra una gran diferencia: en el primer caso el 85% de las escuelas son rurales y en el segundo lo son solo el 28%. Adicionalmente, si se considera el nivel de ruralidad, se halla que el 66% de las IIEE EIB se ubican en zonas de ruralidad 1 y 2 (con menor población y mayores problemas de acceso), mientras que en las IIEE que no son EIB este porcentaje asciende solo a 21%.

⁵⁸ Las IIEE son polidocentes completas cuando labora un docente por cada sección. Son polidocentes multigrado cuando hay varios docentes y cada uno tiene a su cargo a dos o más secciones. Son unidocentes multigrado cuando solo hay un docente para todos los grados.

Tabla 17
Perú: Distribución de IIEE a nivel nacional por nivel de ruralidad, 2015

Tipo de IIEE	Rural 1		Rural 2		Rural 3		Urbano		Total
	IIEE	% del total por tipo de IIEE	IIEE	% del total por tipo de IIEE	IIEE	% del total por tipo de IIEE	IIEE	% del total por tipo de IIEE	
IIEE no EIB	12 398	10%	13 311	11%	8620	7%	89 775	72%	124 104
IIEE EIB	8595	31%	9650	35%	4882	18%	4194	15%	27 321
IIEE Nacional	20 993	14%	22 961	15%	13 502	9%	93 969	62%	151 425

Fuente: Padrón de Censo Escolar 2015 y Registro de IIEE EIB 2016. Elaboración propia.

En lo referido a las características de la escuela, se encuentra que entre las IIEE EIB, las escuelas multigrados representan una proporción mayor que entre las IIEE que no son EIB: 81% frente a 57,7%. Si se descompone aquel 81%, se aprecia que son polidocentes multigrados el 46,2% y unidocentes multigrados el 34,8%. Esta información es fundamental pues estas características de las IIEE plantean condiciones específicas para desarrollar el proceso educativo.

Tabla 18
Perú: Distribución de las IIEE primarias a nivel nacional, por característica, 2016

Característica de las IIEE	Unidocente multigrado		Polidocente multigrado		Polidocente completa	
	Número de IIEE	% del total de IIEE	Número de IIEE	% del total de IIEE	Número de IIEE	% del total de IIEE
IIEE EIB	4007	34,8%	5329	46,2%	2194	19%
IIEE no EIB	7026	25,5%	8844	32,1%	11 645	42,3%
IIEE Nacional	11 033	28,3%	14 168	36,3%	13 844	35,5%

Fuente: DIGEIBIRA 2016. Elaboración propia.

Un elemento que complementa el análisis y que se relaciona con las variables anteriores es el número de estudiantes y de docentes promedio. Se realizó un análisis diferenciado por niveles educativos. El número de docentes promedio a nivel nacional es de dos, de cuatro y de diez para los niveles inicial, primaria y secundaria, respectivamente; en cambio, en las IIEE EIB, el número es de uno, tres y once. Respecto del número promedio de estudiantes, a nivel nacional es de 36, 76 y 148, para los tres niveles, respectivamente, y de 24, 52 y 143 en el caso de las IIEE EIB.

Sobre la base de estos datos, en las IIEE EIB el número de docentes promedio por escuela es menor y el número de alumnos también. Aquello se relaciona con las variables de ámbito geográfico y característica de la escuela, como vimos, y delimita un escenario particular para la práctica pedagógica.

Tabla 19

Perú: Número de docentes y estudiantes promedio por nivel educativo en las IIEE EIB, 2016

Tipo de IIEE	Nivel Inicial		Nivel primaria		Nivel secundaria	
	Número promedio de docentes en nivel inicial	Número promedio de estudiantes en nivel inicial	Número promedio de docentes en nivel primaria	Número promedio de estudiantes en nivel primaria	Número promedio de docentes en nivel secundaria	Número promedio de estudiantes en nivel secundaria
IIEE EIB	1	24	3	52	11	143
IIEE no EIB	2	39	4	84	10	150
IIEE Nacional	2	36	4	76	10	148

Fuente: Registro Nacional de IIEE EIB 2016. Elaboración propia.

En resumen, las IIEE EIB, frente a las IIEE no EIB (y el promedio nacional), se ubican en un mayor porcentaje en ámbitos rurales —en centros poblados de mayor ruralidad— son en mayor proporción escuelas multigrados (polidocentes o unidocentes) y cuentan con un menor número promedio de docentes y estudiantes.

Estas características refuerzan el planteamiento realizado en la sección 4 con respecto al menor acceso a bienes y servicios básicos y mayor nivel de carencias en la población demandante de la EIB, pues las IIEE rurales y multigrado están asociadas a indicadores menores de calidad educativa⁵⁹. Toca ahora analizar y describir la oferta efectiva en EIB a partir de datos actuales. La siguiente sección tiene ese fin.

4.3. Oferta EIB: algunos elementos básicos

La presente subsección tiene como objetivo describir la información disponible sobre la oferta efectiva en EIB. Para tal fin, se han tomado dos elementos centrales del modelo de servicio EIB, para los que se dispone de datos: la oferta de docentes bilingües en la lengua originaria de los estudiantes y la oferta de materiales educativos (en particular, cuadernos de trabajo en lengua originaria).

También se ha agregado información complementaria sobre una estrategia específica que ha mostrado impactos significativos en logros de aprendizaje: el acompañamiento pedagógico en el marco del Soporte Pedagógico Intercultural (SPI).

Antes de mostrar la información respectiva a estos elementos, es necesario hacer algunas precisiones puntuales.

En primer lugar, debe destacarse que el análisis de oferta se ha circunscrito a la oferta EIB pública a nivel agregado; aquello significa que no se han considerado las experiencias privadas o provenientes de la sociedad civil ni los casos particulares de oferta EIB a escala regional o local desarrollada por las DRE o UGEL. El análisis, asimismo, ha sido de tipo cuantitativo.

En segundo lugar, conviene tener presente que la delimitación del modelo de servicio EIB en formas de atención específicas, es relativamente nueva. La forma de atención EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico (en el cual los estudiantes tienen una lengua originaria como primera lengua) es la que se ha trabajado tradicionalmente desde la EIB y sobre la que hay mayor cantidad de experiencias. Las otras formas de

⁵⁹ Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (2013).

atención (EIB de Revitalización Cultural y Lingüística y EIB en Contextos Urbanos) son relativamente nuevas; por ello, por lo pronto su atención es focalizada⁶⁰.

En tercer lugar, debe precisarse que al momento presente aún persiste una de las principales carencias de la EIB resaltadas por la Defensoría del Pueblo (2011), a saber, la ausencia de oferta EIB en el nivel secundario. Para ese nivel se cuenta a la fecha con una intervención focalizada en 30 colegios secundarios.

Docentes bilingües

Según la RM n.º 630-2013-ED, se considera como docente bilingüe a aquel que tenga dominio oral y escrito de alguna lengua originaria. Si bien la norma no especifica un nivel de dominio, las condiciones para recibir la asignación especial o bono por ser un docente bilingüe en una escuela EIB, señala niveles mínimos de dominio de acuerdo a cada lengua⁶¹.

Tomando en cuenta estas consideraciones, a julio del año 2016 se tiene que el número de docentes bilingües en aula en IIEE EIB en la misma lengua de los estudiantes, es de 27 619, que laboran en 12 572 IIEE EIB. De las 27 133 IIEE EIB de los niveles inicial, primaria y secundaria, entonces, cuentan con al menos un docente bilingüe el 46%.

A nivel regional, las regiones que tienen un menor nivel de cobertura de docentes bilingües son Cajamarca (7%), Lima (16%), Tacna (17%), Madre de Dios (41%) y Junín (30%)⁶². Asimismo, a nivel de lenguas originarias, las lenguas amazónicas son las que presentan los porcentajes más bajos de IIEE EIB con por lo menos un docente bilingüe. Así se aprecia en las dos tablas siguientes:

⁶⁰ En la actualidad, se han focalizado un conjunto de IIEE EIB de las formas de atención de Revitalización (152) y de Contextos Urbanos (15), que recibe acompañamiento pedagógico, como intervención piloto, y del cual se espera obtener evidencia este año para un posterior escalamiento.

⁶¹ En la tabla 30, en el anexo 2, se muestran los niveles mínimos apropiados para cada lengua originaria, que varían según la clasificación de las lenguas en los siguientes grupos: 1. con tradición escrita, 2. en proceso de consolidación de su sistema de escritura, 3. en fase inicial de elaboración de su sistema de escritura y 4. en proceso de revitalización. Para el primer grupo se considera como docente bilingüe a aquel que posee nivel de dominio mínimo intermedio en las competencias oral y escrita de las lenguas correspondientes. Para el segundo grupo, el nivel mínimo de dominio oral es intermedio y de dominio escrito, básico. Para el tercer y cuarto grupo, se considera como docente bilingüe a aquel que presente un nivel de dominio oral mínimo intermedio sin importar su nivel de dominio escrito.

⁶² Sin considerar a las regiones La Libertad y Piura, con una IE EIB cada una y que no cuentan con docentes bilingües.

Tabla 20
IIEE EIB que cuentan con al menos un docente bilingüe, por región, 2016

Región	IIEE EIB que cuentan con docentes bilingües	% del total de IIEE EIB por región	Total de IIEE EIB	
	IIEE	%	IIEE	%
Amazonas	510	65%	790	100%
Áncash	1018	42%	2448	100%
Apurímac	1534	59%	2585	100%
Arequipa	106	38%	280	100%
Ayacucho	1471	47%	3139	100%
Cajamarca	21	7%	306	100%
Cusco	2031	52%	3917	100%
Huancavelica	1021	56%	1823	100%
Huánuco	343	26%	1339	100%
Junín	523	30%	1719	100%
La Libertad	0	0%	1	100%
Lambayeque	121	43%	280	100%
Lima	26	16%	164	100%
Loreto	853	54%	1590	100%
Madre de dios	29	41%	71	100%
Moquegua	14	15%	92	100%
Pasco	159	23%	702	100%
Piura	0	0%	1	100%
Puno	2357	47%	5005	100%
San Martín	85	43%	199	100%
Tacna	18	17%	105	100%
Ucayali	332	58%	577	100%
Nacional	12 572	46%	27 133	100%

Fuente: Registro Nacional de Docentes Bilingües 2016. Elaboración propia.

Tabla 21
Perú: IIEE EIB que cuentan con docentes bilingües, por lengua originaria, 2016

Lengua originaria*	IIEE EIB que cuentan con docentes bilingües		Total de IIEE EIB	
	IIEE	%	IIEE	%
achuar	86	57%	151	100%
aimara	1041	50,3%	2069	100%
amahuaca	1	33,3%	3	100%
arabela	4	100%	4	100%
ashaninka	461	51,6%	894	100%
awajún	557	64,4%	865	100%
bora	11	91,7%	12	100%
capanahua	2	50%	4	100%
cashinahua	22	62,9%	35	100%
cauqui	1	4,2%	24	100%
ese eja	6	75%	8	100%
harakbut	6	31,6%	19	100%
iquitu	3	37,5%	8	100%
jaqaru	6	54,5%	11	100%
kakataibo	9	40,9%	22	100%
kakinte	5	50%	10	100%
kandozi-chapra	58	52,7%	110	100%
Kukama kukamiria	55	17,6%	312	100%
madija	2	18,2%	11	100%
majuna	1	33,3%	3	100%
matsés	24	88,9%	27	100%
matsigenka	73	67%	109	100%
murui-muinani	20	62,5%	32	100%
nanti	4	100%	4	100%
nomatsigenga	39	60,9%	64	100%
ocaina	1	50%	2	100%
quechua	9364	44,1%	21 225	100%
secoya	9	81,8%	11	100%
sharanahua	4	36,4%	11	100%
shawi	183	59,2%	309	100%
shipibo-konibo	240	74,1%	324	100%
shiwilu	4	30,8%	13	100%
tikuna	30	88,2%	34	100%
urarina	19	47,5%	40	100%
wampis	97	71,3%	136	100%
yaqua	33	61,1%	54	100%
yaminahua	4	44,4%	9	100%
yanesha	59	60,8%	97	100%
yine	28	49,1%	57	100%
Total	12 572	46,3%	27 133	100%

*Para el caso en el que existen dos lenguas originarias en una IE, se considerará a la predominante.

Fuente: Registro Nacional de Docentes Bilingües 2016. Elaboración propia.

Si bien el cálculo presentado de las IIEE EIB con al menos un docente bilingüe en la lengua de los estudiantes brinda un panorama general de la cobertura docente en EIB, es preciso calcular cuántos docentes son requeridos según la forma de atención y al nivel educativo que le corresponde a la escuela⁶³.

Cuando se pone el énfasis en el déficit de docentes bilingües y se analiza por forma de atención y nivel educativo, se encuentra que el mayor déficit se presenta en los niveles

⁶³ Se calculó la presencia de docentes bilingües considerando por lo menos uno por nivel. Un cálculo más exacto debería considerar la cantidad de plazas docentes y el porcentaje mínimo de docentes bilingües requeridos para el nivel de acuerdo con la forma de atención EIB; no obstante, actualmente no se cuenta aún con criterios oficiales al respecto.

inicial y primaria de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico (3370 y 2875 IIEE EIB, respectivamente, escuelas donde no laboran docentes bilingües).

Tabla 22
IIEE EIB que no cuentan con docentes bilingües, por forma de atención y nivel educativo, 2016

Forma de atención	Inicial	Inicial no escolarizado	Primaria	Secundaria	Total
EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico	3370	2530	2875	571	9346
EIB de Fortalecimiento cultural y lingüístico en contextos urbanos	472	1872	306	94	2744
EIB de Revitalización Cultural y Lingüística	706	311	1,281	173	2471
Total	4548	4713	4462	838	14 561

Fuente: Registro Nacional de IIEE EIB 2016, Padrón de Docentes Bilingües Acreditados 2016 (actualizado al mes de julio). Para el caso de las IIEE EIB de nivel inicial no escolarizado, la brecha se calculó sobre la base del número de promotores en las IIEE. Elaboración propia.

En síntesis, los datos muestran que existe una alta brecha docente en las IIEE EIB y que tal brecha se presenta de forma homogénea (de acuerdo al número de hablantes y de instituciones) en todas las lenguas y regiones.

Se espera, sin embargo, un aumento de la cobertura de docentes bilingües gracias a los incentivos para la acreditación, que vienen generando no solo un aumento de los docentes que desean evaluarse en el dominio de una lengua originaria sino también una demanda de capacitaciones y de cursos de desarrollo de competencias lingüísticas originarias, así como gracias al proceso de sensibilización realizado por el MINEDU en torno a la valoración de las lenguas originarias en el país⁶⁴.

Materiales Educativos

El segundo elemento de oferta a analizar es el que corresponde a los materiales educativos; en específico y dada su importancia en el contexto EIB, los cuadernos de trabajo en lengua originaria.

Los cuadernos de trabajo son fundamentales para el adecuado aprendizaje del estudiante de las IIEE EIB ya que permiten trabajar las diversas áreas temáticas en la lengua de los estudiantes. Con su uso, los niños y niñas pueden aprender a través de ilustraciones y explicaciones acorde a su cultura y costumbres.

Como puede preverse, para la elaboración de materiales en lengua originaria es necesario primero llevar a cabo un proceso de oficialización de los alfabetos de las lenguas a trabajar. Aquel proceso implica el involucramiento de las comunidades hablantes de estas lenguas y el logro de consensos en un proceso previo de normalización lingüística.

Al respecto, a nivel del Estado peruano se han presentado importantes avances. El año 2011, se contaba con 15 alfabetos oficializados, de las 47 lenguas originarias que

⁶⁴ Es importante mencionar que a julio del 2016 existen 3258 docentes con el nivel de dominio oral y escrito apropiado que no laboran en IIEE EIB. Estos docentes poseen el dominio de la lengua apropiado para enseñar en la lengua de los estudiantes, por lo que se espera que en el corto plazo y producto de la política de incentivos mencionada laboren en IIEE EIB. Del mismo modo, además de este grupo de docentes, se espera que más docentes que aún no han rendido las pruebas de dominio de la lengua a pesar de poseer un nivel de dominio apropiado, comiencen a acreditarse.

existen en el país y al 2016 son 32 las lenguas que han sido normalizadas. De las 15 que faltan normalizar, tres se encuentran en proceso y se espera resultados para el presente año, 2016⁶⁵.

El avance en la normalización de lenguas ha ido acompañado de un aumento en la producción de cuadernos de trabajo, tanto en términos de cobertura como en cuanto a la cantidad de lenguas consideradas en su producción.

Al año 2015, el MINEDU ha elaborado cuadernos de trabajo en 19 lenguas originarias⁶⁶. En la tabla 23 se observa el año de priorización⁶⁷ de cada una de las lenguas (incluye variantes en el caso del quechua).

El presente año 2016, asimismo, se planea elaborar materiales para el uso de la lengua originaria como primera lengua, en achuar, urarina y kakataibo y en los casos que requieren que la lengua originaria sea tratada como segunda lengua, se plantea elaborar cuadernos en quechua sureño, quechua central, ashaninka y kukama kukamiria. Para el año 2017, se prevé aumentar, para ser tratadas como primera lengua, el: secoya, tikuna, yagua, bora y murui muinani. El 2018 se espera producir materiales en tres idiomas más, por definirse.

Tabla 23
Lenguas originarias (incluye variantes del quechua) y año de priorización para repartición de cuadernos de trabajo en lengua originaria, 2016

Lenguas originarias	Año de priorización de la lengua para la elaboración de cuadernos en lengua originaria
Aimara, ashaninka, awajún, quechua chanka, quechua collao, shawí, shipibo-konibo.	2013
Nomatsigenga, quechua central, quechua inkawasi kañaris, quechua San Martín como segunda lengua, wampis, yanasha.	2014
harakbut, jaqaru, kandozi-chapra, quechua amazónico (kichwa), matsés, matsigenka, yine.	2015
Achuar, urarina, kakataibo, quechua sureño como segunda lengua, quechua central como segunda lengua, ashaninka como segunda lengua, kukama kukamiria como segunda lengua.	Proyección 2016
Secoya, tikuna, yagua, bora y murui muinani.	Proyección 2017

Fuente: DIGEIBIRA. Elaboración propia.

Tabla 24
Tipo de cuadernos de trabajo en lengua originaria y lenguas cubiertas desde el año 2013

Año	Nro. de tipo de cuadernos de trabajo en lengua originaria elaborados	Nro. de lenguas cubiertas con cuadernos de trabajo cada año
2013	126	7
2014	210	12
2015	268	19
2016	318	22
PROYECCIÓN 2017	372	27
PROYECCIÓN 2018	416	30

Fuente: Equipos de modelos de atención de la DIGEIBIRA. Elaboración propia.

⁶⁵ En el gráfico 5, en el anexo 2, se observa la lista de lenguas, según si la lengua está normalizada o no y el año en que se normalizó, de ser el caso. Además, se muestran las proyecciones de normalización.

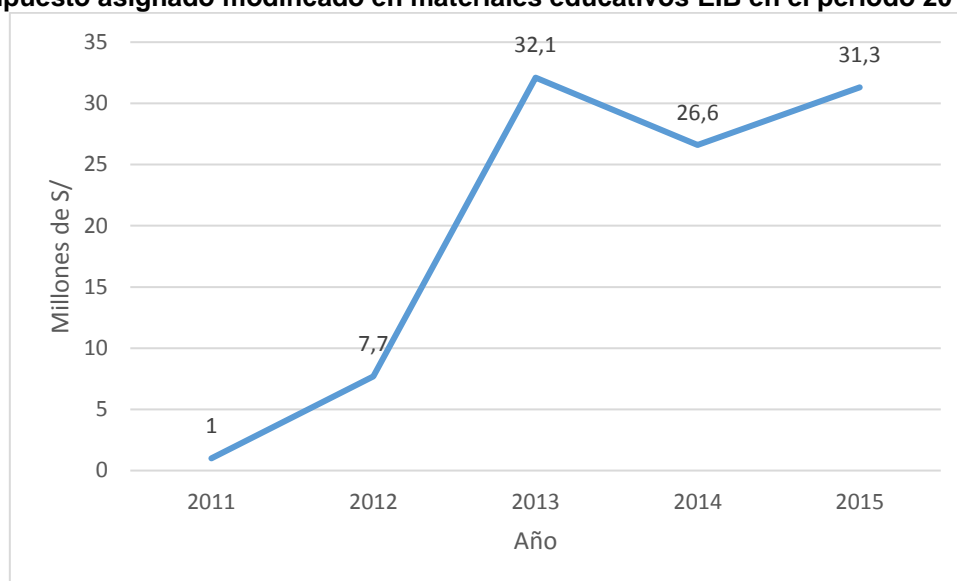
⁶⁶ Se consideran 22 lenguas, pero 4 son variantes del quechua ya que los cuadernos elaborados en estas lenguas son diferentes. Ver tabla 31 en anexos.

⁶⁷ La priorización refiere a la consideración de la lengua en el proceso de diseño, producción y distribución de cuadernos de trabajo en lengua originaria.

El avance en lo que respecta a la normalización de lenguas y a la producción y distribución de cuadernos de trabajo, puede observarse también en la variación presupuestal en este rubro, desde el año 2011.

Como se aprecia en el siguiente gráfico, la tendencia en el presupuesto asignado ha sido creciente, con una disminución en el año 2014. Hasta el año 2013, el aumento ha sido de más del 100%. Al año siguiente se presenta una disminución, pero se debe a que hasta el 2013 se produjo una cantidad considerable de módulos para biblioteca y materiales para docentes. No obstante, la producción de cuadernos de trabajo en lengua originaria ha sido creciente en todos los años considerados⁶⁸.

Gráfico 2
Presupuesto asignado modificado en materiales educativos EIB en el periodo 2011-2015



Fuente: Equipo de administración de la DIGEIBIRA. Elaboración propia.

Respecto de la repartición de cuadernos de trabajo en lengua originaria por escuela, para el presente año se han distribuido a 18 424 IIEE de Fortalecimiento y en 470 IIEE de Revitalización (en estas escuelas la lengua originaria se trabaja como segunda lengua).

Las regiones donde se ha dotado la mayor cantidad de estos materiales son aquellas en las que la presencia de estudiantes hablantes de quechua o aimara es la más alta. En estas lenguas se ha repartido cuadernos a 16 365 IIEE. Las regiones mencionadas son Puno, Ayacucho, Cusco, Apurímac y Áncash.

Para seguir profundizando en el carácter efectivo de la oferta EIB en cuanto a la distribución de materiales educativos, conviene abordar la siguiente interrogante: ¿los materiales llegaron a su destinatario final, en este caso, a los estudiantes de las IIEE EIB?

Aquella pregunta exige una respuesta que diferencia tres tramos en el proceso de distribución: el tramo MINEDU–UGEL, UGEL–IIEE y IIEE–estudiante. Al no contarse con información agregada del tercer tramo, se consideró apropiado analizar el segundo momento: el arribo de los materiales a las IIEE.

⁶⁸ Cabe resaltar que desde el año 2015 la DEIB solo se encarga de la producción y elaboración, mas no de la impresión y la distribución, de los cuadernos de trabajo en lengua originaria (ROF 2015). En el presupuesto graficado se ha incluido, sin embargo, el gasto total en materiales educativos.

Al respecto, se obtuvo que el año 2015 los cuadernos de trabajo en lengua originaria llegaron a solo 14 306 IIEE de las 17 155 a las que fueron enviados. Aquella información requiere de un análisis de mayor profundidad, que apunte a identificar los posibles factores implicados en los problemas de distribución en el tramo UGEL–IIEE⁶⁹, un problema, además, común a la distribución de materiales en la EBR⁷⁰; no obstante, es preciso destacarlo pues llama la atención sobre aspectos que suelen quedar ocultos en un análisis agregado de brechas.

Acompañamiento pedagógico

Una estrategia impulsada con especial interés por el MINEDU en los últimos años es el acompañamiento pedagógico. Desde el año 2012 hasta el año 2015, se desarrolló en un grupo de IIEE EIB focalizadas⁷¹ —organizadas en Redes Educativas Rurales (RER)—, el Soporte Pedagógico Intercultural (SPI), llevado a cabo por equipos de Asistentes Pedagógicos Interculturales (ASPI). En el año 2016 esta estrategia de acompañamiento pasó a formar parte, sin perder sus particularidades, de los acompañamientos pedagógicos llevados a cabo por el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA)⁷², apoyado en un Presupuesto Por Resultados (PPR).

El acompañamiento busca apoyar al docente en identificar de manera precisa los conocimientos y habilidades que deben aprender los estudiantes, de acuerdo al currículo y al grado, y en optimizar el uso de los materiales y de los recursos disponibles en el aula. Se busca de esta manera lograr aprendizajes en los estudiantes. En el contexto de la EIB, se planteaba, además, incorporar conocimientos y prácticas de la cultura de los estudiantes y el uso de la lengua originaria y del castellano de manera planificada en la enseñanza de las diferentes áreas (MINEDU, 2015b; 2015c).

Dada la importancia del acompañamiento pedagógico en el marco del SPI, desde el año 2012 se ha venido aumentando la inversión y la cobertura. Tal como se observa en el siguiente gráfico, la inversión aumentó de 2,8 millones de soles desde el año 2012 a 26,7 millones de soles en el año 2015. Asimismo, la cobertura ha pasado de 1156 IIEE EIB el año 2012 a 4112 IIEE EIB el año 2016⁷³.

⁶⁹ En relación con este tema, el Equipo de Planificación, Monitoreo y Generación de Evidencia de la DIGEIBIRA en el año 2015 desarrolló el estudio “Factores asociados al uso de cuadernos de trabajo en lengua originaria” (MINEDU, 2015). Esta investigación tuvo como objetivo determinar si los cuadernos de trabajo llegaban o no a las escuelas. En particular, se encontró que de las 54 IIEE EIB de la muestra en las que debían llegar, en el 50% el cuaderno llegó a la UGEL a tiempo pero no arribó a la escuela cuando se hicieron las visitas de campo (agosto-setiembre). Entre las principales causas de que no haya arribado, se encontraron, según alegaron los funcionarios de las UGEL, el factor climático, el factor presupuestal y el difícil acceso a las IIEE.

⁷⁰ En el Informe “Presupuesto Evaluado: Materiales Educativos elaborados por el MINEDU”, del año 2009 (MINEDU, 2009), se señala que los cuadernos de trabajo no llegaron a todas las escuelas en el momento más oportuno y en cantidades suficientes. Se encontró además que las escuelas los usan de forma limitada.

⁷¹ Sobre el total de IIEE EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, se aplicaron los siguientes criterios de focalización. Se eligió a las IIEE de niveles inicial (escolarizada y no escolarizada) y primaria, públicas de gestión directa, que sean evaluadas por la Evaluación Censal de Estudiantes en lenguas originarias y que cuenten con registro de estudiantes y profesores en el SIAGIE y NEXUS, respectivamente. Estas IIEE reciben, además, materiales educativos en lengua originaria y cuentan con docentes bilingües.

⁷² Para el año 2016, entró en vigencia la Resolución de Secretaría General n.º 008 del 2016 (RSG 008-2016-MINEDU) que establece el PELA como única forma de acompañamiento en la EBR.

⁷³ Si se considera el acompañamiento a IIEE EIB de Revitalización Cultural y Lingüística y a IIEE EIB de Contextos Urbanos, que no se encuentra en el marco del SPI pero que lleva a cabo la DEIB, el total de IIEE EIB acompañadas asciende a 4309.

Tabla 25
IIEE EIB e inversión en SPI en el periodo 2012-2016

IIEE EIB e inversión en Soporte Pedagógico Intercultural	Año				
	2012	2013	2014	2015	2016
Inversión en SPI (millones de soles)	2,8	7,9	24,9	26,7	80*
Número de IIEE EIB que recibieron SPI	1156	1181	1535	2187	4112

*Presupuesto asignado. Fuente: Equipo de administración de la DIGEIBIRA. Elaboración propia.

A continuación se muestra la distribución de las IIEE acompañadas por SPI a nivel regional. Se observa que Loreto, Apurímac y Amazonas son las regiones que concentran la mayor cantidad de IIEE EIB acompañadas.

Tabla 26
IIEE EIB que reciben Soporte Pedagógico Intercultural (SPI), por región, 2016

Región	IIEE EIB	% sobre el nacional de IIEE EIB acompañadas
Amazonas	551	13,4%
Áncash	391	9,5%
Apurímac	418	10,2%
Arequipa	16	0,4%
Ayacucho	365	8,9%
Cajamarca	11	0,3%
Cusco	265	6,4%
Huancavelica	141	3,4%
Huánuco	56	1,4%
Junín	367	8,9%
Lambayeque	61	1,5%
Lima	14	0,3%
Loreto	755	18,4%
Madre de Dios	19	0,5%
Pasco	7	0,2%
Puno	231	5,6%
San Martín	22	0,5%
Ucayali	422	10,3%
Nacional	4112	100%

Fuente: Registro de IIEE EIB 2016. Elaboración propia.

En lo referido al objetivo final del acompañamiento pedagógico, que es mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, el MEF (2015) y Majerowicz (2015) realizaron evaluaciones de impacto⁷⁴ para determinar el impacto del SPI en el aprendizaje de los estudiantes, medido a través de los resultados de la ECE. En ambos casos se encontraron efectos positivos y significativos.

En el año 2014, según la información proporcionada por el Sistema de Información y Gestión para la Mejora de los Aprendizajes (SIGMA), el número de docentes

⁷⁴ Una evaluación de impacto busca encontrar el efecto de determinado tratamiento en individuos escogidos. Esto se realiza, en general, mediante la comparación con un grupo de características semejantes que no reciben el tratamiento, en el marco de un diseño experimental o cuasiexperimental.

beneficiarios del acompañamiento fue de 2952. En consecuencia se benefició a 42 273 estudiantes. El gasto por alumno en acompañamiento SPI se estima de S/585 anuales.

4.4. Brechas por cerrar

En la presente subsección se ofrece un análisis cuantitativo de la brecha total de cobertura de la oferta educativa en EIB sobre la base del total de IIEE que deben desarrollar este modelo de servicio; es decir, las 27 321 IIEE que se encuentran en el Registro Nacional de IIEE EIB.

Para tal fin, se identificaron tres criterios de oferta: i) si la institución recibió cuadernos de trabajo en lengua originaria en el año 2015, ii) si la institución contó con al menos un docente con algún nivel de dominio de la lengua originaria de los estudiantes y iii) si el director declaró en el Censo Escolar 2015 que se enseña en lengua originaria dentro de la escuela.

Con los tres criterios señalados se construyeron tres categorías de consistencia de oferta. Serán de “oferta alta” aquellas IIEE EIB que cumplen con los tres criterios, de “oferta baja” cuando se cumple con al menos uno de los tres criterios (excluye los casos de “oferta alta”) y “sin nivel de oferta” cuando no se cumple ninguno de los criterios especificados. Tras aplicar esta escala al total de IIEE EIB a nivel nacional, según las formas de atención que les corresponden, se encontró lo siguiente.

Tabla 27
Distribución de IIEE EIB por forma de atención y consistencia de oferta, 2016

Forma de Atención	n.º de IIEE por nivel de Oferta			% IIEE oferta alta sobre el total de IIEE	% IIEE oferta baja sobre el total de IIEE
	Oferta alta	Oferta baja	Sin nivel de oferta		
EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico	7239	11 822	895	36%	59%
EIB de Contextos Urbanos	364	2955	875	9%	70%
EIB de Revitalización Cultural y Lingüística	84	1481	1606	3%	47%
Total	7687	16 258	3376	28%	60%

Fuente: Registro Nacional de IIEE EIB 2016. Elaboración propia.

Como se aprecia, el 28% de las IIEE EIB a nivel nacional entran en la categoría de “oferta alta”. Aquello significa que en cerca de un tercio de las escuelas EIB se cumple con la dotación de materiales educativos, laboran docentes bilingües y se enseña en la lengua originaria. La brecha global, en cuanto a los elementos mínimos que se han considerado para el cálculo, es de 72% (19 634 IIEE). De ellas, como vemos, 3376 IIEE no reciben ninguno de los elementos de oferta.

La cobertura es más alta entre las IIEE EIB de Fortalecimiento, donde predomina la lengua originaria entre los estudiantes, por ser su lengua materna. En este grupo la “oferta alta” agrupa a cerca de la mitad de las escuelas, al 36%. Destaca, además, que en 895 IIEE no se cumple ningún componente de oferta. Esas escuelas representan al 4,5% de este segmento.

En las otras formas de atención la brecha es mayor. Como se puede observar, para IIEE EIB de Contextos Urbanos se tiene bajo la categoría de “oferta alta” al 9%, en “oferta

baja” al 70% y “sin nivel de oferta” al 21% (875 IIEE). De forma similar, aunque con un nivel de ausencia de oferta mayor, en las IIEE EIB de Revitalización la “oferta alta” agrupa apenas al 3%, la “oferta baja” al 47% y “sin nivel de oferta” a un alto porcentaje de 50% (1606 IIEE).

Estos resultados dan muestra de lo señalado en las secciones anteriores: el modelo de servicio EIB se ha aplicado de manera efectiva principalmente en las IIEE EIB de Fortalecimiento cultural y lingüístico, donde se ha llevado a cabo una importante estrategia de acompañamiento pedagógico.

A nivel regional⁷⁵, la región que presenta el porcentaje mayor de IIEE bajo la categoría de “oferta alta” es Amazonas, con un 48%. En el otro extremo, el porcentaje menor de IIEE en esta categoría corresponde a Cajamarca y Moquegua (3% y 4%, respectivamente). Entre ambos extremos, la mayoría de las regiones presenta entre el 25% y el 40% (el promedio nacional es de 28%). Así se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 28
Perú: Distribución de IIEE EIB por consistencia de oferta y región, 2016

Región	n.º de IIEE por nivel de oferta			% IIEE oferta alta sobre el total de IIEE	% IIEE oferta baja sobre el total de IIEE
	Oferta alta	Oferta baja	Sin nivel de oferta		
Amazonas	385	345	69	48%	43%
Áncash	682	1616	166	28%	66%
Apurímac	1067	1442	126	40%	55%
Arequipa	49	128	103	18%	46%
Ayacucho	871	2142	198	27%	67%
Cajamarca	13	72	221	4%	24%
Cusco	999	2332	594	25%	59%
Huancavelica	674	1074	81	37%	59%
Huánuco	207	929	205	15%	69%
Junín	269	764	690	16%	44%
la libertad	0	1	0	0%	100%
Lambayeque	90	163	27	32%	58%
Lima	11	27	126	7%	16%
Loreto	401	931	259	25%	59%
Madre de dios	13	41	17	18%	58%
Moquegua	3	57	32	3%	62%
Pasco	91	333	289	13%	47%
Piura	0	1	0	0%	100%
Puno	1610	3272	132	32%	65%
San Martín	56	134	9	28%	67%
Tacna	11	86	8	10%	82%
Ucayali	185	368	24	32%	64%
Total	7687	16 258	3376	28%	60%

Fuente: Registro Nacional de IIEE EIB 2016. Elaboración propia.

⁷⁵ Se excluyen La Libertad y Piura, que cuentan con una IE cada una y en ambos casos entran en la categoría “oferta baja”.

Al realizar el mismo análisis por lengua originaria se encuentra que existe alta heterogeneidad. Existen lenguas como el quechua, el aimara, el awajún y el ashaninka (las lenguas con mayor cantidad de estudiantes) en las que el número de IIEE EIB de “oferta alta” es cercano al 40%. Sin embargo, casi la totalidad de las IIEE EIB de las otras lenguas se encuentra en la categoría “oferta baja”. Así se observa en la tabla 29.

Tabla 29
Distribución de IIEE EIB por consistencia de oferta y lengua originaria

Lengua*	N.º de IIEE por nivel de Oferta			% IIEE oferta alta sobre el total de IIEE	% IIEE oferta baja sobre el total de IIEE	% IIEE sin nivel de oferta sobre el total de IIEE
	Oferta alta	Oferta baja	Sin nivel de oferta			
Achuar	0	130	21	0%	86%	14%
Aimara	744	1315	17	36%	63%	1%
Amahuaca	0	2	1	0%	67%	33%
Arabela	0	4	0	0%	100%	0%
Ashaninka	318	494	85	35%	55%	9%
Awajún	417	377	79	48%	43%	9%
Bora	0	11	1	0%	92%	8%
Capanahua	0	2	2	0%	50%	50%
Cashinahua	0	33	2	0%	94%	6%
Cauqui	0	1	23	0%	4%	96%
Ese eja	0	6	2	0%	75%	25%
Harakbut	3	11	5	16%	58%	26%
Iquito	0	6	2	0%	75%	25%
Jaqaru	4	3	4	36%	27%	36%
Kakataibo	0	15	7	0%	68%	32%
Kakinte	0	8	2	0%	80%	20%
Kandozi-chapra	40	61	9	36%	55%	8%
Kukama kukamiria	0	153	159	0%	49%	51%
Madija	0	11	0	0%	100%	0%
Maijuna	0	3	0	0%	100%	0%
Matsés	14	13	0	52%	48%	0%
Matsigenka	44	55	12	40%	50%	11%
Murui-muinani	0	27	5	0%	84%	16%
Nanti	0	4	0	0%	100%	0%
Nomatsigenga	26	27	11	41%	42%	17%
Ocaina	0	1	1	0%	50%	50%
Quechua	5663	12 872	2856	26%	60%	13%
Secoya	0	10	1	0%	91%	9%
Sharanahua	0	10	1	0%	91%	9%
Shawi	127	168	14	41%	54%	5%
Shipibo-konibo	162	146	16	50%	45%	5%
Shiwilu	0	7	6	0%	54%	46%
Tikuna	0	35	0	0%	100%	0%
Urarina	0	37	3	0%	93%	8%
Wampis	72	57	8	53%	42%	6%
Yagua	0	44	10	0%	81%	19%
Yaminahua	0	9	0	0%	100%	0%
Yanesha	42	48	7	43%	49%	7%
Yine	11	42	4	19%	74%	7%
Total	7687	16 258	3376	28%	60%	12%

*Para el caso en el que existen dos lenguas originarias en una institución educativa, se considerará a la predominante.

Fuente: Registro de IIEE EIB 2016. Elaboración propia.

Una aproximación a los logros de aprendizaje: resultados de la ECE en lengua originaria

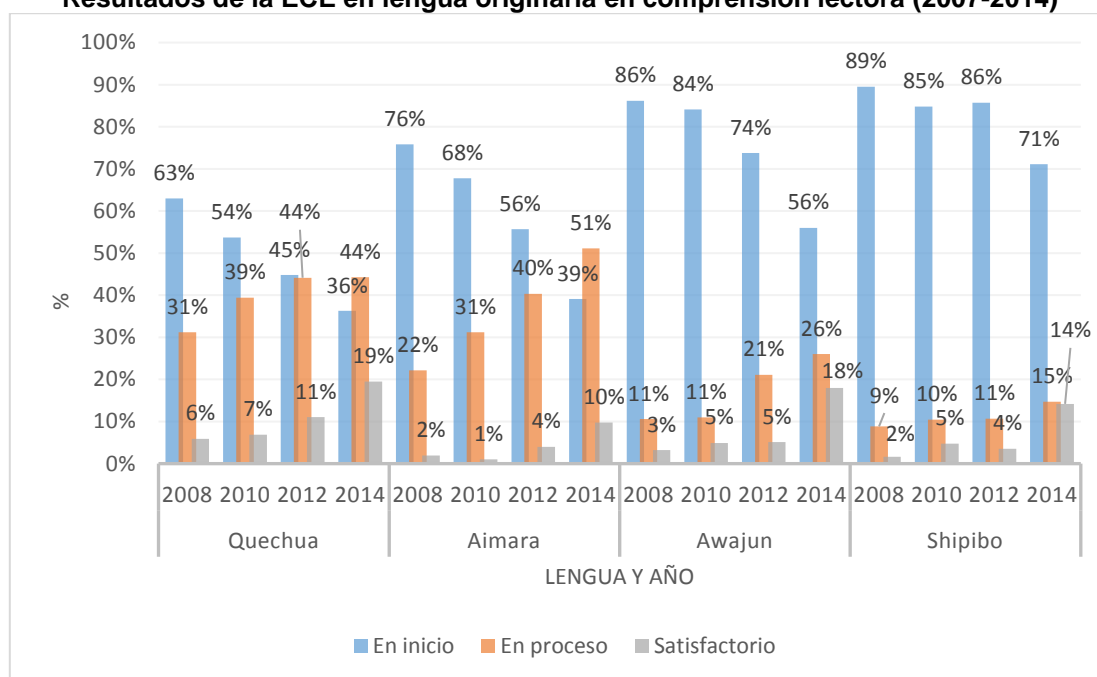
Para complementar el análisis de brechas en relación con la oferta, abordaremos ahora la variable de calidad, aproximada por el logro de aprendizajes medido desde la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)⁷⁶, la cual mide el logro de aprendizajes en comprensión de textos y en matemática.

La ECE está dirigida a estudiantes de 2.º grado de primaria cuando se trata de IIEE monolingües castellanohablantes y a estudiantes de 4.º grado cuando se trata de IIEE EIB. En este último caso, se toman dos evaluaciones: una en lengua originaria (para un grupo de cinco lenguas priorizadas)⁷⁷ y otra en castellano como segunda lengua.

Para analizar los logros de aprendizajes desde la ECE se tomarán, por lo tanto, los resultados para IIEE EIB desde el año 2007 hasta el 2015. Debe señalarse que la ECE en lengua originaria se aplica desde el año 2008 dejando un año.

Si bien la ECE en lengua originaria parte de un marco muestral distinto al del Registro Nacional de IIEE EIB, de las 1838 IIEE que se evalúan, existe un traslape bastante alto: 1818 IIEE. Aun así, representan solo el 7% de las escuelas EIB reconocidas a nivel nacional. Veamos los resultados.

Gráfico 3
Resultados de la ECE en lengua originaria en comprensión lectora (2007-2014)



Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes 2007-2014. Elaboración propia.

⁷⁶ Es necesario señalar que la ECE es una evaluación que resulta aún imperfecta para medir el logro de capacidades en el marco de una pedagogía intercultural. La estandarización de la medición así como de las capacidades puede reñir con una concepción intercultural del proceso y del logro educativo. No obstante el debate en curso al respecto, la ECE en lengua originaria permite obtener indicadores agregados a nivel nacional y resulta de suma utilidad para identificar tendencias y llevar a cabo análisis diversos.

⁷⁷ La ECE en lengua originaria utiliza el siguiente criterio: escuelas cuyos docentes enseñan a sus estudiantes a leer y escribir en lengua originaria y en castellano como segunda lengua, según lo declarado por el director de la institución educativa. Esta población fue evaluada en las siguientes regiones: Amazonas, Áncash, Apurímac, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Junín, Lambayeque, Lima Metropolitana, Loreto, Pasco, Puno, San Martín y Ucayali.

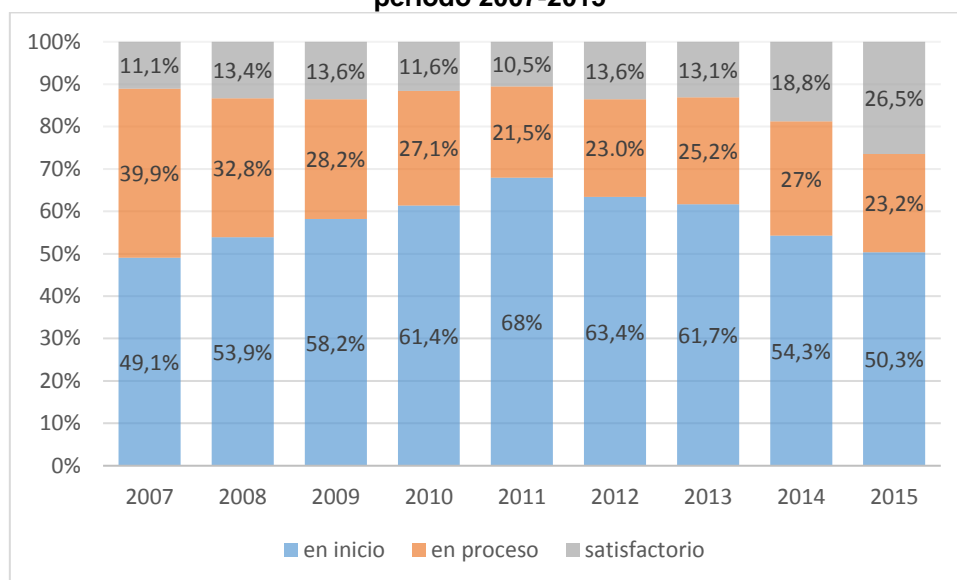
Al no poder promediarse los resultados de la ECE en comprensión lectora para las lenguas originarias, se muestran los resultados por separado para las cuatro lenguas (quechua, aimara, awajún y shipibo) evaluadas en dichos años.

Se observa que en el periodo analizado hubo una mejora sostenida en estas lenguas, ya que en el año 2014 el porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio fue de 19%, 10%, 18% y 14%, respectivamente, en comparación a los resultados del 2008 que fueron: 6%, 2%, 3% y 2%, para cada lengua.

Se aprecia, además, que el porcentaje de estudiantes en el nivel intermedio aumentó también en cada caso; es decir, existió una mejora sustantiva en la comprensión lectora en cada lengua. Sin embargo, el progreso fue mayor en las lenguas quechua y aimara (que cuentan con el mayor número de hablantes) en relación con las lenguas amazónicas shipibo y awajún.

En cuanto a los logros de aprendizaje en castellano como segunda lengua, en el gráfico se observa que los niveles de logro en comprensión lectora empeoraron del año 2007 al 2011 y mejoraron en el periodo 2011-2015.

Gráfico 4
Resultados de la ECE en comprensión lectora en castellano como segunda lengua en el periodo 2007-2015



Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes 2015. Elaboración propia.

En el periodo 2007-2011 el porcentaje de estudiantes “en inicio” fue aumentando de manera sostenida (de 49,1% a 68%). Los estudiantes “en proceso” disminuyeron en porcentaje y los de nivel “satisfactorio” se mantuvieron en 11% de forma casi constante.

El panorama cambia en el 2011-2015: la tendencia se revierte al disminuir el porcentaje de estudiantes “en inicio” y aumentar en los otros dos niveles. Resalta el hecho de que el nivel “satisfactorio” aumentó de 10,5% a 26,5%, que refleja una mejora considerable.

A modo de conclusión, la ECE muestra una mejora en comprensión lectora en los niños de 4.º grado de primaria EIB. Desde el año 2011 se registran mejoras, sin embargo, el progreso es mayor en castellano como segunda lengua frente a los resultados en lengua originaria.

Es posible plantear que el aumento de la inversión y de la cobertura ha tenido un efecto concreto en los resultados de aprendizaje en los niños hablantes de lenguas

originarias⁷⁸. Puede esperarse que los resultados presenten mejoras considerables si la cobertura efectiva del modelo de servicio EIB se incrementa en los años próximos.

⁷⁸ Se trata de una afirmación sostenida en una asociación descriptiva entre el aumento en la inversión y en la cobertura y la mejora sostenida en la ECE. En la misma dirección, se encuentra que las IIEE EIB acompañadas por SPI han tenido efectos positivos y significativos en los resultados de la ECE. Se requiere, de todos modos, de estudios posteriores que aborden el tema a partir de estimaciones estadísticas rigurosas.

5. Conclusiones

El presente estudio se preguntó qué caracteriza a los pueblos originarios en materia sociodemográfica y socioeconómica y cuál es la situación actual de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Al respecto, la información recabada permite concluir lo siguiente.

En primer lugar, se encuentra que los pueblos indígenas abarcan, por criterio de lengua materna, a cerca de un quinto de la población nacional⁷⁹ y que sus miembros se ubican en todas las regiones del país, aunque, según la lengua que los identifique, presentan agrupaciones regionales distintas.

Varias regiones del Perú, como Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica y Puno, tienen una población indígena que supera el 50%. No obstante, se tiene a Lima que, teniendo mayoría castellanohablante por criterio de lengua materna, es la segunda, en términos absolutos, en contener población originaria (775 329 personas, el 15% del total indígena nacional). De hecho, están en Lima la mayor proporción de quechuas (17% de quechuahablantes del país).

En segundo lugar, los datos muestran que la población indígena se encuentra en especial situación de vulnerabilidad con respecto a determinadas variables de bienestar, en comparación con la población castellanohablante.

La pobreza tiene cerca del doble de probabilidades de estar presente en los hogares indígenas frente a los hogares castellanohablantes y casi el triple cuando se trata de pobreza extrema. En la misma línea, el ingreso mensual es menor, la precariedad del trabajo medida como informalidad laboral es mayor, el nivel educativo promedio es inferior, el analfabetismo es mayor y las necesidades básicas insatisfechas tienen mayor incidencia.

Al respecto, resalta que dentro de la población indígena, la población amazónica se encuentra en una situación de vulnerabilidad especial: en comparación a la población castellanohablante, la pobreza indígena amazónica se multiplica por tres y la pobreza extrema por siete, solo por mencionar dos estadísticas: en todas las demás la tendencia es la misma.

Estas asimetrías estructurales que ponen en situación de desventaja a la población originaria en torno a determinados indicadores objetivos de bienestar, no deben ser vistas como un rasgo definitorio de lo indígena. Es todo lo contrario y es necesario afirmarlo. La riqueza sociocultural originaria y su gran potencial para lograr un desarrollo nacional genuinamente intercultural deben ser valorados y la EIB es un factor fundamental en su afirmación. Sin embargo, las asimetrías reseñadas, de persistir en el tiempo, constituyen serios límites estructurales para el desarrollo social, económico y cultural de los pueblos indígenas y del Perú en general.

En tercer lugar, con respecto al soporte institucional y normativo de la EIB, se encuentran avances significativos con relación al año 2011, tanto en el destino de recursos públicos como en la implementación de estrategias específicas y el desarrollo de documentos normativos que den orientación a la política.

El aumento del presupuesto destinado a la EIB desde el MINEDU ha pasado de 1,9 millones el año 2011 a 63,1 millones el año 2015. Aquello ha ido de la mano con la implementación de la estrategia de Soporte Pedagógico Intercultural, que entre los años

⁷⁹ Es necesario recordar que este criterio es restrictivo, pues la pertenencia a un pueblo originario no se limita a ser hablante nato de una lengua indígena. Lamentablemente, los datos sobre autoadscripción son bastante limitados (se miden a partir de la ENAHO y en las categorías de respuesta se confunden criterios raciales con criterios culturales). Del mismo modo, puede esperarse que, dada la existencia de discriminación cultural y racial en perjuicio de los emblemas culturales indígenas en el Perú, haya una tendencia al ocultamiento de la lengua materna en caso esta sea originaria.

2012 y 2016 pasa de atender a 1156 IIEE EIB a brindar acompañamiento a 4112, con impactos positivos en los logros de aprendizaje medidos por la ECE.

Destaca, asimismo, el aumento en la distribución y alcance de materiales educativos en lengua originaria. Al 2016, la cobertura de cuadernos de trabajo en 19 lenguas originarias asciende a 18 894 IIEE EIB, el 69% del Registro Nacional de IIEE EIB.

Del mismo modo, en materia de gestión, debe resaltarse la construcción de un Registro Nacional de IIEE EIB y de un padrón de docentes bilingües acreditados por el MINEDU. Con tales bases de datos se enfrenta la necesidad de información sobre demanda y oferta EIB, tema sobre el que llamaba la atención la Defensoría del Pueblo el año 2011 y que es de importancia medular.

En la misma dirección, es positiva la construcción de tres documentos normativos y de gestión fundamentales para la EIB: la Política Sectorial de Educación Intercultural y de EIB, el Plan Nacional EIB y el Modelo de Servicio EIB. La Política Sectorial ha sido aprobada recientemente mediante el DS n.º 006-2016-MINEDU, que dispone también la pronta aprobación del Plan EIB, documento que, además, atravesó un exitoso proceso de Consulta Previa a las organizaciones indígenas. El Modelo EIB se encuentra también en proceso de aprobación. En los tres documentos destacan la presencia de la interculturalidad como elemento transversal a toda la oferta educativa nacional, la superación de la visión transicional de la educación bilingüe, la precisión de formas de atención diferenciadas de acuerdo a escenarios sociolingüísticos y psicolingüísticos dentro de la EIB y la incorporación de la población indígena y de sus organizaciones representativas en la formulación de políticas y estrategias en materia de EIB.

En cuarto lugar, respecto de las brechas de cobertura, el 28% de las IIEE del Registro Nacional de IIEE EIB presentan una “oferta alta”: cuentan con al menos un docente con algún grado de bilingüismo en la lengua de los estudiantes, reciben cuadernos de trabajo en lengua originaria y el director declara que se enseña en lengua originaria. Cumplen con una o dos de las condiciones anteriores el 60% (“oferta baja”) y con ninguna el 12%.

Si se desagrega por lengua se encuentra que la proporción de IIEE EIB con “oferta alta” es mayor entre las siguientes lenguas: aimara (36%), ashaninka (35%), awajún (48%), matsés (52%), matsigenka (40%), nomatsigenga (41%). La proporción de IIEE de esta categoría entre las IIEE EIB quechuas (26%), donde se concentra la mayor cantidad de la población estudiantil, es cercana al promedio.

Como se aprecia, las brechas de oferta son aún amplias y no se cuenta con información agregada sobre la dimensión en que se implementa la propuesta pedagógica en el aula. Persiste todavía una preocupante ausencia de la EIB en los colegios secundarios y la forma de atención EIB en Contextos Urbanos no cuenta con avances significativos aún.

No obstante, es alentador encontrar tendencias positivas en aspectos fundamentales de la implementación de la política EIB, como es el aumento constante de lenguas normalizadas (32 a la fecha), de la producción de cuadernos de trabajo en nuevas lenguas (se preparan en 22 lenguas para el 2017), de la identificación de docentes bilingües y de la precisión normativa y pedagógica de la EIB.

La meta final, que es lograr una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística para todos los estudiantes peruanos y para las y los estudiantes indígenas en particular, no se ha alcanzado aún y las brechas por cerrar para lograrlo son bastante amplias todavía. Sin embargo, se logra identificar una ruta de trabajo positiva desde el MINEDU, que ha abordado, con altos niveles de consenso entre los actores de interés de la EIB, los principales puntos de la agenda de trabajo pendiente.

El reto presente es continuar, ahondar y perfeccionar, con carácter técnico y compromiso político, la senda trazada, hasta lograr que la EIB sea una realidad para todos los y las estudiantes indígenas del Perú.

6. Bibliografía

- Benavides, M., Mena, M., y Ponce, C. (2009). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima: UNICEF.
- Bendini, M., y Steimbregger, N. (2011). Ocupaciones y movilidades en pueblos rurales de la Patagonia. Una mirada desde lo agrario. *Mundo agr. vol.12 no.23 La Plata jul./dic.* 2011.
- CEPAL. (2009). *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Santiago de Chile.
- Chirif, A. (2007). "Petróleo y drogas en el Putumayo. Nuevas amenazas para el pueblo secoya". *Viajeros, vol. 1, 2007*. Disponible en: <http://www.viajerosperu.com>
- Contreras, R. (2000). Empoderamiento campesino y desarrollo local. *Revista Astrual de Ciencias Sociales, n.º 4, 2000, pp. 55-68*.
- Defensoría del Pueblo. (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú* (Informe Defensorial n.º 152). Lima.
- Defensoría del Pueblo. (2013). *Avances y desafíos en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe 2012-2013* (Informe Defensorial n.º 163). Lima.
- Escobal, J., y Valdivia, M. (2004). *Perú: hacia una estrategia de desarrollo para la sierra rural*. Lima: GRADE.
- Figuroa, A. (2001). *Reformas en sociedades desiguales*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Figuroa, A., Altamirano, T., y Sulmont, D. (1996). *Exclusión social y desigualdad en el Perú*. Lima.
- Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. (2013). *Dar a la población rural pobre del Perú la oportunidad de salir de la pobreza*. Roma.
- Hirsch, S., González, H., y Ciccone, F. (2006). Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes. *Journal INDIANA 23 (2006)*, pp 103-122.
- INEI. (2009). *Perú: migraciones internas 1993-2007*. Lima.
- INEI. (2014). *Producción y empleo informal en el Perú 2007-2012*. Lima.
- INEI. (2015). *Evolución de la pobreza monetaria 2009-2014*. Lima.
- López, L. E. (2009), Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. La Paz: FUNPROEIB Andes/ Plural Editores.
- Majerowicz, S. (2015). *Evaluaciones rápidas de impacto: acompañamiento pedagógico, soporte pedagógico intercultural (ASPI) y soporte pedagógico*. Cambridge: Universidad de Harvard.
- MEF. (2015). *Evaluación de impacto. Soporte Pedagógico Intercultural*. Lima

- MINEDU. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima
- MINEDU. (2009). *Presupuesto evaluado: materiales educativos*. Lima
- MINEDU. (2015). *Estudio sobre factores asociados al uso de materiales educativos en EIB*. Elaborado por el equipo de monitoreo, evaluación y generación de evidencia de la DIGEIBIRA. Lima: documento sin publicar.
- MINEDU. (2015a). *Seguimiento a indicadores de proceso y resultado de la estrategia Acompañamiento Pedagógico en el marco del Programa Estratégico Logros del Aprendizaje (AP PELA)*. Elaborado por el equipo de monitoreo, evaluación y generación de evidencia de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA). Lima: Documento sin publicar.
- MINEDU. (2015b). *Seguimiento a indicadores de proceso y resultado de la estrategia Soporte Pedagógico Intercultural (SPI)*. Elaborado por el equipo de monitoreo, evaluación y generación de evidencia de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA). Documento sin publicar.
- MINEDU. (2016). *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. DEIB-DIGEIBIRA. Lima: Documento por publicar.
- MINEDU. (2016a). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. DEIB-DIGEIBIRA. Lima: Documento en revisión.
- MINEDU. (2016b). *Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe*. DEIB-DIGEIBIRA. Lima: Documento en revisión.
- Ministerio de Cultura. (2016). *Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios*. Recuperado de <http://bdpi.cultura.gob.pe/lista-de-pueblos-indigenas>.
- OIT. (1989). *Convenio N.º 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Convenio de la OIT. Ginebra.
- Ordorica, M., Rodríguez, C., Velázquez, B., y Maldonado, I. (2009). El índice de reemplazo etnolingüístico entre la población indígena de México. *Desacatos*, n.º 29, enero-abril, 2009, pp. 123-140.
- Peláez, S. A. (2012). Desaparición de las lenguas indígenas. *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces en el sur de México*, pp. 275-291.
- Quijano, A. (1972). La constitución del "Mundo" de la marginalidad urbana. *Revista EURE - Revista de Estudios Urbano Regionales- Vol 2, n.º5, 1972*, pp 89-106. Documento de Revista Académica.
- Ruiz, J. B. (2011). *Situación de las mujeres en los pueblos indígenas de América Latina. Obstáculos y retos*. Instituto Kalú, Almería.
- Ruiz, R. (1984), "Orientations in Language Planning". *NABE Journal 8, N.º 2*, pp.15-34.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-Being. En D. M. Hausman, *The Philosophy of Economics an Anthology* (Third Edition ed.). Cambridge University.

- Vásquez, E. (2013). *Las políticas y programas sociales del gobierno de Ollanta Humala desde la perspectiva de la pobreza multidimensional*. Documento de Trabajo.
- Vásquez, E., Chumpitaz, A., y Jara, C. (2012). *La Inclusión de la niñez indígena: repotenciando la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. Lima.
- Verdera, F. (1983). *El problema del empleo en el Perú. Un nuevo enfoque*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. CARE. Lima.

7. Anexos

Anexo 1: Análisis de consistencia de los datos del Registro Nacional EIB de acuerdo a la demanda y la oferta EIB

Se realizó un análisis de consistencia de la información del Registro Nacional EIB 2015 en dos momentos. En un primer momento se cruzaron los datos del registro con datos del Censo Escolar, con el fin de encontrar aquellas escuelas cuya caracterización como EIB por criterio de demanda sea confirmada por más de una fuente. Sobre lo hallado, se analizó cuántas escuelas cumplen con determinado criterios de oferta. El detalle se presenta a continuación.

Análisis de consistencia–demanda EIB

Criterios de consistencia:

1. La lengua materna predominante en el centro poblado es una lengua originaria (LO) (Fuente: Padrón de IIEE usado por el Censo escolar, 2015)⁸⁰.
2. El director de la IE declara que cuenta con alumnos matriculados que hablan una LO (Censo Escolar, 2015).

Categorías de consistencia:

Consistencia alta. Cumple con los criterios 1 y 2.

Consistencia media. Cumple con los criterios 1 o 2, excluyendo la consistencia alta.

Consistencia baja. No cumple con ningún criterio.

Análisis de consistencia–Oferta EIB

Se tomó como base solo al grupo de IIEE del Registro que cumplieron los criterios de consistencia alta en el análisis de demanda.

Criterios de consistencia

1. Recibe acompañamiento pedagógico/Soporte pedagógico intercultural (Focalización 2016, DEIB).
2. Recibió cuadernos de trabajo en LO el año 2015 (Distribución de materiales educativos 2015, DEIB).
3. Cuenta con docentes bilingües con algún tipo de dominio de la LO (Registro Nacional de Docentes Bilingües, 2015).
4. El director declara que se enseña en LO dentro de la escuela (Censo Escolar, 2015).

Categorías de consistencia:

Consistencia alta. Cumple con los criterios 2, 3 y 4⁸¹.

Consistencia baja. Cumple con cualquiera de los cuatro criterios, excluyendo la consistencia alta⁸².

⁸⁰ Esta variable es construida con el Padrón Nacional de IIEE a partir del Censo 2007, el Censo de Comunidades Indígenas 2007 (INEI), los registros del Instituto del Bien Común (en la selva) y el Censo Escolar (en la sierra).

⁸¹ No se consideró al acompañamiento pedagógico pues se trata de la focalización de una intervención y resultaría una condición altamente restrictiva.

⁸² Dada la brecha histórica entre la oferta y la demanda EIB, es posible que existan casos de escuelas que requieren de un docente bilingüe pero no cuentan con él todavía, así como que existan lenguas que cuenten con hablantes en edad escolar pero que no cuenten con un alfabeto oficial ni, por lo tanto, con materiales escritos en ese idioma.

Anexo 2: Tablas y gráficos complementarios

Tabla 30
Nivel apropiado de manejo de la lengua originaria para considerar a un docente como bilingüe, por lengua

Lengua originaria de los educandos según estado lingüístico	Nivel de dominio mínimo oral y/o escrito que debe acreditar el docente de una institución educativa EIB
Lenguas originarias con tradición escrita: aimara, quechua norteño, quechua sureño, quechua central.	Nivel de dominio oral y escrito mínimo intermedio
Lenguas originarias en proceso de consolidación de su sistema de escritura: ashaninka, awajún, shawi, shipibo-konibo, wampis	Nivel de dominio oral mínimo intermedio y nivel de dominio escrito mínimo básico
Lenguas originarias en fase inicial de elaboración de su sistema de escritura y lenguas originarias en proceso de revitalización: achuar, cashinahua, ese eja, harakbut, kakataibo, kakinte, kandozi-chapra, madija, matsés, matsigenka, nanti, nomatsigenga, quechua amazónico, secoya, sharanahua, tikuna, urarina, yaminahua, yine, yora, amahuaca, arabela, bora, capanahua, cauqui, iquito, jaqaru, kukama kukamiria, maijuna, murui-muinani, ocaina, shiwilu, yagua, yanasha, omagua.	Nivel de dominio oral mínimo: intermedio

Fuente: Equipo de Desarrollo Educativo de Lenguas de la DEIB. Elaboración propia.

Tabla 31
Variantes de la lengua quechua y tipos de cuaderno de trabajo

Rama	Variantes	Variante del cuaderno de trabajo entregado en quechua
quechua amazónico	quechua amazónico (kichwa)	quechua amazónico (kichwa)
quechua norteño	quechua Cajamarca quechua Lambayeque (Inkawasi Kañaris)	quechua cajamarca quechua cajamarca
quechua central	quechua Áncash quechua Huánuco quechua Pasco-yaru quechua Junín (wanka-yaru)	quechua central quechua central quechua central quechua central
quechua sureño	quechua chanca quechua collao	quechua chanca quechua collao

Fuente: Documento de trabajo del MINEDU (2014): "Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú". Elaboración propia.

Tabla 32
Lenguas originarias del Perú

1. Achuar	17. Kakataibo	33. Quechua
2. Amahuaca	18. Kakinte	34. Resígaro
3. Arabela	19. Kandozi-chapra	35. Secoya
4. Ashaninka	20. Kapanawa	36. Sharanahua
5. Awajún	21. Kukama kukamiria	37. Shawi
6. Aimara	22. Madija	38. Shipibo-konibo
7. Bora	23. Majjiki	39. Shiwilu
8. Cashinahua	24. Matsés	40. Taushiro
9. Cauqui	25. Matsigenka	41. Tikuna
10. Chamicuro	26. Muniche	42. Urarina
11. Ese eja	27. Murui-muinani	43. Wampis
12. Harakbut	28. Nahua	44. Yagua
13. Ikitu	29. Nanti	45. Yaminahua
14. Iñapari	30. Nomatsigenga	46. Yanesha
15. Isconahua	31. Ocaina	47. Yine
16. Jaqaru	32. Omagua	

Fuente: DIGEIBIRA. Elaboración propia.

Tabla 33
Incidencia de Pobreza Multidimensional según lengua materna y área geográfica, 2014

Lengua materna	Incidencia de la Pobreza Multidimensional		
	urbano	rural	total
Lenguas Indígenas	30%	79,5%	56,2%
Quechua	29,1%	79,1%	54,9%
Aimara	34%	75,3%	54,2%
Lenguas Amazónicas	59,5%	89%	86%
Castellano	19,5%	72,7%	29,2%
Nacional	20,6%	75,3%	33,8%

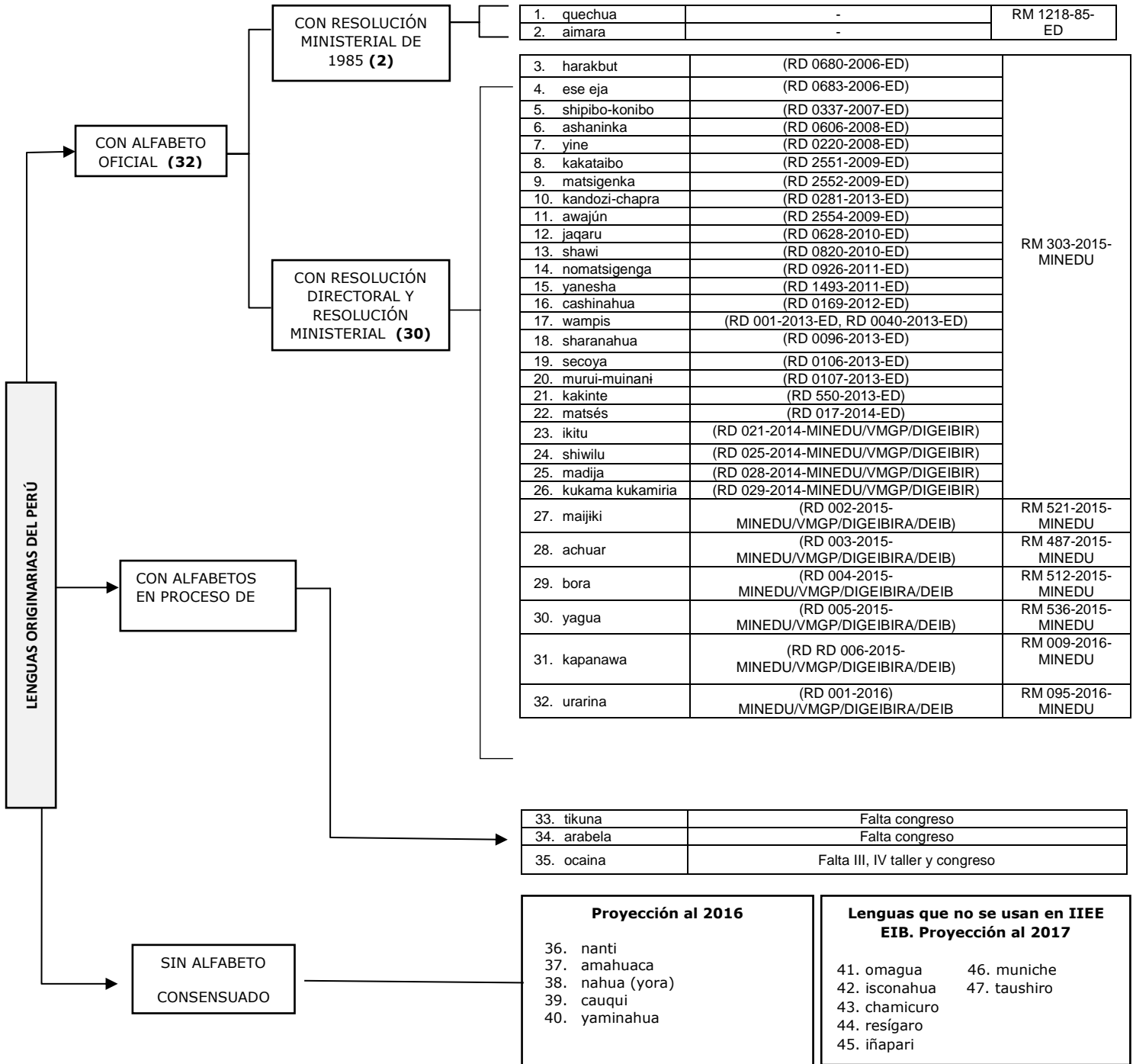
Fuente: ENAHO 2014. Elaboración propia.

Tabla 34
Componentes del Índice de la Pobreza Multidimensional (IPM)

Dimensión	Indicador	Identificación	Peso
Educación	Asistencia Escolar	El hogar donde vive tiene al menos un niño en edad escolar (6-18) que no está matriculado (y aún no termina la secundaria).	1/6
	Años de Educación	El jefe del hogar solo tiene primaria completa o un nivel de educación inferior	1/6
Salud	Asistencia a centro de salud	Ante molestia, enfermedad o accidente; no accede a los servicios de salud porque: no tiene dinero, el centro de salud se encuentra lejos de su vivienda o no tiene seguro de salud.	1/6
	Déficit calórico	No consume las calorías mínimas de acuerdo a sus requerimientos.	1/6
Condiciones de la Vivienda	Electricidad	La vivienda no tiene electricidad.	1/15
	Agua	Su vivienda no tiene acceso adecuado a agua potable.	1/15
	Desagüe	Su vivienda no tiene desagüe con conexión a red pública.	1/15
	Piso de la vivienda	El piso de su vivienda está sucio, con arena o estiércol.	1/15
	Combustible de cocina	En su vivienda se usa generalmente carbón o leña para cocinar.	1/15

Tomado de Vásquez (2013).

Gráfico 5
Situación actual de la normalización de alfabetos de las lenguas originarias del Perú
(abril 2016)



Fuente: Equipo de lenguas (DEIB).