



Interculturalidad y bilingüismo: entre el normativismo funcional y las posturas emergentes en el diseño curricular oficial de formación docente en educación intercultural bilingüe en el Perú

Interculturalism and bilingualism: between functional normativism and emerging positions in the official curriculum design for teacher training in intercultural bilingual education in Peru

Interculturalidade e bilinguismo: entre o normativismo funcional e as posições emergentes no projeto do currículo oficial para a formação de professores em educação bilíngue intercultural no Peru

Oscar Chávez

Universidad César Vallejo, Lima, Perú

ochavezgo@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6990-9106>

Resumen

El artículo tiene el propósito de revisar los enfoques educativos de interculturalidad y bilingüismo en el programa de estudios de educación intercultural bilingüe (EIB) del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) de la formación inicial docente (FID). El Estado peruano ante la diversidad cultural y lingüística expresada en 55 pueblos originarios que se comunican en 48 lenguas aplica políticas de EIB para los estudiantes de estos pueblos con docentes que poseen formación superior. A través del análisis documental, se organizó la información para describir, analizar e interpretar utilizando la categorización y la codificación mediante el criterio deductivo-inductivo. En los resultados, se destaca el esfuerzo del documento oficial por incorporar los enfoques de interculturalidad y bilingüismo, y se incluyen los aportes de las tendencias actuales. La relevancia del interculturalismo normativo-funcional se constituye en una propuesta de la FID solo para indígenas, pues este diseño curricular por su alcance nacional tiene limitaciones para interculturalizar la formación de los docentes desde una postura más crítica. Al abordar las lenguas originarias en EIB y el castellano, se esfuerza por metas técnico-curriculares de habilidades orales y escritas, descuidando el rescate y recuperación de las oralidades, escrituras o textualidades propias de los pueblos indígenas soslayando su uso social y dinámico.

Palabras clave: interculturalidad; bilingüismo; formación docente; educación intercultural bilingüe; diseño curricular.

Abstract

The purpose of this article is to review the educational approaches to interculturalism and bilingualism in the intercultural bilingual education (IBE) syllabus of the National Basic Curriculum Design (DCBN) for initial teacher education (ITE). The Peruvian State, faced with the cultural and linguistic diversity expressed in 55 native peoples who communicate in 48 languages, applies IBE policies to the students from these peoples with teachers who have a higher education. Through documentary analysis, the information was organized to describe, analyze and interpret using categorization and codification by means of the deductive-inductive criterion. The results highlight the effort of the official document to incorporate interculturalism and bilingualism approaches, including the contributions of current trends. The relevance of normative-functional interculturalism is a proposal of the ITE only for indigenous people, since this curricular design, due to its national scope, has limitations to interculturalize teacher training from a more critical stance. When dealing with native languages in IBE and Spanish, it strives for technical-curricular goals of oral and written skills, neglecting the rescue and recovery of the oral, written or textualities of indigenous peoples, ignoring their social and dynamic use.

Key words: interculturality; bilingualism; teacher training; intercultural bilingual education; curricular designs.

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as abordagens educacionais do interculturalismo e do bilinguismo no programa de educação bilíngüe intercultural (IBE) do Desenho Curricular Básico Nacional (DCBN) para a formação inicial de professores (ITE). O Estado peruano, diante da diversidade cultural e linguística expressa em 55 povos indígenas que se comunicam em 48 idiomas, aplica políticas de IBE para os alunos desses povos com professores que têm formação superior. Por meio da análise documental, as informações foram organizadas para descrever, analisar e interpretar usando categorização e codificação por meio do critério dedutivo-indutivo. Os resultados destacam o esforço do documento oficial para incorporar abordagens de interculturalismo e bilinguismo, incluindo as contribuições das tendências atuais. A relevância do interculturalismo normativo-funcional é uma proposta do FID apenas para os povos indígenas, pois esse desenho curricular, devido ao seu escopo nacional, tem limitações para interculturalizar a formação de professores a partir de uma postura mais crítica. Ao tratar das línguas nativas no IBE e no espanhol, busca objetivos técnico-curriculares de habilidades orais e escritas, negligenciando o resgate e a recuperação das oralidades, escritas ou textualidades dos povos indígenas, ignorando seu uso social e dinâmico.

Palavras-chave: interculturalidade; bilingüismo; formação de professores; educação bilíngüe intercultural; desenhos curriculares.

Recibido: 31/07/2023

Aceptado: 06/11/2023

Publicado: 30/06/2024

1. Introducción

Interculturalidad y bilingüismo son dos conceptos que se abordan en el diseño curricular de formación docente del Ministerio de Educación, Minedu (Ministerio de Educación, 2019), pero que son relegados, principalmente, a los programas de estudios dirigidos para estudiantes de los pueblos indígenas con perspectivas de inclusión. En estas propuestas curriculares, existe un claro predominio de posturas hegemónicas, aun cuando se visibiliza algún esfuerzo por incorporar aportes desde las concepciones emergentes y críticas (Sandoval y Capera, 2019).

Efectivamente, la interculturalidad y el bilingüismo son dos enfoques indispensables en las políticas educativas en países con fuerte presencia de pueblos indígenas, diversidad cultural y lingüística. Así, América Latina alberga a 522 pueblos indígenas que se comunican en 420 lenguas, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Corbeta, 2021). En el Perú, según la Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios (s.f.), hay 55 pueblos indígenas u originarios que hablan 48 lenguas. La población de hablantes de lenguas originarias asciende a 4 millones 390 mil 088, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018a).

Esta realidad pluricultural y multilingüe ha hecho que los estados de la región se preocupen en formular políticas educativas para sus pueblos indígenas. Por un lado, esto se debe a las recomendaciones

de las normas y acuerdos internacionales, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, y, por otro lado, a las propias demandas de las organizaciones de los pueblos originarios, lo que las denomina, en la mayoría de los casos, políticas de educación intercultural bilingüe (EIB). En el caso peruano, según la Resolución Viceministerial N.º 158-2022-MINEDU, existen 26,604 instituciones educativas de educación básica regular (inicial, primaria y secundaria) registradas y que requieren de una atención en EIB; albergan a 1 millón 239 mil 389 niños, adolescentes y jóvenes que hablan una lengua originaria y pertenecen a un pueblo indígena. Esta información se constituye en la demanda del servicio de EIB en el país (Ministerio de Educación y Hernández, 2022).

Por lo expuesto, el Ministerio de Educación cuenta con una política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe expresada en un conjunto de lineamientos que, posteriormente, se traducen en el plan nacional de educación intercultural bilingüe y en el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe, que son los documentos de gestión para brindar el servicio educativo a los pueblos originarios. Dichos lineamientos incluyen orientaciones sobre el tratamiento curricular, formación docente, materiales educativos, gestión descentralizada y otros (Ministerio de Educación, 2018a).

A la demanda de una EIB pertinente y de calidad para los pueblos originarios, que por derecho les asiste, hay que agregar la necesidad de una educación intercultural para todo el país si se desea superar la situación de exclusión en la que se encuentran las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

La formación docente es clave para implementar políticas interculturales y bilingües. Se requieren docentes preparados, no solo capaces de actuar pedagógicamente en la diversidad para valorarla y desarrollarla, sino también de liderar transformaciones sociales y epistémicas de los pueblos indígenas, y superar el racismo y la discriminación (López, 2022). La interculturalidad y el bilingüismo fueron abordados de distinta manera en los programas o diseños formativos. Dentro de las políticas públicas, la interculturalidad opera ya como multiculturalismo o interculturalismo, en ambos casos son considerados proyectos ideológicos del Estado actual y de la sociedad elitista intelectual (Basail, 2021).

En el multiculturalismo, los gobiernos reconocen la diversidad cultural y, por tanto, adoptan políticas de inclusión, pero sin trastocar el orden establecido, por lo que, simplemente, se reproducen las relaciones coloniales (Wences, 2021). En cuanto a la interculturalidad, hay matices conceptuales que van desde lo funcional y crítico (Tubino, 2012; Walsh, 2010), así como transformativa (López, 2019). En el bilingüismo, igualmente, hay posturas encontradas entre un bilingüismo puro percibido desde una ideología monolingüe (coordinado, perfecto, balanceado) y un bilingüismo dinámico y activo como parte de la práctica social (Zavala, 2018).

En ese sentido, el presente artículo intenta analizar el documento formativo oficial del Ministerio de Educación bajo la pregunta general: ¿Qué tratamiento se da a los enfoques de interculturalidad y bilingüismo en los programas curriculares oficiales de formación inicial docente (FID), en los programas de educación intercultural bilingüe que implementa el Ministerio de Educación en las instituciones formativas del país? Asimismo, se consideran las siguientes preguntas específicas: 1) ¿Cuál es el público objetivo del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) de formación inicial docente (FID)?, 2) ¿cómo se concibe la diversidad cultural y lingüística dentro del documento?,

3) ¿qué perspectiva intercultural predomina en el documento formativo?, y 4) ¿cómo aborda el tratamiento del bilingüismo para la formación bilingüe?

El estudio de revisión documental se realizó exclusivamente en el DCBN del Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación, 2016a), a pesar de que existe otro documento para el nivel de educación inicial, que es prácticamente similar al primero. No se llegó a revisar ningún documento o propuesta de gestión institucional que operativiza el documento nacional.

En relación con los antecedentes del tema, se destaca un reciente estudio de Rochina *et al.* (2023), a través de un análisis fenomenológico de revisión bibliográfica de 12 universidades de la región de América Latina, en el que se encontró que estos centros de educación superior donde privilegian el método científico no incluyen los saberes locales indígenas, sus formas propias de aprendizaje ni sus lenguas, aun cuando ofertan cursos o carreras de pregrado y posgrado enmarcadas en la interculturalidad, plurilingüismo, educación comunitaria y socioproductiva. Por otro lado, González y Guzmán-Farfán (2019), a través del método evaluativo de análisis documental, revisaron los programas curriculares de dos universidades de Venezuela desde la perspectiva de la interculturalidad y la educación propia. En sus hallazgos, se identificó que la Universidad Experimental Indígena de Venezuela (UNEIV) cuenta con un diseño curricular más apropiado a la cosmovisión indígena, a la cultura de los pueblos y su organización comunitaria; mientras que otra universidad, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), tiene su organización curricular para contextos urbanos, aunque respeta las condiciones históricas, la diversidad cultural, la lengua, así como la importancia de su preservación.

Finalmente, Rodríguez y Solís (2019), a través del análisis documental y etnográfico sobre identidades docentes de estudiantes indígenas de un centro superior de formación de Educación Intercultural Bilingüe en el territorio naha y téenk de México, concluyen que la identidad de los estudiantes en formación es fluctuante, y está en tensión entre lo propio y los contextos políticos. Mientras, por un lado, se promueve un proceso educativo centrado en los valores de la democracia liberal, por el otro, la resignificación de los valores comunitarios, así como la lealtad y pertenencia cultural. Las tres referencias mencionadas lograron acercarse a propuestas curriculares de la formación docente desde lo intercultural, la educación propia y la identidad cultural de manera comparativa, sin llegar a un análisis exhaustivo de los componentes ni tendencias de la interculturalidad, tampoco se revisó el enfoque del bilingüismo en tales propuestas, las cuales se constituyen en los retos de la presente evaluación.

En ese sentido, el objetivo del presente estudio fue revisar el tratamiento de los enfoques educativos de interculturalidad y bilingüismo en el modelo curricular de formación docente de la carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe del DCBN de la FID. Ello se realizó con la finalidad de buscar una aproximación a los conceptos y procedimientos que subyacen en el documento de la Dirección General de Desarrollo Docente y Dirección de Formación Inicial Docente del Ministerio de Educación (2019). En ese sentido, se pretende profundizar en el conocimiento sobre la perspectiva de los enfoques mencionados que orientan la preparación de los futuros docentes EIB, a medida que se identifican avances y vacíos en el abordaje de la diversidad cultural como respuesta a la demanda de una formación docente para una educación intercultural bilingüe.

El análisis y discusión debe responder a la pregunta general y a las cuatro preguntas específicas formuladas anteriormente, pero que se expresan en los específicos referidos: a) a los sujetos para los que fue elaborado el DCBN de FID; b) a la diversidad cultural y lingüística que aborda; c) a las perspectivas de la interculturalidad que subyacen, y d) a los enfoques de bilingüismo que respalda.

Las ideas y comentarios sobre los resultados deben considerarse como un primer acercamiento sobre la propuesta oficial que ofrece el Estado peruano como parte de la política educativa para resolver la situación formativa de los pueblos indígenas, y generar debate destacando los logros y aportes, así como resaltar los vacíos y las limitaciones que constituirán en retos para seguir construyendo una EIB de calidad no solo para los pueblos indígenas, sino para todo el Perú y América Latina.

Finalmente, bajo el título del presente artículo “Interculturalidad y bilingüismo: entre el normativismo funcional y posturas emergentes en el diseño curricular oficial de formación docente en educación intercultural bilingüe en el Perú”, se explora el desarrollo de ambos enfoques que aparecen en el documento a la luz de los aportes y planteamientos de la región, así como de investigadores que ponen en tensión posturas críticas e innovadores versus posturas institucionalistas, normativistas, inclusivistas o funcionales, con claro predominio de los últimos, cuyos alcances y limitaciones se irán presentando a lo largo del artículo.

2. Marco conceptual

La revisión del documento curricular oficial se aborda teniendo en cuenta los avances y los aportes del marco conceptual de interculturalidad y bilingüismo, aplicado a procesos educativos que se encuentran tanto en los documentos oficiales del propio Ministerio de Educación como en los aportes de investigadores reconocidos.

2.1. La interculturalidad

Para una definición operativa de la interculturalidad como enfoque educativo, es destacable lo que plantea el Ministerio de Educación en la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (Minedu, 2016), cuando afirma que la educación intercultural es aquella que aborda pedagógicamente la diversidad cultural en todo el sistema y que, desde una perspectiva crítica, promueve la construcción de las identidades plurales de los estudiantes desde lo suyo con lo diferente, pero participando del diálogo de saberes como una interacción entre distintos conocimientos de igual a igual. Además, debe preparar a los estudiantes a enfrentar cualquier forma de discriminación y racismo.

Existen distintas posturas cuando se aborda el tratamiento de la diversidad cultural, desde aquellas que intentan conservar la situación actual hasta los emergentes críticos. Por posturas emergentes se entiende a las tendencias de la interculturalidad que irrumpen contra los modelos del pensamiento hegemónico que imponen patrones de exclusión de la otredad. El propósito es romper la lógica dominante para dar paso al diálogo horizontal, abierto y deliberativo; es decir, se trata de asumir una perspectiva crítica frente a los discursos del multiculturalismo o la interculturalidad estatal (Sandoval y Capera, 2019). Como se menciona en líneas anteriores, los especialistas identifican hasta tres tipos de interculturalidad: la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica, desarrolladas por Tubino (2012) y Walsh (2010), y la interculturalidad transformativa de López (2019).

El interculturalismo funcional, llamado también interculturalidad asimétrica y de facto, interculturalidad “angelical” (Gasché, 2003, como se cita en López, 2019, p. 66) o interculturalidad normativa, se da cuando se refiere a respuestas gubernamentales expresadas en disposiciones normativas y directivas para el diálogo en la diversidad, pero sin profundizar en las relaciones asimétricas (López, 2019). Este enfoque, si bien reconoce la diversidad cultural y lingüística, y los derechos de los pueblos indígenas, tiene una tendencia a folclorizar las expresiones culturales dejando de lado los valores, los saberes y los conocimientos. Básicamente, es normativo y funcional a los intereses de los grupos hegemónicos de la sociedad que ocultan las desigualdades sociales, y la lengua indígena se utiliza solo como medio para transmitir los conocimientos occidentales (López, 2019).

López (2019), haciendo referencia a Tubino (2012), afirma que cuando el Estado, a través de sus instituciones, busca el diálogo lo hace sin abordar las desigualdades sociales y termina ocultando esas relaciones asimétricas; por lo que la interculturalidad funcional en lugar de buscar el cambio y la transformación de las relaciones inequitativas simplemente apuesta por mantener esa situación, lo que favorece a los grupos hegemónicos.

Walsh (2010) y Tubino (2012) afirman que este tipo de interculturalidad llega hasta el reconocimiento de la diversidad cultural, pero sus metas son solo de inclusión dentro de la misma estructura institucional y social establecida. Por ello, busca la convivencia, el diálogo y la tolerancia sin interpelar las causas de las desigualdades sociales. Se trata de un interculturalismo que le hace el juego al modelo neoliberal. Lo neoliberal también busca la interculturalidad, aunque para sus propios intereses. Es decir, los Estados comprenden la diversidad cultural —desde la economía capitalista que reconoce parcialmente a los pueblos originarios—, sus derechos e identidades. El neoliberalismo económico global busca uniformizar a la población en función de la masificación del consumo; se pretende imponer políticas multiculturales para insertarlas en el mercado (Urzúa, 2020).

La interculturalidad crítica se ubica como una de las tendencias emergentes en el tratamiento de la diversidad. Según Walsh (2010), el punto de partida es el problema estructural colonial-racial de los Estados y sus instituciones, que tiene una matriz ideológica jerarquizada y racializada del poder. En esta, los pueblos originarios y afrodescendientes se encuentran en la base de la pirámide, mientras que los grupos blancos y blanqueados están en la cima y desde allí se ejerce el poder. La misma autora señala que hay que entender a la interculturalidad crítica como un proyecto sociopolítico, ético y epistémico que incluye los conocimientos, que no se expresa solo en mejorar las relaciones entre grupos y personas distintas, sino en transformar las estructuras y condiciones de poder que mantienen la discriminación y racismo.

Recuperando las ideas de Tubino (2012), este tipo de interculturalidad debe servir para visibilizar las distintas formas de ser, vivir y saber en un marco de igualdad, dignidad y respeto. Asimismo, Walsh (2010) prefiere hablar de interculturalizar en lugar de interculturalidad, dado que no es un fin, sino un proceso permanente, una postura, una actitud a seguir, a dialogar y se trata de tener la capacidad de construir un nosotros, mientras se interpelan los paradigmas de la colonialidad, así como las relaciones de dominio y exclusión (Comboni y Juárez, 2013). Una “interculturalidad crítica es de orientación decolonial” (Wences, 2021, p. 162). En efecto, la comunicación intercultural, así como el diálogo de saberes deben “desprenderse de la colonialidad y darse en un marco de “alteridad epistémica” (Garzón, 2013, como se citó en Wences, 2021, p. 162). No es posible el diálogo de

saberes sin la decolonización del conocimiento y de las instituciones que producen o administran el conocimiento (Castro-Gómez, 2007, como se citó en Ortiz y Arias, 2019).

Sobre el decolonialismo, Lovón (2023) reconoce que se trata de un movimiento actual y básicamente del ámbito académico, pero que a lo largo de la historia hubo varias acciones decoloniales que han permitido la sobrevivencia de identidades, tradiciones, lenguas y epistemes; ello a través de la identificación de las estrategias de colonización, tarea que continúa en la actualidad. Por tanto, la interculturalidad crítica está vinculada con una apuesta decolonial.

Finalmente, junto a la crítica, la interculturalidad transformativa es otra postura emergente. Según López (2019), va más allá de lo crítico y, aunque se complementa con aquel donde vale más la acción y la participación de todos para ir concretando las prácticas interculturales de manera creativa, y así, desde la cotidianidad, pueden surgir nuevos acuerdos antidiscriminación, antirracistas y nuevas prácticas de relacionamiento intercultural, donde la razón y el sentimiento juegan un rol clave. En ese sentido, se trata de una transformación que se inicia en espacios pequeños para ir creciendo progresivamente. Por medio de acciones reflexivas y prácticas, se trata de fortalecer la agencia de los sujetos y colectivos inferiorizados para que sean actores protagónicos y puedan ejercer sus derechos a fin de buscar la transformación de la sociedad. De esta manera, se pretende que recuperen el poder y sean los indígenas y sectores aliados quienes tomen el control para las decisiones informadas sobre sus pueblos y culturas. Ello requiere aprender a vivir juntos y compartir, participando, y movilizándolo procesos de actuación reflexiva y creativa en espacios de diálogo de igual a igual, desde el lugar donde uno se ubique (López, 2022a).

De las aproximaciones conceptuales, se puede deducir que en educación el enfoque intercultural debe asumir al menos tres aspectos centrales: a) desarrollo de las identidades étnico-culturales de los estudiantes; b) promoción del diálogo de saberes, y c) el abordaje de la discriminación y el racismo. Estas dimensiones no son separadas, sino que están en una relación complementaria. Estos tres elementos, además de las tres tendencias, se constituyen en los criterios técnicos para el análisis y la revisión a fin de verificar los alcances y los límites del enfoque intercultural en los programas curriculares de FID EIB.

2.2. El bilingüismo

En cuanto al abordaje conceptual que se da en el enfoque del bilingüismo, se marcan dos tendencias muy definidas: por un lado, considerar a las lenguas como entidades completas y separadas o cognitivamente compartimentalizadas y, por otro lado, considerarlas como recursos dinámicos que utilizan los hablantes como parte de la práctica social en la cotidianidad o en la vida real (Zavala, 2018).

En la primera tendencia, también denominada del bilingüismo clásico, se habla de un bilingüismo coordinado, perfecto o balanceado donde el hablante debe tener igual competencia en ambas lenguas, pero estas son independientes sin mezclarse. En cambio, la del bilingüismo como práctica social rompe con la visión esencialista del bilingüismo clásico y puro, y apuesta por hablar de repertorios o recursos lingüísticos más que de bilingüismos (Zavala, 2018). En esta última tendencia, ya no se habla de la lengua como competencia acabada, sino como un «repertorio comunicativo» (Blommaert, 2010, como se citó en Zavala y Kviatok, 2021, p. 2) donde las personas pueden utilizar los recursos

lingüísticos acumulados en situaciones comunicativas reales. Es la lengua que, en su realización, pone en práctica las competencias lingüísticas y comunicativas. Cada uno posee un repertorio comunicativo constituido por todos los recursos que usa para la comunicación, una especie de caja de herramientas donde están los recursos tanto lingüísticos como los no lingüísticos.

Bajo esta discusión conceptual del bilingüismo, la educación intercultural bilingüe (EIB) atiende con este servicio a estudiantes de lenguas originarias o indígenas asociadas a la discriminación y la exclusión históricas de parte de la clase hegemónica y del castellano. La visión monolingüe en la educación peruana es visible incluso cuando se abordan temas de la diversidad lingüística y del bilingüismo. Las lenguas indígenas son percibidas con una imagen estereotipada vinculada a lo rural, a lo campesino, a lo pobre (Zavala, 2018). Estamos en el terreno de las ideologías lingüísticas que son ideas que se tejen sobre el lenguaje, asociadas a formas o expresiones con rasgos particulares de grupos sociales (Woolard, 2012, como se citó en Zavala y Ramírez, 2021). En esa misma línea, Arias y Lovón (2022) agregan que las ideologías lingüísticas son como filtros de interpretación sobre la base del posicionamiento social, económico y político vinculados a la manera de hablar, a la estructura social y al poder. En nuestra realidad linguocultural y sociopolítica peruana, los pueblos andinos, amazónicos y afroperuanos se encuentran subordinados a la hegemonía occidental. Esa ideología jerarquizante está presente en el imaginario social (Lovón y Quispe, 2020).

Las dos tendencias del bilingüismo vistas son las siguientes: 1) desde una perspectiva clásica o monoglósica, que considera las lenguas como entes separados, defiende que hay una especie de dos monolingües en una persona bilingüe, y 2) desde una postura emergente, se encuentra un bilingüismo más activo y dinámico, que en la actualidad están en tensión. A ello se adiciona, la mirada desde la ideología lingüística que cuestiona los estereotipos sobre las personas por la lengua que hablan y por la forma cómo lo hacen. Todo ello sirve de marco para la revisión del currículo de FID EIB.

3. Metodología

El artículo se elaboró desde un enfoque cualitativo. La técnica fue análisis documental o análisis de documentos que permite revisar y analizar información ubicada en documentos duraderos, los cuales pueden ser escritos o visuales (Vásquez *et al.*, 2011). Para esta técnica no interesa tanto el estilo del texto, sino las ideas que están en el documento (Ñaupas *et al.*, 2018). En el proceso, se puede incorporar un análisis de los contenidos con un determinado propósito; asimismo, se contempla una organización sistemática para la descripción, el análisis y, luego, la interpretación de la información (Vásquez *et al.*, 2011).

En principio, se tuvo acceso al modelo curricular del programa de estudios que está compuesto por perfil, estándares, componentes curriculares y plan de estudios. Además, se revisaron enfoques transversales y fundamentos curriculares como marco de referencia teórico-conceptual. En seguida, se procedió al conocimiento de la estructura del documento. El programa de estudios considera siete enfoques transversales, de los cuales uno es el enfoque intercultural, que complementariamente considera enfoques propios de la EIB. Además, el modelo tiene quince competencias como parte del perfil del egreso, de ellas tres son competencias comunicativas referidas al desarrollo oral, de lectura y de escritura en lenguas originarias y en castellano. Cada competencia tiene sus propios estándares en tres niveles, a manera de progresión de las competencias. Los estándares

son expectativas esperadas en los alumnos como referentes de avance en el desarrollo formativo a modo de hacer operativas las competencias (Ministerio de Educación, 2019).

Los estándares se organizan en tres niveles: el primero hasta el v ciclo; el segundo hasta el x ciclo, y un tercero adicional para aquellos que superan las expectativas e ingresan a la formación en servicio. La estructura contiene también los fundamentos curriculares que se expresan en el posicionamiento epistemológico y pedagógico; asimismo, cuenta con tres componentes curriculares: formación general con 12 cursos, formación específica con 17 cursos y formación en la práctica e investigación con un curso para 8 ciclos. Finalmente, la malla curricular que se deriva al plan de estudios se trata de la descripción de cada curso o módulo tipo sumilla y algunos desempeños que se esperan lograr. Se debe precisar que la mayor riqueza para el análisis se encuentra en esta última parte.

Para la etapa del procesamiento y análisis de la información, se planteó al menos dos fases: reducción de datos, el análisis descriptivo e interpretación (Mejía, 2011). En la primera, se extrajo la información cruda o textual del documento.

Se elaboraron tres matrices para colocar las citas textuales de los componentes del modelo curricular de FID EIB con ideas explícitas o implícitas sobre los enfoques de intercultural y bilingüismo, y sus subcategorías para el tratamiento pedagógico. Para la categorización y codificación, se ha utilizado el criterio deductivo-inductivo, ya que se parte de un marco ya definido, pero en el proceso emergieron algunas más específicas (Mejía, 2011).

En ese sentido, la codificación de las matrices fue para las tres subcategorías (SC) del enfoque intercultural: IDENT (Identidad cultural), DSAB (Diálogo de saberes) y DISCRIM (Discriminación cultural). Además, se consideran dos subcategorías para el bilingüismo: BCLASIC (bilingüismo clásico) y BPS (Bilingüismo como práctica social). Para la parte del análisis descriptivo y la interpretación, se optó por cuatro subcategorías (tres sobre el enfoque intercultural y uno para el enfoque del bilingüismo): SFID (sujetos de la formación inicial docente), CDCL (currículo y diversidad cultural y lingüística), CEINT (currículo e interculturalidades) y CyBIL (currículo y bilingüismo). De esta manera, se ha procedido a la aproximación al documento oficial en función del propósito del trabajo.

4. Resultados y discusión

En el siguiente análisis, se detallan los resultados de la revisión, considerando los cuatro objetivos específicos que han permitido agrupar la información en los subtemas o subcategorías mencionados.

4.1. Sobre la visibilización de la interculturalidad

4.1.1. Sujetos de la formación inicial docente

El primer tema que subyace es el referido a quiénes son los sujetos que se forman con este documento oficial denominado Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) de Formación Inicial Docente, Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, EIB (Ministerio de Educación, 2019). De por sí, el título inicial indica que el DCBN es para todos los alumnos que estudian las carreras formativas, además de las de EIB, de ahí el énfasis de lo “nacional”; no obstante, el programa de estudios, tal como expresa la segunda parte del título, solamente es para la formación EIB,

la misma que está orientada a “brindar una formación profesional docente de calidad acorde a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas u originarios” (Ministerio de Educación, 2019, p. 6).

Se trata de un diseño “nacional”, pero, a la vez, con un programa particular para estudiantes de los pueblos indígenas. Lo “nacional” es asumido por la EIB, pero no a la inversa que la EIB no es permeado en lo nacional. En ese sentido, se está ante una interculturalidad normativa, una propuesta desde los intereses del estado-nación y de grupos hegemónicos (López, 2019). Esta tendencia es corroborada con que el documento tiene, en su perfil de egreso, doce competencias “nacionales”, las cuales incluyen tres competencias más para la formación docente EIB. Las tres son referidas al tratamiento de las lenguas originarias y el castellano; es decir, un plus más lingüístico que cultural o intercultural.

Por otro lado, en los enfoques transversales, en los fundamentos curriculares, en el perfil y en los estándares del currículo revisado, el tratamiento de la diversidad cultural es muy limitado con claro predominio disciplinar. Bruno y Morales (2018, como se citó en Corbetta, 2021) denominan “enfoque interculturalista” cuando se institucionalizan “las mallas curriculares diferenciadas, construidas a partir de una base conservadora y neoliberal” (p. 15). Asimismo, López (2019) señala que los estados de América Latina han posicionado la interculturalidad, aunque denominada de distinta forma, como “el ropaje contemporáneo de ese mestizaje asimétrico que marcó nuestro devenir republicano” (p. 14). Incluso, el significado de lo “nacional” es contraproducente en un contexto tan diverso y en relación con la exclusión de los pueblos originarios. Por tanto, la formación solo para los sujetos indígenas —sin garantizar una interculturalidad interpeladora para todos los futuros docentes del país— significa renunciar a cuestionar el núcleo del racismo y la discriminación.

Por otra parte, la existencia de programas de estudios formativos EIB solo para los niveles de inicial y primaria, mas no para secundaria, confirma una EIB restrictiva, de transición y remedial como si se trataran de estudiantes en riesgo o con necesidades especiales, o adultos que no están en la educación regular (López, 2006). Además, el programa referido ofrece unos lineamientos para la diversificación del currículo, pero con limitaciones, ya que “los enfoques transversales, el perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente” no están sujetos al proceso de diversificación; en cambio, los currículos nacionales pueden ser adaptados o adecuados (Ministerio de Educación, 2019, p. 139).

Se trata de un típico modelo multiculturalista, ya que reconoce la pluralidad de las culturas y su respeto. Se buscan las mejores estrategias a fin de abordar la diversidad con un currículo común para todos, de manera que se distinguen las culturas minoritarias y se valoran sus diferencias; esa ideología de la pluriculturalidad es parte de los enfoques educativos (Mendez *et al.*, 2023).

De este modo, los sujetos del programa de estudios son estudiantes bilingües de los pueblos originarios, ello, gracias a las competencias lingüístico-comunicativas en las lenguas originarias y el castellano, pero lo bilingüe tampoco es asumido por el resto de la formación docente; si esto no ocurre, entonces se entendería que lo intercultural, al menos, debería estar transversalizado en las doce competencias nacionales.

Fue importante mirar el diseño o estructura global del documento y, de esta manera, conocer la población usuaria hacia la que está dirigida. Para algunos podría parecer una respuesta fácil, incluso

a partir de su denominación, pero existe un trasfondo muy claro como se ha podido apreciar: una propuesta exclusiva para la EIB de los pueblos indígenas con aprendizajes nacionales, donde se ha incorporado ligeramente lo intercultural. Además, quienes se forman en las carreras EIB refuerzan el aprendizaje de las lenguas originarias y el castellano, pero no ocurre lo mismo con los estudiantes de las carreras no EIB que trabajan el mismo currículo en la parte de la formación general. Esto permite concluir que nos encontramos ante una postura multiculturalista y normativa con énfasis lingüístico; es decir, una respuesta estatal con una EIB reducida a un plan de estudios para indígenas (Mansilla *et al.* 2022). Se da el caso que muchas instituciones formadoras tienen varias carreras, una de ellas de EIB, pero en las otras carreras no EIB no se desarrollan acciones de reflexión intercultural y bilingüismo, precisamente porque no ha previsto la normativa curricular.

4.1.2. Currículo y diversidad cultural, lingüística

El primer tema y el segundo tema se encuentran relacionados; este apartado está referido a la diversidad cultural y lingüística que se visibilizan en el documento (DCNB) con el programa EIB (Ministerio de Educación, 2019). La propuesta abunda en generalidades cuando se habla de diversidad cultural, lingüística y bioecológica, y está vinculada básicamente a los pueblos indígenas. En ese sentido, los elementos de la diversidad como los conocimientos y los saberes, las visiones, la tradición cultural, la herencia cultural, el territorio y las lenguas son lo que corresponde a los pueblos originarios; es decir, solo los pueblos indígenas serían los poseedores de la diversidad.

En suma, una dicotomía imaginaria entre la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios rurales que apuesta la EIB versus lo “nacional” uniforme, hispanohablante y urbano. Otros grupos socioculturales como los afrodescendientes, los colectivos de migrantes históricos y los migrantes actuales están ausentes, así como las nuevas configuraciones socioculturales como producto de la movilidad social, las migraciones.

Es tan general que ni se distingue la diversidad de los pueblos indígenas, entre andinos y amazónicos, salvo cuando se habla de “lenguas vitales, lenguas en peligro y lenguas seriamente en peligro” (Ministerio de Educación, 2019, p. 143). No existe un diagnóstico previo sobre los siguientes puntos: 1) la situación actual en que se encuentran los pueblos originarios y afroperuanos en el país; 2) las condiciones en las que se encuentran sus saberes, sus prácticas y sus lenguas; la discriminación, y 3) la exclusión que sufren, así como las condiciones educativas.

En el Perú, de acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2017 (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018b), la mayoría de los hablantes de lenguas indígenas están en las ciudades. Por ejemplo, del total de 5 millones 771 mil 885 de población andina que se autoidentificó como originaria (mayores de 12 años), un 67,3 % de ellos son urbanos; es decir, 3 millones 887 mil 100 residen en las ciudades. Esa realidad debería ser tomada en cuenta en los currículos, como en el documento revisado. Si no contextualizan e incluyen las diversidades, se trataría de una apuesta en el vacío.

Arribas (2021) retrotrae la idea del universo plural; es decir, muchos mundos de saberes, haceres y vivires, múltiples maneras de conocer (epistemologías), comprender la realidad, la vida (ontologías), cosmovivencias; esa diversidad en sus múltiples formas está en los pueblos indígenas, pero también en otros grupos, en otros espacios. La formación docente debe incluir los conocimientos y las prácticas

originarias en igualdad de condiciones, pero también debe asumir la gran diversidad cultural como eje en una pluriversidad de modos de saber, hacer, vivir y ser (Breidlid, 2016, como se citó en Corbetta, 2021, p. 33), que es de todo el país. En el tema de la diversidad lingüística, a pesar de que se dicotomiza las lenguas indígenas y el castellano, hay que valorar que la propuesta oficial contempla tener en cuenta, al menos se menciona, a las lenguas en situación difícil para el tratamiento y los aprendizajes de estas; igualmente, se considera el inglés, como lengua extranjera para su aprendizaje durante cuatro semestres.

En general, la percepción de la diversidad en el documento (DCBN) es incompleta y general. Al respecto, López (2021) afirma que, en el tema de la diversidad cultural, desde los Estados, se persiste en lecturas simplistas y además dicotómicas. Para ellos, el mundo indígena es homogéneo, sin distinguir la enorme diversidad al interior frente al mundo hispano, uniforme y castellanohablante. Los indígenas que radican en las grandes ciudades no son tomados en cuenta. Además, sorprende que otros grupos socioculturales como los afroperuanos no aparezcan, pues son ellos, junto a los pueblos originarios, los que también sufren las consecuencias del racismo y la discriminación. Esta mirada complementa una política educativa de EIB solo para los indígenas en una perspectiva asimilacionista.

4.1.3. Currículo e interculturalidades

Un tercer tema de discusión es sobre las tendencias de interculturalidad que subyacen en el documento curricular formativo del Ministerio de Educación. Según la literatura revisada, las políticas sobre la pluriculturalidad y la EIB implementadas desde los Estados en América Latina, en general, siguen siendo procesadas y asumidas desde la interculturalidad funcional, con medidas insuficientes para superar la histórica y sistemática subalternización de los saberes y de las lenguas originarias (Corbetta, 2021). Bajo esta premisa se intentó evaluar este eje de la propuesta oficial. Así, en su definición, el enfoque intercultural en el DCBN de FID, considerado como transversal, apunta a la relación entre diferencias en la “convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad” (Corbetta, 2021, p. 51), el respeto y la valoración de la identidad. Ello se considera a fin de revertir la discriminación, así como las relaciones asimétricas que afectan, sobre todo, a los pueblos indígenas y la revaloración de los conocimientos originarios.

En esta conceptualización, no están visibles el diálogo de saberes ni la apuesta directa por buscar las causas profundas de las actuales desigualdades, que se encuentran bajo la hegemonía de los grupos de poder con “indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Viaña *et al.*, 2010, p. 78). Asimismo, en la formulación del perfil de los futuros docentes (tanto EIB como no EIB) los temas de interpelación de las desigualdades, el racismo, la identidad cultural y el diálogo de saberes, prácticamente no aparecen. Con este perfil del egresado no se podría garantizar una buena preparación, de manera que puedan ser capaces de gestionar la diversidad, interpelar las relaciones asimétricas y apostar por una transformación educativa. Desconcierta que esta definición de la interculturalidad en la educación se haya tomado solo del Currículo Nacional de Educación Básica CNEB (Ministerio de Educación, 2016b), cuando la Política Sectorial de la EIB y el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe MSEIB, ambos documentos normativos, incluso uno de ellos de mayor jerarquía, ya habían apostado por un concepto más actualizado, donde aparece con claridad la perspectiva crítica.

De otro lado, es interesante destacar que, dentro de los enfoques transversales específicos para la carrera EIB, se haya incluido el del “buen vivir” como una manera de relacionamiento y convivencia del hombre con todos los seres del universo, un vivir colectivo, comunitario, armónico, complementario, “de compartir sin competir, vivir en armonía con las personas, la naturaleza y sus diversas espiritualidades” (CAOI, 2010, como se citó en Friggeri, 2021, p. 72). Con esta postura se cuestiona la perspectiva antropocéntrica de la vida para optar por una visión más biocéntrica. Sin duda alguna, se trata de uno de los aportes más significativos del documento, un enfoque potente sobre todo en los tiempos actuales de crisis climática y ambiental.

Sin embargo, no se logra entender por qué no se consignó el buen vivir como enfoque transversal para toda la formación docente del país. Ante la crisis de relación hombre-naturaleza cada vez más aguda, los escenarios educativos podrían posibilitar una transformación de la ciudadanía en general para la articulación de los derechos humanos con los derechos de la naturaleza (Burgos, 2016). Esta constituye una evidencia más que ayuda a configurar la orientación de una EIB solo para los pueblos originarios.

Siguiendo con el análisis, en algunas partes del documento oficial aparecen aspectos a destacar que se aproximan a posturas más críticas de la interculturalidad, como contradiciendo el concepto asumido en el enfoque transversal que ya se comentó. En efecto, desde el lado de los avances, en los cursos o módulos específicos tanto teórico-conceptuales como pedagógicos del programa de estudios EIB, hay un mayor esfuerzo por visibilizar el tratamiento intercultural y, particularmente, el diálogo de saberes (Ministerio de Educación, 2019).

Así, en los contenidos y desempeños sugeridos, se incluyen miradas desde lo indígena y lo disciplinar. Por ejemplo, las características de los estudiantes y sus formas de aprendizaje deben abordarse desde los marcos locales y la psicopedagogía; para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y la corporeidad, se debe enfocar desde la concepción y prácticas culturales locales y disciplinares; la planificación y programación curricular para las prácticas preprofesionales debe partir desde el diálogo de saberes, entre otras evidencias. Esta subcategoría aparece también entre los fundamentos curriculares en el planteamiento epistemológico y en el componente de formación general, cuando se afirma en el documento que “el diálogo de saberes implica el reconocimiento de que la sabiduría de los pueblos indígenas u originarios considera una propia epistemología, gnoseología y ontología” (Delgado y Rist, 2016, como se citó en Minedu, 2019, p. 57).

El diálogo de saberes es parte de la interculturalidad crítica y componente de la pedagogía intercultural, porque se trata de superar la única manera de acceder al conocimiento, y reconoce la existencia de otros saberes y formas de aprender para entender la realidad (Minedu, 2016). Además, es parte de la lucha epistemológica del reconocimiento de los conocimientos locales, los mismos que deben ser reivindicados y puestos en diálogo con otros saberes (Comboni y Juárez, 2013).

No obstante, el rol de los sabios o los conocedores de los pueblos indígenas apenas es mencionado, pues ellos aparecen en las demandas formativas y, sobre todo, para el fortalecimiento de las lenguas originarias. Al respecto, Trapnell (2017), a partir de una experiencia en el Programa de Formación de Maestros Bilingües (Formabiap) de Iquitos, Loreto, considera que es clave la intervención de las personas conocedoras o especialistas no solo para fortalecer las lenguas, sino también para profundizar saberes distintos a los hegemónicos, pero no podrían tener el impacto esperado y serían relegados a

un segundo plano si es que no se asume una postura crítica sobre sus roles, y se corre el riesgo que sean reducidos a simples portadores de conocimientos subalternizados. La educación superior debe garantizar la vinculación activa con la población y los sabios indígenas incorporando mecanismos para considerar la diversidad en su estructura académica y de investigación (Valqui *et al.*, 2020). Por lo tanto, la incorporación debe ser visible en todo el programa, para, de esta manera, garantizar el diálogo intercultural de saberes con el aporte de personas que mejor conocen.

Asimismo, los temas de los conocimientos y el diálogo intercultural están vinculados a la investigación. Adicionalmente, el programa vincula adecuadamente la investigación con la innovación pedagógica a través de la práctica; de ahí que el área se denomina investigación y práctica. Los insumos presentados en esta parte expresan que la investigación sigue por la ruta disciplinar hasta llegar a la tesis, que es la meta. Destaca un análisis crítico de “los paradigmas de la investigación, diversas metodologías, técnicas e instrumentos de la investigación cuantitativa y cualitativa, y definición de la muestra o sujetos de estudio” (Ministerio de Educación, 2019, p. 91). Aunque reconoce los diseños cualitativos, hay poco espacio para orientar estos procesos desde la interculturalidad crítica y transformativa o desde una pedagogía y una investigación decoloniales. Un diálogo simétrico necesita de una pluralidad de epistemes, pues la “ruta de una sola epistemología promueve falsos universales” (Wences, 2021, p. 162).

Esta propuesta de diálogo simétrico debe darse necesariamente desde una orientación decolonial, pues urge decolonizar las metodologías de investigación. La investigación disciplinar siempre coloniza, ya que usa métodos y técnicas dominantes. Se trata de defender y sustentar que hay otras maneras válidas de conocer y de comprender la realidad (Ortiz y Arias, 2019). Igualmente, en el marco de la pedagogía intercultural, una de las demandas de la formación docente debe ser la incorporación de las formas de aprender y de producir de las comunidades, desde una posición crítica al sistema educativo occidental, pues este afectó las formas comunitarias de aprender y producir (Corbetta, 2021).

Por otro lado, es bueno precisar que postular por un diálogo intercultural, sin interpelar las relaciones de poder que generan la asimetría, podría quedar simplemente en un proyecto utópico (Comboni y Juárez, 2013). Precisamente, la dimensión más política de la interculturalidad crítica, como es la apuesta contra las asimetrías, la discriminación y el racismo, es visibilizada en el documento con serias limitaciones. Por lo escasas, fácilmente se pueden contar las partes donde se habla de los puntos siguientes: a) comprender la asimetría histórica que genera exclusiones; b) problematizar y cuestionar la discriminación en contextos de diversidad, y c) explicar los estereotipos, los estatus de superioridad, prejuicios en la apreciación artística, entre algunas ideas que aparecen. No obstante, de ahí a considerar la interculturalidad como una herramienta pedagógica para interpelar la permanente “racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder” (Walsh, 2010, p. 15), que no permiten visibilizar las distintas maneras de ser, vivir y saber, está aún lejos.

Tampoco se han podido visibilizar tendencias más transformativas de la interculturalidad en el sentido de promover u orientar —a través de aprendizajes o metodologías— la posibilidad de concretar, en las acciones cotidianas, nuevas relaciones y tratos más igualitarios en contextos de diversidad y diferencia, y en complicidad sentipensante de todos quienes participan en un espacio micro. De esta manera, se puede ir aportando creativamente en la transformación del imaginario social con una proyección política y emancipadora (López, 2021). Las instituciones formativas de

docentes podrían ser espacios privilegiados para la construcción de la interculturalidad transformativa desde la práctica.

Lo dicho hasta el momento permite ir cerrando la discusión. En principio, se va afirmando la hegemonía del interculturalismo normativo expresado, de saque, en el enfoque transversal de la interculturalidad en el currículo formativo, que apuesta por una relación de comprensión de la diferencia y de la valoración de la identidad. Es un modelo compensatorio de inclusión de los grupos excluidos a la cultura nacional monocultural y monolingüe. Algunos elementos del tratamiento de la diversidad incorporados, como el diálogo de saberes, a manera de un barnizado, no garantizan una interculturalización profunda de todo el sistema educativo, al menos, en la parte de la formación docente. Un diálogo intercultural —sin cuestionar las estructuras epistémicas y racistas del modelo dominante, y sin el reconocimiento y participación institucionalizada de sus sabios comunitarios— tendrá poco impacto en las expectativas de los pueblos originarios en sus legítimos derechos de participar en la gestión y en el control de sus sistemas educativos (Corbetta *et al.*, 2018).

La dimensión política de la EIB va más allá de los arreglos pedagógicos y tecnicismos, pues los pueblos indígenas reclaman una reivindicación integral e histórica como parte del derecho a la vida (López, 2022b). Por ello, una nueva EIB debe apostar necesariamente por una lucha frontal contra el racismo y la discriminación, que son la causa estructural de los problemas de la EIB desde su origen hasta la actualidad. A pesar de algunos avances mostrados en este trabajo, el DCBN sigue la senda de una atención remedial desde el Estado (López, 2021).

Una perspectiva que no se puede dejar de comentar es el referido al abordaje de la identidad cultural —afirmación, reafirmación cultural o sentido de pertenencia— como un elemento clave del tratamiento de la diversidad y de la interculturalidad. En el documento revisado, una vez más, en algunos cursos relacionados con el tema aparece tibiamente este tópico. Precisamente, los futuros docentes deben comprender de forma crítica las disciplinas que favorecen la identidad colectiva e individual, valorarse como personas y desarrollar su sentido de pertenencia, participar en la construcción de su identidad espiritual, entre otras ideas. Estos postulados son insuficientes a sabiendas de que la base para una relación intercultural y el diálogo de saberes es la identidad o la reafirmación étnico-cultural, ya que en estas relaciones participan personas o grupos con distintas identidades (Comboni y Juárez, 2013).

El interculturalismo normativo no reconoce lo complejo que resulta construir identidades diversas, estas son cambiantes de acuerdo con distintas realidades (Tubino, 2012). El énfasis en la diferencia que pregona la interculturalidad funcional tiene propósitos de perpetuar las relaciones de dominación, luego generar las desigualdades sociales, donde se justifica la violencia simbólica para imponer el discurso uniformizante y monocultural, lo que lleva a desvalorizar la propia identidad (Comboni y Juárez, 2013). Esto hace que los grupos minorizados se incluyan al sistema y sean funcionales a él, aun cuando mantienen algunos rasgos de su “diferencia” (López, 2009, como se citó en Comboni y Juárez, 2013, p. 14).

Por otra parte, durante la juventud aparecen las tensiones y conflictos cuando se cuestionan las diferencias consigo mismo (Jiménez Bustos *et al.*, 2017, como se citó en Zañartu *et al.*, 2021, p. 3), lo que muchas veces puede devenir en la pérdida de la identidad, ya que ser parte de una cultura

ancestral discriminada históricamente influye de forma negativa y son los jóvenes quienes están más expuestos a ello. De ahí la importancia de abordar en los currículos formativos una perspectiva crítica, esto es, promover la resistencia a las formas de dominación que en muchos casos se han interiorizado o naturalizado.

Ello explica que haya originarios o indígenas que consideran como mejor a la cultura hegemónica, entonces prefieren el aprendizaje del castellano y rechazan a las lenguas originarias. Esta asimilación de la dominación tiene como consecuencia la “minorización de lo propio: de la identidad y cultura propia, pero también de los propios saberes y conocimientos” (Comboni y Juárez, 2013, pp. 16-17). El documento revisado no considera estos procesos internos de construcción de las identidades ni los momentos donde se deben fortalecer; tampoco se evidencia las nuevas identidades que van apareciendo como producto de la movilidad social y la migración. Muchos radican en ciudades y han perdido la lengua de sus padres o la dominan muy poco.

En este punto, tal como se reflexionó en anteriores párrafos, en el contexto peruano o latinoamericano con pueblos indígenas y afrodescendientes históricamente excluidos, minorizados e inferiorizados, donde se privilegia el discurso integracionista hacia la sociedad hegemónica nacional, es difícil hablar de una convivencia auténtica y de integración diferenciada (Mansilla *et al.*, 2022), del diálogo de igual a igual, con identidades plurales fortalecidas, con pleno ejercicio de los derechos. De ahí la necesidad de reconocer las identidades desde el plano político para construir el diálogo mediante una igualdad donde ambos sean reconocidos como “legítimo otro” (Comboni y Juárez, 2013, p. 15). A ello se llega transformando las estructuras de poder con procesos de autoafirmación, reafirmación y fortalecimiento de las identidades minorizadas o negadas. La mirada más política de las identidades que aportan la interculturalidad crítica y transformativa, o llamada también interculturalidad latinoamericana (Mansilla *et al.*, 2022), debe merecer un espacio en los diseños curriculares de formación docente.

4.2. Sobre el tratamiento del bilingüismo

4.2.1. Currículo y bilingüismo

En principio, el tratamiento de las lenguas originarias y el castellano es visible en las competencias 13, 14 y 15 del perfil de DCNB FID, EIB, que son propias de la carrera, lo que constituye la única diferencia entre lo nacional y la formación EIB. Ello se reduce a dos cursos o asignaturas: Lengua originaria (I-VIII) y Comunicación en castellano (I-V ciclo). A nivel de los enfoques de reflexión teórica, el documento apuesta por el mantenimiento y desarrollo de las lenguas; es decir, ambas no solo deben mantenerse, sino desarrollarse a lo largo de toda la escolaridad, lo cual es coherente con las orientaciones normativas del propio Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2019).

Lo destacable del planteamiento es que toma en cuenta, a su vez, los aportes de los enfoques teóricos de derechos humanos lingüísticos donde todas las personas, sin ninguna excepción, tienen derecho de usar y aprender la variedad de su lengua; también se presenta el aporte del enfoque de bilingüismo como práctica social, lo cual significa que el sujeto bilingüe usa recursos o habilidades de acuerdo con la situación comunicativa y que los estudiantes construyen una identidad bilingüe. Al menos, a nivel declarativo, recoge los aportes de las tendencias actuales en debate sobre el tema; sin embargo, una vez más, estos planteamientos solo son útiles para estudiantes del programa EIB.

Las evidencias de los aportes de la tendencia del bilingüismo como práctica social (Zavala y Kvietok, 2021) se expresan en varias partes del documento. Primero, el hecho de que ya no se usen las categorías de primera lengua (L1) y segunda lengua (L2) es un indicador de que se va superando la clásica dicotomía. Tal división de la L1 (lengua originaria) y L2 (castellano) fue usada desde los principios de la EIB, pero hoy en día ya no puede sostenerse debido a los cambios drásticos en el escenario sociolingüístico del país, incluso, podría terminar simplificando la naturaleza compleja de los sujetos bilingües y sus trayectorias (Zavala, 2018); no todos los bilingües son iguales, pues cada uno tiene sus propias trayectorias y experiencia personal. Además, la separación entre L1 y L2 obstaculiza la diversidad de casos que presentan los estudiantes de formación docente en función de su propia historia personal en la adquisición y el aprendizaje de las lenguas que hablan. Sin embargo, en este mismo marco habría que considerar la realidad de muchos jóvenes que están creando nuevos contextos lingüísticos —al usar la lengua en las urbes— en los medios de comunicación, en las redes sociales, en la transmisión de mensajes, en nuevos géneros de cantos, videos, páginas web y otros. Son nuevos espacios de resistencia y lucha para evitar la desaparición de las lenguas (Garcés, 2020).

Una vez que se reconoció la fragilidad en que se encuentran las lenguas indígenas en el Perú, de 48 lenguas 21 son consideradas no vitales y están en una situación crítica (Ministerio de Educación, 2018b), y el resto de las lenguas en una situación vulnerable (Corbetta, 2021). En ese sentido, la apuesta del documento curricular debería ser por las lenguas originarias más que por el castellano. Cuando el DCBN en los programas no EIB expresa nula intencionalidad hacia la enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias en el nivel formativo, de por sí el documento, motivo del presente análisis, confirma la tendencia compensatoria y funcional de la interculturalidad. Asimismo, si el plan de estudios se reduce a dos cursos (lengua originaria y castellano), aún con una carga importante (más semestres) para las originarias, tampoco se garantizaría un abordaje integral y contundente capaz de revertir los problemas críticos en que se encuentran las lenguas.

La revitalización y la promoción del bilingüismo pasa por implementar políticas y programas que vayan más allá de las propuestas solo para las poblaciones indígenas y más allá de lo escolar o educativo (OREALC/UNESCO, 2017, como se citó en Corbetta, 2021, p. 31). A nivel de la propuesta teórica, reflexiva y crítica sobre la discriminación lingüística aparecen aportes incorporados en algunas asignaturas del documento curricular formativo. Así, los estudiantes deben tener espacios para reflexionar sobre las “relaciones de poder entre las lenguas, con énfasis en las lenguas indígenas” (DCBN-FID-EIB, 2019, p. 92), respecto de las trayectorias lingüísticas de sus estudiantes, reflexión sobre las variedades del castellano, sobre las causas que afectan la transmisión intergeneracional. Asimismo, se habla de literaturas en plural, entre otras ideas.

Sin embargo, el esfuerzo es insuficiente y limitado desde los aportes de las ideologías lingüísticas que promueven el debate sobre las causas estructurales de la discriminación lingüística, por ejemplo, cuando se tejen imágenes o representaciones de las personas por las lenguas que hablan o por las formas de hablar o escribir, de manera que reciben un trato diferenciado. En ese sentido, no solo son diferencias lingüísticas, sino que se generan también diferencias sociales a partir de estereotipos o prejuicios de la realidad (Zavala y Ramírez, 2021). Será importante promover en los estudiantes a enfrentar estos casos desde los espacios formativos e iniciar a discutir sobre las creencias que se han tejido sobre las lenguas, las mismas que fueron normalizándose gracias a la imposición de una ideología monolingüe y monocultural. “No se deben fomentar las creencias de que ciertas formas lingüísticas son naturales en grupos específicos” (Zavala y Ramírez, 2021, p. 20). Este esfuerzo

corresponde a todos, quienes son parte del sistema educativo de la educación básica y superior, a los que se forman para ser docentes EIB y no EIB. Esta tarea es urgente.

A nivel de uso y aprendizaje de las lenguas, el documento promueve el uso oral y escrito (lectura y escritura) de diferentes tipos de textos en diversas situaciones comunicativas. Para tal fin, se señala que deben considerar lo siguiente:

Obtener información, interactuar estratégicamente, hacer inferencias e interpretaciones; producir textos cuidando la cohesión y coherencia, reflexionar sobre la forma y contenido de acuerdo con la situación comunicativa, usando recursos verbales y paraverbales, reflexionando sobre la gramática y ortografía, usando las tecnologías digitales para el desarrollo de competencias comunicativas, entre otras habilidades. (Ministerio de Educación, 2019, p. 31)

Las competencias y capacidades son exactamente las mismas para ambas lenguas: lengua originaria [LO] y castellano [CAS]. En esta parte, es notorio el sesgo de un bilingüismo clásico, es decir, los bilingües con los mismos estándares como meta. Las habilidades mencionadas son más escolarizadas y responden a un mismo enfoque curricular, desde una estructura del castellano, la cual proviene del currículo nacional de educación básica (CNEB).

Es acertado y esencial que los futuros docentes dominen las formas escolarizadas y académicas que ofrece el currículo oficial; sin embargo, no es admisible descuidar lo propio. Por lo menos, en los marcos curriculares, en los perfiles y en las descripciones de los cursos y módulos no se evidencian propuestas de espacios para el rescate y recuperación de otras oralidades, de otras lecturas o escrituras desde las formas propias de los pueblos originarios. De esta manera, la gran riqueza de las oralidades se reduce a comunicación oral (expresión y comprensión oral), tal como se concibe desde el castellano, o lo máximo que se alcanza es a la tradición oral, pero desde una concepción más occidental. Así, MakeMake (2020) entiende por tradición oral a “las narraciones, historias, canciones, leyendas, fábulas, mitos, refranes, adivinanzas, etc., que han pasado de generación en generación” (p. 1), que es un concepto parcial del significado de la oralidad. Se estaría vislumbrando un contexto asimilacionista en el tratamiento de la lengua originaria, donde su abordaje pedagógico y técnico es coherente con el modelo nacional imperante en el sistema educativo liberal, que es donde se fragmenta la esencia integradora de la lengua con la cultura (Paz y Del Pino, 2022)

Asimismo, los saberes indígenas tampoco pueden ser reducidos a la enseñanza de la lengua o a la adquisición de la lectura y la escritura. López (2021) nuevamente recomienda resituar el tratamiento de la oralidad ancestral en los diseños curriculares de comunicación, de manera que se diferencie de la “expresión oral” que suele denominarse en los currículos oficiales. La oralidad de los pueblos originarios necesita tener su propio espacio en estos documentos. La dimensión comunicativa en los pueblos indígenas obedece a estructuras de prácticas culturales producto de las interacciones permanentes, cuyas textualidades son de la colectividad (humano, deidades y naturaleza) y no de un solo sujeto (Quintasi y Cáceres, 2015).

En el tema de la escritura ocurre lo mismo, en los perfiles y los contenidos de los cursos de lenguas originarias, se observa esta misma tendencia, cuyas orientaciones son más curriculares y académicas en función de las habilidades que sugieren los documentos normativo-curriculares nacionales.

Así, la adquisición de la escritura se hace desde las estructuras del castellano. Landeo (2023) al referirse a la escritura alfabética del quechua dice que esta lengua es minusválida y que sigue dependiendo del castellano “que hace las veces de bastón o prótesis lingüística” (p. 27). Las otras escrituras o textualidades son inherentes a los pueblos originarios andinos y amazónicos, presentes en el canto, la música, los discursos orales, los tejidos, los glifos, etc., donde la comunicación es libre y no siempre se ciñe a convenciones, y siempre son locales o contextuales (Quintasi y Cáceres, 2015).

En la parte final del documento, en orientaciones para el desarrollo de competencias en LO y castellano, existen algunas sugerencias que la institución formadora con su equipo de docentes debe asumir a fin de promover su uso en la institución con los procesos de aprendizaje.

Aunque solo sea a nivel reflexivo, se explican sobre otras formas comunicativas que desarrollan los pueblos originarios, por ejemplo, identificar los géneros discursivos, el uso de materiales físicos y virtuales, diferenciar las lenguas vitales de las no vitales, el uso articulado y alternado de las lenguas originarias y el castellano. De hecho, son innovaciones importantes para tener en cuenta, aunque para su efectiva implementación se requiere de orientaciones adicionales como guías o textos complementarios. La lengua originaria debe trascender los muros de la institución formadora para generar un mejor impacto en la comunidad educativa. Además, debe incluir a la población si su objetivo es enmarcarse en el ejercicio de los derechos lingüísticos, de manera que los estudiantes usen su lengua en la propia institución, en la institución educativa donde hagan sus prácticas y fuera de ella, en la comunidad (Vigil y Sotomayor, 2022).

Igualmente, otro hecho o logro destacable es que se hayan asignado ocho ciclos o semestres con cuatro horas a la semana para el fortalecimiento y la consolidación de las lenguas indígenas, y cuatro semestres con cuatro horas a la semana para castellano (Ministerio de Educación, 2019). Un espacio importante para profundizar el estudio y el aprendizaje de las lenguas, siempre desde un enfoque intercultural y crítico, de esta manera se evitará caer en la asignaturización o simple medio instrumental (Torres, 2012, como se citó en Corbetta *et al.*, 2021, p. 19). A pesar de esta importante carga horaria para las lenguas indígenas, no será suficiente para que los estudiantes logren el bilingüismo social, si es que no se acompaña con medidas más participativas de las propias comunidades, así como mejorar las condiciones externas que favorezcan el afianzamiento y consolidación de las identidades lingüísticas descolonizadas. Hubo recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la necesidad de comprender las lenguas indígenas considerándolas como puertas de acceso a la sabiduría local y al diálogo epistémico (Corbetta *et al.*, 2018).

En suma, la propuesta del DCBN EIB ha incorporado algunos marcos actuales en el nivel teórico-reflexivo sobre el tema de las lenguas; sin embargo, la visión del uso transicional de las lenguas indígenas queda en evidencia, sobre todo, cuando se revisa desde una ideología lingüística racializada, pues las lenguas originarias se consideran incompletas o simples ‘dialectos’, entonces desde la referencia de las lenguas hegemónicas como el castellano, se promueven políticas del uso estándar en un intento de igualar a estas lenguas, sin considerar la naturaleza particular y la historia social de cada lengua (López, 2021).

El hecho de que se plantean las mismas capacidades orales y escritas tanto para LO como para castellano evidencia una apuesta, por momentos, de un bilingüismo coordinado que deja de

considerar las diferencias en los bilingües, aunque se formulan desempeños diferenciando a las lenguas en peligro. Una materia que no está muy desarrollada en el documento es sobre la necesidad de decolonizar la comunicación oral y escrita desde los significados de las propias cosmovisiones. En suma, se manifiesta la urgencia de replantear una EIB y, desde luego, una FID EIB para todos. La diversidad lingüística es patrimonio del país, por tanto, tenemos la obligación de no solo preservarla sino de revitalizarla y fortalecerla, con la finalidad de que todos los estudiantes peruanos puedan tener la oportunidad de aprender alguna lengua indígena, desde luego, en mejores condiciones sociopolíticas no racializadas.

5. Conclusiones

Los sujetos de DCBN de FID EIB en “teoría” son los estudiantes de los pueblos originarios, quienes al concluir la carrera serán docentes para contextos bilingües del país. Sin embargo, este programa de estudios no es exclusivo para la EIB. De quince competencias del perfil del egresado doce son nacionales y solo tres son específicas (comunicativo-lingüísticas) que son propias de la carrera, cuya finalidad es reforzar el aprendizaje de las lenguas originarias y del castellano, simultáneamente, deben desarrollar aprendizajes nacionales.

La lectura de esta estructura es que los indígenas tienen que asegurar las competencias nacionales y también las propias, pero no se espera lo mismo de la parte nacional, pues no se hace ningún esfuerzo por asegurar o promover las competencias comunicativas de la diversidad lingüística y cultural; de alguna manera, las otras carreras nacionales trabajan el mismo diseño curricular, a pesar de que existe la política sectorial de educación intercultural para todos desde al año 2016. Igualmente, el enfoque intercultural asumido para la formación nacional no garantiza una reflexión crítica sobre el tratamiento de la diversidad cultural, se queda en un abordaje funcional y multiculturalista. Un diseño formativo realmente de los pueblos originarios requiere una profunda transformación desde lo propio, lo comunitario y lo autónomo. Asimismo, la ausencia de programas formativos para secundaria EIB es un indicador de que el tratamiento intercultural tiene una tendencia transicional: utilizar la diversidad en los niveles básicos solo como puente para los intereses de la sociedad hegemónica monocultural. Por tanto, en la práctica, lo intercultural está relegado solo a lo originario.

Otra idea que confirma la tendencia remedial del documento es cuando dicotomiza la diversidad cultural de los pueblos originarios con lo nacional. El análisis evidencia que el currículo formativo presenta limitaciones en cuanto a la interculturalidad y la inclusión de otros grupos socioculturales. El DCBN FID EIB persiste en una lectura general y simplista de la diversidad; por ejemplo, los pueblos afrodescendientes peruanos están en total invisibilidad, así como las poblaciones originarias migrantes en las ciudades configuradas en identidades cambiantes, tampoco se menciona la situación de los pueblos andinos y los amazónicos haciendo la diferenciación entre ellos, pues son distintas realidades tanto socioculturales como sociolingüísticas. Lo que se percibe es una especie de confrontación entre los pueblos indígenas rurales, quienes preservan la enorme diversidad cultural y lingüística frente a un mundo urbano, homogéneo e hispanohablante: la oposición entre ‘lo indígena y lo nacional’.

Simultáneamente, los pueblos indígenas son percibidos como homogéneos, todos con los mismos rasgos y problemas. Tampoco se describe la situación difícil en que se encuentran los saberes y prácticas culturales, así como las lenguas originarias, la situación de exclusión y discriminación de los pueblos originarios, sus conocimientos y lenguas debido a las condiciones políticas y sociales adversas

en las que se encuentran. La diversidad cultural y lingüística es patrimonio del país, se encuentra impregnada en todos los peruanos; por lo tanto, la respuesta tiene que ser una formación intercultural y bilingüe para todos. La diversidad cultural y lingüística debe ser abordada de manera más profunda y política, no solo educativa. Se evidencia la tensión entre la interculturalidad normativo-funcional y la crítica-transformativa con claro predominio de la primera.

Un currículo nacional diferenciado para los pueblos indígenas, desde ya, indica una postura remedial o compensatoria, un enfoque que promueve con mayor énfasis el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural, a la identidad étnica de los pueblos indígenas y una comprensión en la diferencia, no hacen sino evidenciar que estamos en un enfoque multiculturalista o normativo.

De todas formas, hay algunas evidencias destacables consideradas en los contenidos de algunos cursos o módulos de la malla curricular que expresan los aportes del interculturalismo crítico, también llamado *interculturalismo latinoamericano*, que es crítico y decolonial por su origen y naturaleza. Los aportes más evidentes son aquellos que promueven el diálogo de saberes o diálogo intercultural de conocimientos, pues inducen a la valoración, recojo, incorporación de los saberes locales o indígenas, y visibilizarlos en el aula colocarlos en igual valor con otros saberes de otros sistemas y de los disciplinares, aunque el rol y la participación de los sabios comunitarios no es contundente en la perspectiva institucionalizada.

La apuesta por el “buen vivir” para una convivencia armónica entre todos los entes de la naturaleza, es un avance con un enfoque restrictivo, pues es solo para la EIB. Sin embargo, estos contados logros no garantizan una profunda interculturalización del sistema formativo. Un diálogo intercultural sin interpelar el predominio epistémico y racista, y los patrones de poder del modelo dominante, sin las identidades plurales fortalecidas, no tendrá el impacto esperado para una educación intercultural emancipadora que esperan los pueblos originarios.

En cuanto al abordaje del bilingüismo, en las reflexiones teóricas, se echa mano a sus enfoques actualizados como práctica social, lo cual evita caer en las clásicas dicotomías de lengua materna y segunda lengua, que ya no concuerdan con la situación sociolingüística actual. Bajo esta lógica, el bilingüismo social ya es una norma en contextos donde hace 50 años existía predominio del monolingüismo originario. Sin embargo, en el abordaje pedagógico los cursos y módulos se esfuerzan demasiado en las competencias técnico-curriculares de la comunicación oral y escrita, de manera que dejan de lado la comunicación en el marco del rescate y recuperación de las oralidades y escrituras o textualidades propias de los pueblos indígenas. Asimismo, las reflexiones de una postura crítica desde las ideologías lingüísticas que cuestiona la racialización de las lenguas y que las formas de hablar y escribir no son tan visibles en la propuesta formativa oficial.

Finalmente, se ha reconocido como logro la ampliación de las horas para reforzar el aprendizaje de las lenguas indígenas y castellano en los cursos respectivos durante ocho semestres para las lenguas originarias y cuatro para el castellano. A pesar de ello, se prevé que son insuficientes para consolidar un bilingüismo social en los estudiantes —que sean capaces no solo de manejar y dominar las lenguas—, sino de usarlas según las demandas de la realidad y la cotidianidad, desligados de los estereotipos negativos, y que estén en condiciones de iniciar transformaciones y cambios en el uso social de las lenguas en distintos espacios.

En este estudio, lo que se ha presentado es una primera mirada del documento elaborado por el Ministerio de Educación, pues se evidencia que el currículo formativo oficial del DCBN de FID EIB presenta limitaciones en cuanto a una deseable interculturalidad crítica y transformadora. El esfuerzo es loable cuando desde su diseño abarca lo nacional, pero en esa intención se nota una tendencia de interculturalidad funcional solo para la población indígena tanto en el abordaje de las culturas y las lenguas.

Por ello, se defiende la necesidad de profundizar el debate para replantear la educación interculturalidad bilingüe si se continúa apostando en esta dirección o se necesita una EIB para todos. Cuando menos, a lo largo del análisis y discusión de los resultados es urgente un recambio en las propuestas educativas y también formativas para que la diversidad cultural y lingüística, patrimonio de los peruanos, sea abordada desde un enfoque emergente y crítico.

Referencias

- Arias, G. y Lovón, M. (2022). Ideologías lingüísticas sobre la normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 7(71), 93-135. <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.004>
- Arribas, A. (2021). *Interculturalidad, crianza de la diversidad epistémica y diálogo de saberes. Apuntes sobre el pluriverso*. PRATEC.
- Basail, A. (2021). Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 20(1), 1-11. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.905>
- Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios. (s.f.). *Lista de pueblos indígenas u originarios*. Ministerio de Cultura. <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas>
- Burgos, A. (2016). Buen vivir con la naturaleza en las instituciones educativas: una necesidad en Boyacá, Colombia. *Culturales*, 4(2), 185-208. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912016000200185
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (66), 10-23. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/821>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/23ffb0bf-cfff-4546-83cc-a132182f507f/content>
- Corbetta, S. (2021). *Políticas educativas e interculturalidad en América Latina. Estado del Arte (2015-2020)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377573>
- Fondos de las Naciones Unidas para la Infancia (s.f.). *UNICEF presenta el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Fondos de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.es/prensa/unicef-presenta-el-atlas-sociolingüístico-de-pueblos-indigenas-en-america-latina#:~:text=En%20Am%C3%A9rica%20Latina%20hay%20522%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20que%20hablan%20420%20lenguas%20distintas>
- Friggeri, F.P. (2021). Mariátegui, socialismo y buen vivir. *Latinoamérica. Revista de estudios latinoamericanos*, 72. <https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2021.72.57245>
- Garcés, F. (2020). *La revitalización de las lenguas indígenas del Ecuador: una tarea de todos*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/bitstream/123456789/33219/1/Garces%2c%20Fernando%20-%20Revitalizaci%20c3%b3n%20Lenguas%20Indigenas.pdf>
- González, G. y Guzmán-Farfán, L. (2019). Evaluación de los diseños curriculares de la universidad pedagógica experimental Libertador y la Universidad Nacional Experimental Indígena de Venezuela en atención a la educación intercultural bilingüe. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(2), 7-19. <https://acvenisproh.com/revistas/index.php/prohominum/article/view/26/548>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018a). *Perú: Perfil Sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018b). *Perú: resultados definitivos. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1544/
- Landeo, P. (2023). Escritura quechua sin muletas, diez años después de la insurgencia. *SYNTAGMAS*, 2(1), 27-42. <https://revistas.unsaac.edu.pe/index.php/syntagmas/article/view/1113/1374>
- López, L. (2006). *Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina*. Red Internacional de Estudios Interculturales PUCP. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/01/130107.pdf>
- López, L. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. E. Gonzales (Ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay* (pp. 46-101). Cátedra UNESCO- Universidad Nacional de Colombia, Diálogo intercultural. https://www.academia.edu/40115208/MULTICULTURALISMO_E_INTERCULTURALIDAD_EN_LAS_AM%C3%89RICAS
- López, L. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 41-66. http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100003
- López, L. (2022a). ¡Kachkaniraqmi! Lenguas, territorialidades e interculturalidades en los andes. En S. Sartorelo, A. Hecht, J. García y E. Lara (Coords.), *Tejiendo diálogos y tramas desde el sur-sur. Territorio, participación e interculturalidad* (pp. 23-50). Universidad Iberoamericana. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Guerrero. https://www.academia.edu/83789976/Kachqaniraqmi_Lenguas_territorialidades_e_interculturalidades_en_los_Andes
- López, L. (2022b). Prólogo hacia una educación digna desde nuevos horizontes de sentido. Epistemología e interculturalidad en educación. En L. Gallardo y C. Rosa (Coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación* (11-21). UNAM Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.academia.edu/95424751/Hacia_una_educaci%C3%B3n_digna_desde_nuevos_horizontes_de_sentido
- Lovón, M. (2023). Ideologías lingüísticas y decolonialismo sobre el subtítulo en el aprendizaje del inglés. *Textos en Proceso*, 9(2), 73-90. <https://www.asice.se/index.php/tep/article/view/397/431>
- Lovón, M. y Quispe, A. (2020). ¿Quién tiene derecho a opinar sobre política lingüística en Perú? Un análisis crítico del discurso. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 733-751. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a12>
- MakeMake, (2020). *La tradición oral, un universo de conocimientos*. <https://makemake.com.co/blog/166/la-tradicion-oral-un-universo-de-conocimientos->

- Mansilla, J., Villalba, K., Mora, J. y Turra, O. (2022). Tensión epistémica anglosajón entre multiculturalismo anglosajón e interculturalidad latinoamericana: sus proyecciones en educación. *Revista de Filosofía*, 39(100), 132-142. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979768>
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>
- Mendez, P., Córdova, J. y Obando, E. (2023). Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Hacia una praxis pedagógica otra. *Revista de Filosofía*, 40(104), 168-178. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7644664>
- Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo de formación docente. Carrera de educación primaria intercultural bilingüe* [documento de trabajo].
- Ministerio de Educación. (2016b). *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Repositorio Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5960>
- Ministerio de Educación. (2018a). *Lenguas originarias del Perú*. Repositorio Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6261>
- Ministerio de Educación. (2018b). *Modelo de servicio educativo intercultural bilingüe (MSEIB)*. Ministerio de Educación. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/199930/RM_N_519-2018-MINEDU.pdf?v=1673581222
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación. <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disen%C3%B3-curricular-basico-nacional-programa-de-estudios-de-educacion-primaria-intercultural-bilingue/>
- Ministerio de Educación y Hernández, W. (2022). *Resolución Viceministerial N.º 158-2022-MINEDU*. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3704218-158-2022-minedu>
- Ñaupas, H., Valdivia, R., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U.
- Ortiz, A. y Arias, M. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v16n31/1794-3841-hall-16-31-147-166.pdf>
- Paz, M. y Del Pino, M. (2022). Enseñanza de la comunicación oral en contexto indígena. *Educ. Pesqui.*, 48, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248242426eng>
- Quintasi, J. y Cáceres, E. (2015). *Comunicación intertextual en la educación intercultural bilingüe. Reflexiones desde y para la práctica de la interculturalización del área de Comunicación en la Educación Primaria*. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Rochina, L., Ramírez, A. y Rochina, S. (2023). Modelos pedagógicos en universidades interculturales en América Latina. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3644-3654. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.861>

- Rodríguez, D. y Solís, D. (2019). Identidades docentes de estudiantes indígenas de la Huasteca Potosina. Estructura neoliberal frente a la reflexividad. *Perfiles Educativos* 41(166), 41-57. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.166.59073>
- Sandoval, E. y Capera, J. (2019). La emergencia del pensamiento intercultural en nuestra América: reflexiones desde la filosofía anti-hegemónica y sub-alterna de Álvaro B. Márquez-Fernández. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(1), 143-156. <https://www.redalyc.org/journal/279/27960978014/27960978014.pdf>
- Trapnell, L. (2017). Las voces de los conocedores y conocedoras de los pueblos originarios en la formación docente. *Anthropologica*, 35(39), 57-74. <http://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.201702.003>
- Tubino, F. (2012). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Red PUCP. https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- Urzúa, R. (2020). *El multiculturalismo neoliberal, la política indígena de los últimos gobiernos de la Concertación (2000-2010)* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile]. Repositorio Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/178089/El-multiculturalismo-neoliberal-la-politica-indigena-de-los-dos-ultimos-gobiernos-de-la-Concertacion.pdf?sequence=1>
- Valqui, J., Cosar, R. y Salazar, K. (2020). Desafíos y logros en la relación entre la universidad peruana y las poblaciones indígenas amazónicas: caso del Programa descentralizado de EIB de la UNMSM y ARPI-SC. *Desde el Sur*, 6(2), 45-56. https://www.researchgate.net/publication/347625480_Desafios_y_logros_en_la_relacion_entre_la_universidad_peruana_y_las_poblaciones_indigenas_amazonicas_el_caso_del_Programa_Descentralizado_en_EIB_de_la_UNMSM_y_ARPI-SC
- Vásquez, L., Ferreira, R., Mogollón, A., Fernández, J., Delgado, E. y Vargas, I. (2011). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Programa Editorial Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/6e023581-62f0-4e66-99ac-3b57ea8bdab9/content>
- Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Vigil, N. y Sotomayor, E. (2022). Dificultades y avances de la EIB en la zona andina del Cusco en cuanto al reconocimiento de los derechos lingüísticos de sus hablantes. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 72(72), 439-466. <https://doi.org/10.46744/bapl.202202.013>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (Coords.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. https://www.academia.edu/36409096/Interculturalidad_cr%C3%ADtica_y_educaci%C3%B3n_intercultural
- Wences, I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 152-165. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>

- Zañartu, N., Bustos, C., Grandón, P. y Aravena, A. (2021). Componentes Cognitivos y Afectivos de la Identidad Étnica en Jóvenes Mapuche del Gran Concepción, Chile. *Psykhé*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2018.22191>
- Zavala, V. y Kvietok, F. (2021). *Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/355199924_Una_mirada_al_lenguaje_desde_los_repertorios_registros_y_recursos_de_los_hablantes
- Zavala, V. y Ramírez, J. (2021). Ideologías del lenguaje y lectura crítica. La formación de lectores críticos. *Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 91, 14-20. https://www.academia.edu/44875161/Ideolog%C3%ADas_del_lenguaje_y_lectura_cr%C3%ADtica
- Zavala, V. (2018). El lenguaje como práctica social: cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe. *Silex*, 8(1), 57-76. https://www.academia.edu/37118260/El_lenguaje_como_pr%C3%A1ctica_social_Cuestionando_dicotom%C3%ADas_y_esencialismos_en_la_educaci%C3%B3n_intercultural_biling%C3%BCe

Contribución del autor

El autor Oscar Chávez Gonzales ha participado en la concepción, el diseño y la elaboración del artículo. La redacción del artículo es de su entera contribución en todas las etapas del estudio que van desde la formulación de los problemas y los objetivos hasta la culminación satisfactoria de las conclusiones.

Agradecimientos

El autor agradece a los maestros Melquiades Quintasi Mamani y Huber Santiesteban Matto por la lectura del borrador y por las sugerencias en la estructura de las ideas para una mejor secuencia lógica a la redacción del informe final. Además, agradece a Roger Gonzalo Segura por sus sugerencias en la versión prefinal y en el estilo de redacción.

Financiamiento

El estudio se realizó sin financiamiento.

Conflicto de intereses

El autor no presenta ningún conflicto de interés.

Correspondencia: uskakucha@gmail.com

Trayectoria académica del autor

Oscar Chávez Gonzales es magíster en Lingüística Andina y Educación por la Universidad Nacional del Altiplano. Se desempeñó como docente de pregrado y maestría en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya en las asignaturas de Lengua originaria, Didáctica de la educación intercultural bilingüe (EIB), Interculturalidad y Currículo. Ha sido docente invitado para la maestría de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad San Cristóbal de Huamanga en las asignaturas de Políticas educativas y desarrollo de la educación intercultural bilingüe, y Metodología de segundas lenguas. Actualmente, cursa el último semestre del doctorado en Educación por la Universidad César Vallejo. Entre sus publicaciones en quechua destacan la novela corta “Taqqa runa: makinchikpim hawka kawsay” (2014) y el artículo “Llaqta runap hatariynin, qichwa ayllumanta qawariy” (2023). Asimismo, publicó el libro *Manual de escritura para el quechua sureño: Urin Qichwa* (2017) y el artículo “Repensando en la identidad quechua” (2018). Posee una relevante producción académica como autor y coautor de manuales de escritura, vocabularios y gramáticas pedagógicas para el quechua sureño, materiales educativos bilingües para estudiantes y docentes.