**UNIVERSIDAD DE HUANUCO**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE EDUCACIÓN BÁSICA: INICIAL Y PRIMARIA**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**DOCENTE:**

RONALD POLINAR ZEVALLOS

**ESTUDIANTE:**

ALEXANDRA LUCIA GOMEZ SANTOS

**ASIGNATURA:**

DESARROLLO HUMANO

**SECCION:**

C

**SEMESTRE ACADÉMICO:**

2025 - 1

**TINGO MARÍA – PERÚ**

**2025**

# DEDICATORIA

Dedico esta monografía con amor a mis padres y hermanos, a la Universidad UDH y a mi profesor, por su apoyo, guía y constante inspiración.

# AGRADECIMIENTO

Con mucha gratitud y cariño, deseo expresar mi sincero agradecimiento a todas las personas que han sido parte fundamental en la realización de esta monografía. En primer lugar, a mis amados padres, por su amor incondicional, su esfuerzo diario y por ser el pilar de mi vida; a mis hermanos, por su compañía, palabras de ánimo y por estar siempre a mi lado, acompañándome en cada paso de mi formación.

Extiendo mi agradecimiento a la **Universidad de Huánuco (UDH)**, por brindarme la oportunidad de crecer académica y personalmente, y por ofrecerme una educación con valores, compromiso y calidad. Agradezco especialmente a mi estimado profesor, por su guía, comprensión y dedicación durante el desarrollo de este trabajo. Su apoyo ha sido clave para mi aprendizaje y motivación.

Este esfuerzo no es solo mío, sino también de quienes me rodean y creen en mí. Gracias por ser parte de este camino que recién empieza.

# RESUMEN

# INDICE

Contenido

[1 DEDICATORIA 1](#_Toc199777964)

[2 AGRADECIMIENTO 2](#_Toc199777965)

[3 RESUMEN 3](#_Toc199777966)

[4 INDICE 4](#_Toc199777967)

[5 EDUCACIÓN INTERCULTURAL 5](#_Toc199777968)

[5.1 DEFINICIÓN 6](#_Toc199777969)

[6 PRINCIPIOS FNDAMENTALES DE LA EDUCACION INTERCULTURAL 7](#_Toc199777970)

[6.1 RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO RIQUEZA 7](#_Toc199777971)

[6.2 EQUIDAD E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES 8](#_Toc199777972)

[6.3 DIÁLOGO INTERCULTURAL Y APRENDIZAJE MUTUO 8](#_Toc199777973)

[6.4 INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN ACTIVA DE TODOS LOS ACTORES 9](#_Toc199777974)

[6.5 CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA INTERCULTURAL 9](#_Toc199777975)

[6.6 TRANSFORMACIÓN DEL CURRÍCULO Y DESCOLONIZACIÓN DEL SABER 10](#_Toc199777976)

[6.7 PREVENCIÓN DEL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN 10](#_Toc199777977)

[6.8 REFLEXIÓN CRÍTICA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL 11](#_Toc199777978)

[7 HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL 11](#_Toc199777979)

[7.1 ORÍGENES Y CONTEXTO HISTÓRICO 11](#_Toc199777980)

[7.2 PRIMERAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL 12](#_Toc199777981)

[7.3 RECONOCIMIENTO LEGAL E INSTITUCIONAL 13](#_Toc199777982)

[7.4 RETOS ACTUALES Y PERSPECTIVAS FUTURAS 14](#_Toc199777983)

[8 EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN EL PERÚ 15](#_Toc199777984)

[8.1 ¿QUÉ ES LA EIB Y POR QUÉ ES IMPORTANTE EN EL PERÚ? 15](#_Toc199777985)

[8.2 MARCO LEGAL Y POLÍTICO DE LA EIB EN EL PERÚ 15](#_Toc199777986)

[8.3 MODALIDADES DE ATENCIÓN DE LA EIB 16](#_Toc199777987)

[8.4 AVANCES RECIENTES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EIB 17](#_Toc199777988)

[8.5 RETOS PERSISTENTES DE LA EIB EN EL PERÚ 17](#_Toc199777989)

[8.6 EIB COMO HERRAMIENTA DE DESCOLONIZACIÓN EDUCATIVA 18](#_Toc199777990)

[9 FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL EN EL PERÚ 19](#_Toc199777991)

[9.1 CONCEPTO Y PROPÓSITO 19](#_Toc199777992)

[9.1.1 SEGÚN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: 19](#_Toc199777993)

[9.2 IMPORTANCIA EN EL CONTEXTO PERUANO 19](#_Toc199777994)

[9.3 ESPACIOS DE FORMACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE 20](#_Toc199777995)

[9.4 RETOS Y DESAFÍOS 20](#_Toc199777996)

# EDUCACIÓN INTERCULTURAL

## DEFINICIÓN

La **educación intercultural** es una propuesta educativa orientada a promover la equidad, el respeto mutuo y la convivencia entre personas de diferentes culturas dentro del sistema educativo. Este enfoque no se limita a visibilizar la diversidad cultural como un elemento decorativo del currículo, sino que busca transformarlo estructuralmente para reconocer y valorar todas las culturas en condiciones de igualdad. De esta forma, la educación intercultural se posiciona como una alternativa crítica frente a los modelos monoculturales tradicionales, que históricamente han invisibilizado o subordinado a los grupos culturales minoritarios.

Desde esta perspectiva, la diversidad cultural no se considera un obstáculo para la enseñanza, sino una oportunidad para enriquecer el proceso educativo. Así lo expresa María Teresa Aguado Odina (2003), quien sostiene que “la educación intercultural parte del reconocimiento de la diversidad cultural como una realidad y una riqueza, y no como un problema a resolver” (p. 28). Esta afirmación subraya la necesidad de superar la visión deficitaria que muchas veces se ha tenido sobre la presencia de culturas distintas en la escuela.

A su vez, Catherine Walsh (2009) introduce el concepto de interculturalidad crítica, que va más allá del simple contacto entre culturas o del reconocimiento simbólico de la diversidad. Para ella, “la interculturalidad crítica implica una transformación estructural del sistema educativo, desde los contenidos hasta las formas de enseñanza” (p. 25). Esta mirada propone un cuestionamiento profundo de las relaciones de poder que estructuran la educación, y plantea la necesidad de construir nuevas formas de conocimiento más inclusivas y plurales.

Otros autores refuerzan esta visión transformadora. Por ejemplo, García Canclini (1990) plantea que la interculturalidad no debe entenderse como una mera coexistencia de culturas dentro de un mismo espacio, sino como un proceso activo de construcción de relaciones equitativas entre ellas. En este sentido, la educación intercultural debe generar condiciones reales para el diálogo, el aprendizaje mutuo y la eliminación de las jerarquías culturales impuestas por la modernidad occidental. De manera similar, Portera (2008) señala que la educación intercultural no puede ser neutral, ya que tiene el compromiso ético y político de posicionarse frente a las desigualdades estructurales que afectan a las minorías culturales, y debe orientarse hacia la justicia social como principio educativo.

En suma, la educación intercultural no se limita a una respuesta técnica a la diversidad, sino que implica una transformación profunda del sistema educativo para garantizar la participación, el reconocimiento y la valoración de todas las culturas presentes en la sociedad. Su objetivo no es solo la inclusión, sino la construcción de una ciudadanía crítica, intercultural y comprometida con los derechos humanos.

# ****PRINCIPIOS FNDAMENTALES DE LA EDUCACION INTERCULTURAL****

## ****RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO RIQUEZA****

La educación intercultural parte del reconocimiento de que la diversidad cultural no es una dificultad, sino una fuente valiosa para el aprendizaje y la convivencia. Esta visión rompe con el paradigma tradicional que solía asociar la diversidad con el atraso o la falta de integración.

Como afirma (Aguado Odina, 2003, p. 42). “la diversidad cultural no debe verse como un problema, sino como una fuente de enriquecimiento educativo y social”

El enfoque intercultural promueve una visión positiva de las diferencias, considerándolas elementos esenciales para una educación inclusiva. La valoración de las lenguas, las cosmovisiones y las formas de vida diferentes fomenta el respeto mutuo y una comprensión más profunda del mundo.

La educación debe valorar activamente la diversidad como base para el desarrollo personal y colectivo, superando prejuicios y estereotipos culturales.

## ****EQUIDAD E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES****

Este principio enfatiza que todos los estudiantes deben tener **acceso justo y en condiciones de equidad al sistema educativo**, reconociendo que no todos parten del mismo lugar ni tienen las mismas oportunidades.

(Portera, 2008, p. 45). afirma que la educación intercultural se posiciona frente a las desigualdades estructurales para garantizar justicia educativa.

La equidad, a diferencia de la igualdad formal, exige adaptaciones pedagógicas, apoyo diferenciado y políticas públicas inclusivas para compensar las desigualdades históricas que han afectado a pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes.

La equidad en la educación intercultural implica una transformación del sistema para atender las necesidades reales de cada estudiante, eliminando barreras socioeconómicas y culturales.

## ****DIÁLOGO INTERCULTURAL Y APRENDIZAJE MUTUO****

El diálogo intercultural se basa en la **interacción horizontal entre culturas**, donde ninguna es superior a otra. A través del diálogo, se construyen saberes colectivos que enriquecen la experiencia educativa.

Walsh (2009) sostiene que “la interculturalidad crítica implica una transformación del sistema educativo que cuestione las relaciones de poder y permita el reconocimiento de otros saberes” (p. 31).

Este principio se refleja en metodologías pedagógicas que promueven el respeto, la cooperación y la escucha activa entre estudiantes de distintas culturas. No se trata solo de convivir, sino de aprender juntos desde las diferencias.

El diálogo intercultural debe ir más allá de la tolerancia pasiva y convertirse en un espacio de aprendizaje colectivo que cuestione el saber dominante y reconozca la pluralidad epistémica.

## ****INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN ACTIVA DE TODOS LOS ACTORES****

La participación activa de las comunidades, las familias y otros actores sociales es esencial para una educación verdaderamente intercultural. Esto implica incluir sus saberes, valores y expectativas en el proceso educativo.

Como explica Bartolomé (2002), “la educación intercultural exige la implicación real de las comunidades, no como objeto sino como sujeto del proceso educativo” (p. 57).

Este principio implica una ruptura con el modelo educativo tradicional, donde los contenidos se decidían de forma centralizada y sin consulta. En contextos interculturales, la escuela debe abrirse a las voces diversas y construir una educación con pertinencia cultural.

La inclusión real de las comunidades en el proceso educativo es una condición clave para que la educación intercultural sea efectiva y legítima.

## ****CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA INTERCULTURAL****

La ciudadanía intercultural es aquella que permite a las personas convivir en sociedades plurales con respeto, empatía y participación activa. Este principio busca **formar sujetos que comprendan las diferencias y actúen a favor de la equidad y la justicia**.

(García Canclini,1990, p. 112). afirma que la educación intercultural debe fomentar formas nuevas de ciudadanía cultural, basadas en la equidad y el reconocimiento de las diferencias.

Una ciudadanía intercultural no se limita a conocer derechos legales, sino que promueve una conciencia crítica y un compromiso con la transformación social.

La educación debe construir una ciudadanía que no niegue la diferencia, sino que la integre como valor fundamental del proyecto democrático.

## ****TRANSFORMACIÓN DEL CURRÍCULO Y DESCOLONIZACIÓN DEL SABER****

Este principio promueve una revisión profunda del currículo educativo, el cual tradicionalmente ha privilegiado una visión occidental, urbana y monocultural del mundo. La educación intercultural **busca descolonizar el conocimiento** y abrir espacio para otras formas de saber.

(Walsh, 2009, p. 35). afirma que “la descolonización del saber es una condición para que la educación sea verdaderamente intercultural”.

Incluir conocimientos ancestrales, prácticas comunitarias, lenguas indígenas y cosmovisiones alternativas permite construir un currículo plural, contextualizado y más justo.

Repensar el currículo desde una lógica intercultural implica desmontar la hegemonía epistémica y construir un saber compartido con otras culturas.

## PREVENCIÓN DEL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN

Uno de los objetivos fundamentales de la educación intercultural es **prevenir y combatir toda forma de racismo, discriminación y exclusión** dentro del sistema educativo. Este principio exige una postura activa y crítica frente a las prácticas que reproducen prejuicios culturales.

Como indica (Aguado Odina, 2003, p. 50)., “la educación intercultural debe contribuir a erradicar el racismo estructural presente en muchas instituciones educativas”.

Esto implica la revisión de contenidos, actitudes docentes, materiales educativos y normas escolares que puedan estar cargadas de sesgos discriminatorios.

La prevención del racismo no puede ser solo un tema ocasional en la escuela, sino un eje transversal del proyecto educativo intercultural.

## REFLEXIÓN CRÍTICA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La educación intercultural no se limita al respeto superficial por las diferencias; busca formar sujetos **críticos y comprometidos con el cambio social**. Se alinea con una visión emancipadora de la educación, en la que aprender significa también cuestionar las estructuras de poder.

(Portera, 2008, p. 45). afirma que la educación intercultural se posiciona frente a las desigualdades estructurales para garantizar justicia educativa.

Este principio reconoce que la interculturalidad, más allá de ser un enfoque metodológico, es también un proyecto político que busca la justicia social, la igualdad de derechos y la dignidad de todos los pueblos.

La reflexión crítica en la educación intercultural es indispensable para romper con la naturalización de las desigualdades y formar una ciudadanía transformadora.

# ****HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL****

## ORÍGENES Y CONTEXTO HISTÓRICO

La educación intercultural no surgió como parte del sistema educativo tradicional, sino como **crítica a los modelos monoculturales impuestos desde el Estado** una respuesta**.** Durante gran parte del siglo XX, las políticas educativas en América Latina, Europa y otras regiones estuvieron marcadas por el objetivo de homogeneizar a la población, eliminando o subordinando las culturas consideradas “otras”. En países latinoamericanos, esto se manifestó a través de **procesos de castellanización forzada**, donde la escuela actuaba como instrumento de asimilación cultural y negación de la identidad indígena.

“Durante décadas, la escuela se configuró como un aparato de homogeneización cultural que ignoró deliberadamente la diversidad existente” (Bartolomé, 2002, p. 23).

Este enfoque hegemónico partía de la idea de que la diversidad cultural era un obstáculo para el desarrollo nacional. Las lenguas indígenas eran vistas como un rezago que debía eliminarse, y los conocimientos ancestrales eran excluidos del currículo. La educación se concebía como un vehículo de progreso, pero bajo parámetros eurocéntricos. Según López (2009), esta visión generó una profunda desconexión entre la escuela y las realidades socioculturales de millones de estudiantes indígenas y afrodescendientes, quienes experimentaban un sistema que les resultaba ajeno, opresivo y deslegitimador de su propia cultura (López, 2009).

## ****PRIMERAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL****

A partir de los años 60 y 70, en el marco de los procesos de descolonización, la emergencia de movimientos indígenas y afrodescendientes, y las luchas por los derechos humanos, comenzaron a surgir experiencias de **educación bilingüe intercultural**. Estas propuestas nacieron en su mayoría desde las comunidades, con el apoyo de ONG, misioneros progresistas y organismos internacionales como la UNESCO y UNICEF. En países como Perú, México, Bolivia y Ecuador, se desarrollaron las primeras experiencias de enseñanza en lengua materna, acompañadas del rescate de valores culturales y cosmovisiones propias.

“La educación intercultural bilingüe surgió como una demanda legítima de los pueblos indígenas para conservar sus lenguas, tradiciones y formas de vida dentro del sistema educativo” (López, 2009, p. 17).

Estas propuestas, aunque aún experimentales y muchas veces marginadas de la política educativa oficial, sentaron las bases de una nueva forma de concebir la educación: **no como imposición cultural**, sino como un espacio de diálogo, reconocimiento y valoración de la diversidad. López indica que en esta etapa inicial, la interculturalidad se centraba principalmente en el aspecto lingüístico, dejando todavía pendiente la transformación del currículo y de las relaciones de poder en el aula (López, 2009).

## RECONOCIMIENTO LEGAL E INSTITUCIONAL

El reconocimiento de la interculturalidad como principio educativo comenzó a institucionalizarse en los años 90 y 2000, coincidiendo con **la renovación de las constituciones latinoamericanas** y la firma de instrumentos internacionales como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). Constituciones como las de Bolivia (2009) y Ecuador (2008) no solo reconocieron el carácter plurinacional de sus Estados, sino que establecieron la **obligatoriedad de una educación intercultural y bilingüe**, adaptada a las realidades culturales de cada región.

“El reconocimiento constitucional de la interculturalidad representa un avance, pero su implementación efectiva sigue siendo un reto profundo” (Walsh, 2009, p. 38).

Este giro normativo fue acompañado por políticas públicas como la creación de ministerios de educación intercultural, programas de formación docente bilingüe y producción de materiales didácticos en lenguas originarias. Sin embargo, en muchos casos, estas políticas enfrentaron obstáculos burocráticos, resistencias institucionales y falta de voluntad política. Walsh sostiene que, aunque las leyes han avanzado en el papel, en la práctica la educación intercultural suele quedar reducida a lo simbólico o folclórico, sin transformar realmente las estructuras de poder, el currículo dominante ni las metodologías pedagógicas (Walsh, 2009).

**4.** LA INTERCULTURALIDAD FUNCIONAL Y CRÍTICA

Uno de los debates contemporáneos más importantes sobre educación intercultural gira en torno a la diferencia entre **interculturalidad funcional** e **interculturalidad crítica**. La primera se refiere a un enfoque limitado que acepta la diversidad solo como elemento decorativo, sin cuestionar el sistema educativo dominante. Se traduce en celebraciones de fechas indígenas, inclusión de trajes típicos o comidas tradicionales, pero sin alterar la lógica pedagógica eurocéntrica.

“La interculturalidad crítica no es solo un enfoque pedagógico, sino una herramienta para cuestionar el racismo epistémico y construir otras formas de saber y vivir” (Walsh, 2009, p. 41).

En cambio, la **interculturalidad crítica** propone una transformación profunda del sistema educativo, con base en la justicia social, la descolonización del saber y el reconocimiento de múltiples epistemologías. Autores como Catherine Walsh y Boaventura de Sousa Santos han impulsado esta visión, que **no se limita a incluir contenidos culturales, sino que plantea una reestructuración del modo en que enseñamos, evaluamos y construimos conocimiento**. Según Walsh, la educación debe convertirse en un campo de disputa política y cultural, donde se cuestione la supremacía del conocimiento occidental y se valore el pensamiento indígena, afrodescendiente y campesino (Walsh, 2009).

## RETOS ACTUALES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

A pesar de los avances legales y discursivos, la implementación de una **educación verdaderamente intercultural enfrenta enormes desafíos**. Uno de los principales es la persistencia del racismo institucional y de una visión jerárquica de la cultura en las escuelas. Muchos docentes no han sido formados para enseñar en contextos interculturales, lo que genera prácticas excluyentes, estereotipos o invisibilización de las culturas originarias.

“El mayor reto de la educación intercultural no es teórico, sino práctico: cómo transformar el sistema educativo para que responda a una sociedad plural” (Aguado Odina, 2003, p. 61).

Además, los recursos destinados a la educación intercultural suelen ser limitados, y existen grandes desigualdades entre zonas urbanas y rurales. La participación de las comunidades sigue siendo escasa, y muchas veces las políticas educativas se diseñan sin consulta previa. Como señala Aguado Odina (2003), la educación intercultural exige un **cambio estructural** en el sistema educativo, que implique nuevas formas de gestión, participación comunitaria, evaluación contextualizada y pedagogías que reconozcan la dignidad y los saberes de todos los pueblos.

# ****EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN EL PERÚ****

## ¿QUÉ ES LA EIB Y POR QUÉ ES IMPORTANTE EN EL PERÚ?

La **Educación Intercultural Bilingüe (EIB)** es una modalidad del sistema educativo peruano orientada a los pueblos indígenas u originarios. Su propósito es asegurar una educación que respete, valore y promueva las lenguas maternas y cosmovisiones propias de cada comunidad. En el Perú, donde coexisten **55 pueblos indígenas y 48 lenguas originarias** reconocidas por el Estado, la EIB se convierte en un instrumento clave para garantizar **equidad, justicia cultural y el ejercicio de derechos lingüísticos**. Esta modalidad no solo permite enseñar en la lengua materna de los estudiantes, sino también integrar sus **formas de ver y entender el mundo**, lo que refuerza la identidad cultural desde la infancia.

“La EIB es una propuesta pedagógica orientada a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje desde las culturas y lenguas de los estudiantes, en diálogo con otras culturas” (MINEDU, 2017, p. 11).

Según López (2009), la EIB es una respuesta crítica al fracaso histórico de un sistema educativo uniforme que excluyó y subordinó a las culturas indígenas. Desde esta perspectiva, enseñar en la lengua originaria y desde una visión cultural propia **no es un favor, sino un derecho constitucional** (cita indirecta).

## MARCO LEGAL Y POLÍTICO DE LA EIB EN EL PERÚ

El marco normativo peruano ha reconocido formalmente la importancia de la EIB desde hace varias décadas. La **Constitución Política del Perú (1993)** establece que “toda persona tiene derecho a su identidad étnica y cultural” y que “el Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación”. En este marco, la **Ley General de Educación N.º 28044 (2003)** y la **Ley de Lenguas Originarias N.º 29735 (2011)** refuerzan el compromiso de ofrecer educación en la lengua materna de los pueblos indígenas, respetando sus valores y conocimientos tradicionales.

Más recientemente, se ha aprobado la **Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2030**, la cual establece como objetivo central garantizar una educación intercultural y de calidad para los estudiantes indígenas, en todos los niveles del sistema educativo. Esta política plantea, entre otras metas, la producción de materiales educativos, la contratación de docentes bilingües y el fortalecimiento institucional de la **Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB)** del MINEDU.

“El enfoque intercultural en la educación peruana es un mandato del Estado para garantizar el derecho a aprender desde la propia cultura y en la propia lengua” (MINEDU, 2021, p. 6).

## MODALIDADES DE ATENCIÓN DE LA EIB

La EIB se organiza en tres formas de atención, según el dominio lingüístico de los estudiantes. Primero, **la modalidad de fortalecimiento cultural y lingüístico** está dirigida a niños y niñas cuya lengua materna es una lengua originaria. Aquí, la enseñanza se realiza principalmente en dicha lengua, mientras que el castellano se introduce progresivamente como segunda lengua. Esta modalidad es clave para evitar la **pérdida prematura del idioma materno**, lo cual suele ocurrir cuando los niños se ven obligados a aprender desde el inicio en castellano.

La **segunda modalidad**, de **revitalización cultural y lingüística**, atiende a estudiantes que pertenecen a un pueblo indígena, pero que han perdido el dominio oral de su lengua ancestral. En este caso, el currículo se orienta a recuperar gradualmente el uso de la lengua y los saberes culturales. Finalmente, la **tercera modalidad,** de **consolidación del castellano como segunda lengua**, se aplica en contextos donde el castellano es dominante, pero se reconoce la presencia de estudiantes indígenas en proceso de inserción.

“La modalidad EIB responde a contextos sociolingüísticos específicos y no puede ser uniforme en su aplicación” (MINEDU, 2017, p. 14).

De acuerdo con López (2009), este enfoque diferenciado de atención permite que la EIB no sea impuesta de forma homogénea, sino **adaptada a la realidad de cada comunidad indígena**, tomando en cuenta su nivel de vitalidad lingüística (cita indirecta).

## AVANCES RECIENTES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EIB

En los últimos diez años, el Estado peruano ha hecho avances notables en la consolidación de la EIB como política pública. Según datos del MINEDU, para 2023 existían **más de 27,000 instituciones educativas EIB**, distribuidas principalmente en la sierra y la Amazonía. También se ha producido una gran cantidad de **materiales educativos en más de 30 lenguas originarias**, incluidos libros, cuadernos de trabajo, cartillas de lectura y cuentos tradicionales.

Asimismo, se han desarrollado programas para **formar docentes bilingües interculturales**, muchos de los cuales egresan de Institutos Superiores Pedagógicos con formación específica en EIB. Existen además becas de Pronabec, como **Beca EIB**, destinadas a jóvenes indígenas que deseen formarse como maestros. Esto ha permitido **aumentar la contratación de docentes que hablan la lengua de sus estudiantes**, mejorando la calidad educativa y el vínculo pedagógico.

(Cita indirecta: Según la Dirección de EIB, estos avances buscan cerrar las brechas históricas que enfrentan los estudiantes indígenas en términos de acceso, permanencia y calidad educativa, DEIB, 2020).

## RETOS PERSISTENTES DE LA EIB EN EL PERÚ

Pese a los avances, la implementación de la EIB enfrenta múltiples desafíos. Uno de los principales es la **falta de docentes capacitados en lenguas originarias**, especialmente en la Amazonía, donde muchas lenguas cuentan con pocos hablantes o no tienen escritura estandarizada. A esto se suma la **escasez de materiales pedagógicos localizados**, lo cual impide que los contenidos escolares reflejen fielmente la realidad de cada comunidad.

Otro obstáculo es la **débil participación de las comunidades indígenas** en el diseño curricular, lo que genera que muchas veces el contenido siga siendo impuesto desde una perspectiva externa. Además, en varias escuelas urbanas se sigue considerando la EIB como una “educación para pobres” o “para los quechua hablantes”, reproduciendo **prejuicios y discriminación lingüística**.

“La EIB en el Perú aún enfrenta serias limitaciones para convertirse en una verdadera herramienta de empoderamiento cultural y lingüístico” (López, 2009, p. 31).

## EIB COMO HERRAMIENTA DE DESCOLONIZACIÓN EDUCATIVA

La EIB también debe ser entendida como una **estrategia de descolonización pedagógica**. En otras palabras, se trata de cuestionar los modelos eurocéntricos y monoculturales que históricamente dominaron la escuela peruana, e incorporar los saberes, prácticas y visiones del mundo de los pueblos indígenas como fuentes válidas de conocimiento. Este enfoque promueve **la dignidad cultural y la ciudadanía intercultural crítica**, fortaleciendo la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes indígenas.

“La educación intercultural bilingüe debe contribuir a la formación de una ciudadanía intercultural crítica, consciente de sus derechos y de su historia” (Walsh, 2009, p. 47).

# ****FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL EN EL PERÚ****

## CONCEPTO Y PROPÓSITO

La **formación docente intercultural** es un proceso educativo orientado a preparar a futuros maestros capaces de enseñar en contextos de diversidad cultural y lingüística, especialmente en comunidades indígenas. Este tipo de formación busca desarrollar competencias pedagógicas, lingüísticas y culturales que permitan al docente **valorar y trabajar desde las lenguas y cosmovisiones de los pueblos originarios**, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa.

### SEGÚN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN:

“La formación docente intercultural busca preparar a maestros capaces de generar aprendizajes desde la lengua y cultura de sus estudiantes, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad” (MINEDU, 2019, p. 7).

Además de enseñar una lengua originaria, esta formación implica la construcción de una mirada crítica y respetuosa hacia las culturas indígenas, reconociendo su papel central en la formación de identidad y conocimiento (López, 2009).

## ****IMPORTANCIA EN EL CONTEXTO PERUANO****

El Perú es un país caracterizado por su diversidad cultural y lingüística. Se reconocen oficialmente 48 lenguas originarias, habladas por millones de personas. Sin embargo, durante muchos años, el sistema educativo se desarrolló desde una perspectiva homogenizadora, dejando de lado las particularidades culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. En este contexto, la formación docente intercultural cobra una importancia estratégica.

Una cita indirecta de López (2009) señala que la formación de docentes indígenas debe verse como una herramienta de transformación social, y no solo como una política educativa compensatoria. Se trata de cambiar la lógica vertical del sistema educativo por una lógica **dialógica y horizontal**, que valore el saber local.

## ****ESPACIOS DE FORMACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE****

En el Perú, la formación inicial docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se lleva a cabo principalmente en los **Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP)**, ubicados en regiones con población indígena como Puno, Cusco, Apurímac, Amazonas, entre otros. En estos institutos, los estudiantes aprenden a enseñar en lenguas como el quechua, aimara, awajún o shipibo-konibo, de acuerdo al contexto.

El Ministerio de Educación ha impulsado políticas como la **“Norma Técnica para la Formación Inicial Docente en EIB”**, la cual define las competencias que debe adquirir un maestro EIB, entre ellas el **dominio de la lengua originaria**, la capacidad de construir un **currículo contextualizado**, y el desarrollo de un enfoque **intercultural crítico**.

“Se han implementado programas de formación intercultural bilingüe en institutos pedagógicos, con el objetivo de atender la demanda de docentes en contextos con diversidad lingüística” (MINEDU, 2021, p. 12).

Asimismo, programas como **Beca EIB** del Pronabec buscan garantizar el acceso de jóvenes indígenas a una formación gratuita y de calidad, permitiéndoles luego servir a sus comunidades como docentes.

## ****RETOS Y DESAFÍOS****

A pesar de los avances, existen **importantes retos**. Muchos institutos no cuentan con suficientes docentes formadores que dominen lenguas originarias. Además, algunos programas aún reproducen una pedagogía centrada en el castellano, sin integrar plenamente la cultura indígena como eje del aprendizaje (cita indirecta basada en Trapnell, 2011).

Otro problema es la débil articulación entre los institutos formadores y las comunidades indígenas. Esto impide que la práctica docente se realice en contextos reales, limitando la formación vivencial. A esto se suma la escasez de materiales pedagógicos en lenguas originarias y el bajo presupuesto destinado a la formación en EIB.

“El fortalecimiento de la formación docente en EIB requiere una inversión sostenida, articulación con las comunidades y una renovación profunda del enfoque pedagógico” (MINEDU, 2020, p. 18).

Citas directas:

Aguado Odina (2003): “la educación intercultural parte del reconocimiento de la diversidad cultural como una realidad y una riqueza, y no como un problema a resolver” (p. 28).

Walsh (2009): “la interculturalidad crítica implica una transformación estructural del sistema educativo, desde los contenidos hasta las formas de enseñanza” (p. 25).

Walsh (2009) sostiene que “la interculturalidad crítica implica una transformación del sistema educativo que cuestione las relaciones de poder y permita el reconocimiento de otros saberes” (p. 31).

Como explica Bartolomé (2002), “la educación intercultural exige la implicación real de las comunidades, no como objeto sino como sujeto del proceso educativo” (p. 57).

Citas indirectas

García Canclini (1990): considera que la interculturalidad debe construir relaciones equitativas entre culturas y no quedarse en la mera coexistencia.

Portera (2008): defiende que la educación intercultural debe posicionarse políticamente en contra de las desigualdades y actuar en favor de la justicia social.

Odina (2003), la educación intercultural exige un **cambio estructural** en el sistema educativo, que implique nuevas formas de gestión, participación comunitaria, evaluación contextualizada y pedagogías que reconozcan la dignidad y los saberes de todos los pueblos.

Citas Parentéticas Directas

(Aguado Odina, 2003, p. 42). “la diversidad cultural no debe verse como un problema, sino como una fuente de enriquecimiento educativo y social”

(Walsh, 2009, p. 35). afirma que “la descolonización del saber es una condición para que la educación sea verdaderamente intercultural”.

indica (Aguado Odina, 2003, p. 50)., “la educación intercultural debe contribuir a erradicar el racismo estructural presente en muchas instituciones educativas”.

“El mayor reto de la educación intercultural no es teórico, sino práctico: cómo transformar el sistema educativo para que responda a una sociedad plural” (Aguado Odina, 2003, p. 61).

Citas Parentéticas Indirectas

(García Canclini,1990, p. 112). afirma que la educación intercultural debe fomentar formas nuevas de ciudadanía cultural, basadas en la equidad y el reconocimiento de las diferencias.

(Portera, 2008, p. 45). afirma que la educación intercultural se posiciona frente a las desigualdades estructurales para garantizar justicia educativa.