

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Avances y retos de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: un
estado del arte

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller
en Educación presentado por:

Yanira Ccencho Atauje

Asesor

Alex Oswaldo Sanchez Huarcaya

Lima, 2020

Resumen

La presente investigación expone el estado del arte sobre los avances y retos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) evidenciados en los últimos diez años, los cuales se enmarcan entre el 2010 al 2020. El interés por abordar este tema surge por la necesidad de analizar los avances y retos de la EIB. De este modo, se busca aportar al conocimiento sobre la situación de este modelo educativo dirigido a los pueblos originarios del Perú. Es así que, para elaborar este documento, se ha recurrido a la revisión y selección de diversas investigaciones que permiten acercarse a la realidad del tema de estudio. Asimismo, se han usado bases de datos y repositorios institucionales. El tema de estudio, se circunscribe dentro del enfoque cualitativo de tipo estudio documental, ya que se ha realizado un análisis bibliográfico para construir el estado del arte. Respecto a la estructura del trabajo, está organizado en dos apartados. El primero, es acerca de los avances de la EIB donde se detallan las políticas implementadas y el modelo de servicio EIB. El segundo, es referida a los retos, en la que se ha dividido en tres sub apartados que describen acerca de: una propuesta de currículo pertinente, una gestión descentralizada con enfoque territorial y, en un enfoque intercultural y la participación social. En relación a las reflexiones finales, resalta la importancia de las políticas para consolidar los derechos de los pueblos indígenas, así como su derecho a la educación. Asimismo, resulta importante contar con un modelo de servicio EIB, que permita orientar las acciones pedagógicas. Por otro lado, urge implementar un currículo pertinente, una gestión descentralizada con enfoque territorial, definir un concepto general sobre "interculturalidad" y promocionar la participación social.

Palabras clave: Políticas, EIB, pueblos originarios, interculturalidad, enfoque territorial

Abstract

The present investigation exposes the state of the art on the advances and challenges of Intercultural Bilingual Education (EIB) evidenced in the last ten years, which are framed between 2010 and 2020. The interest in addressing this issue arises from the need to analyze the progress and challenges of the EIB. Thus, it seeks to contribute to knowledge about the situation of this educational model aimed at the native peoples of Peru. Thus, to develop this document, we have resorted to the review and selection of various researches that allow us to approach the reality of the subject of study. Likewise, databases and institutional repositories have been used. The subject of study is limited to the qualitative approach of a documentary study, since a bibliographic analysis has been carried out to construct the state of the art. Regarding the structure of the work, it is organized in two sections. The first one is about the advances of the EIB where the implemented policies and the model of EIB service are detailed. The second one, is referred to the challenges, in which it has been divided in three sub sections that describe about: a proposal of pertinent curriculum, a decentralized management with a territorial approach and, in an intercultural approach and the social participation. In relation to the final reflections, it highlights the importance of policies to consolidate the rights of indigenous peoples, as well as their right to education. It is also important to have a model of EIB service, which allows for the orientation of pedagogical actions. On the other hand, it is urgent to implement a relevant curriculum, a decentralized management with a territorial approach, to define a general concept on "interculturality" and to promote social participation.

Keywords: Policies, EIB, native peoples, interculturality, territorial approach

Índice

Resumen.....	2
Introducción.....	4
1. Alcances y propuestas en relación a la EIB en los últimos diez años.....	6
1.1. Políticas de la Educación Intercultural Bilingüe.....	7
1.2. Modelo Educativo de la Educación Intercultural Bilingüe.....	11
1.2.1 Atención pedagógica y escenarios EIB.....	11
1.2.2 Los componentes de calidad de la EIB.....	13
2. Retos de la Educación Intercultural Bilingüe.....	16
2.1. Currículo pertinente para EIB.....	16
2.2. Gestión descentralizada con enfoque territorial.....	19
2.3 El enfoque intercultural y la participación social.....	21
2.3.1 Una definición propia de interculturalidad que enfatice el diálogo.....	22
2.3.2 La participación social como agente activo.....	23
Reflexiones.....	26
Referencias bibliográficas.....	28

Introducción

La presente investigación “Avances y retos de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú” es relevante porque resalta la importancia que tienen, los aproximadamente 55 pueblos originarios que hablan alrededor de 47 lenguas originarias, para el ámbito nacional, así como parte del derecho a la educación, la cual debe ser garantizada por el Estado. Tal como menciona, Abarca (2015), que la EIB, es un modelo educativo dirigido a niños y niñas indígenas y/o migrantes, que presentan una identidad étnica y lingüística distinta a las que posee el castellano. Su fin radica en brindar una educación contextualizada y de calidad, que considera los saberes y referentes culturales de su comunidad.

Es por ello que el presente estudio se enmarca en la línea de investigación de Educación, Ciudadanía y Atención a la Diversidad, propuestas por la Facultad de Educación de la PUCP. Para ello, se considera como tema de estudio la Educación Intercultural Bilingüe, con el fin de tener un panorama de qué se ha hecho al respecto y qué cosas aún faltan implementar para una adecuada concreción de este modelo de servicio educativo. Teniendo en cuenta, lo mencionado anteriormente, se plantea la pregunta de investigación que consiste en conocer cuáles son los avances y retos de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú.

En tanto, el aporte de esta investigación se enmarca en conocer aquellos avances significativos y los retos por concretar con el fin de comprender hacia dónde apunta y qué desea lograr en la educación de los pueblos originarios. Asimismo, busca conocer los alcances de las políticas implementadas en la actualidad, el Modelo de Servicio EIB. Así también sobre el currículo propuesto, la descentralización, el enfoque intercultural y el enfoque intercultural.

Respecto a la etapa de análisis de información, se ha realizado una búsqueda de diversas fuentes confiables como libros, revistas científicas, documentos institucionales y normativos, tesis, informes. En ese sentido, se ha realizado la selección y registro de 29 fuentes. Es de mencionar, además, que previamente se ha elaborado una matriz para la sistematización, la cual ha permitido definir los objetivos e integrar diversas citas acordes al eje temático del estudio.

A cerca de la selección de información, se ha considerado como criterio el año de publicación, en las cuales se ha dado preferencia a aquellas producidas en el rango de años del 2010 al 2020. De igual forma, se han usado algunas fuentes del 2000 en adelante para corroborar y/o contrastar alguna información que aporte a la comprensión del tema de estudio. Así también, la relevancia y pertinencia han sido categorías a tomar en cuenta para la selección de la información.

En referencia a las reflexiones finales, resalta la importancia de las políticas para consolidar los derechos de los pueblos indígenas, así como su derecho a la educación, la libertad de expresión desde su lengua materna. Asimismo, resulta importante contar con un modelo de servicio EIB, que permita orientar las acciones pedagógicas, además de considerar la heterogeneidad de la población indígena, reconociendo así, distintos escenarios socioculturales con niveles lingüísticos diferenciados. Los componentes de calidad de la EIB, permiten la visualización de los avances en relación, a materiales educativos, formación docente, gestión de la EIB y otros.

Por otro lado, en relación a los retos, urge implementar un currículo pertinente que considere los conocimientos locales de los pueblos indígenas, así como su lengua y la representación desde la misma. De igual forma, contar con una gestión descentralizada con enfoque territorial, permitirá el desarrollo del territorio, de la autonomía de las IE. EIB y presupuesto. También como parte indispensable del modelo EIB, la interculturalidad debe tener un concepto consensuado que ayude a la comprensión general en el país. Y finalmente, la participación social como un agente indispensable para la concreción de la EIB en las comunidades, considerando a las nuevas generaciones como parte clave.

1. ALCANCES Y PROPUESTAS EN RELACIÓN A LA EIB EN LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS

La política de EIB en el Perú, ha existido desde 1972; desde entonces, se ha tratado de implementarla aunque con ciertas inconsistencias. A partir del 2012, se ha evidenciado avances que le permitieron concretarse como una política pública de interés nacional. De acuerdo a la DIGEIBIR (2014), a mediados del 2011, el MINEDU, tomando las recomendaciones del Informe Defensorial N° 152¹, se enfocó en priorizar la atención sobre educación los niños, tanto de los pueblos originarios como afrodescendientes. Al respecto, Burga (2016), califica a este informe como un hito para el avance de la EIB, ya que muestra un diagnóstico de falencias sobre este modelo educativo, así como una falta de identificación de la población que debe ser beneficiada.

Desde entonces, se ha comenzado a implementar, de manera paulatina y organizada, políticas que sustenten una EIB con orientaciones para una educación de equidad, valores y prácticas culturales. En tanto, la responsabilidad de buscar concretar la EIB en el Perú, recae en la actual Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) y el Ministerio de Educación (MINEDU).

Para este apartado, solo se va a tomar en cuenta sobre aquellos documentos normativos recientes que tienen referencia directa a la EIB que son: la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad del Ministerio de Cultura (MINCUL), el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (PLANEIB), Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021, la Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. También se han trabajado con dos libros de Zavala y Córdova (2003), Rodas (2011). De igual forma se han considerado los Informes de investigación de Abarca (2015), Salon (s.f), Burga (2016), Delgado (2018), Castillo (2017).

¹ Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú.

1.1 POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Como ya se mencionó en líneas anteriores, no se había identificado de manera exacta las demandas de la EIB, tampoco se tenía en cuenta una propuesta con componentes de calidad y otros aspectos que sustentan su ejecución, por lo que sus cimientos eran débiles. En este punto, se va a desarrollar acerca de las políticas actuales referidas a la EIB, desde el planteamiento de las distintas áreas e instancias gubernamentales del país.

- **Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021**

Luego de una consulta previa a los pueblos originarios y/o indígenas entre el 2015 y 2016, se aprobó el PLANEIB. Esta es la principal herramienta de gestión, que también funciona como política pública que se enfoca en la implementación de la EIB en las distintas instancias educativas. Los objetivos estratégicos que persigue se observan en el siguiente diagrama:

Figura N° 1: Objetivos estratégicos del PLANEIB



Fuente: Adaptado del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, MINEDU, 2016.

Cada uno de ellos se detallan a continuación:

- a) Que todo estudiante tenga el beneficio de recibir una educación de calidad de acuerdo a su contexto y que a su vez culmine satisfactoriamente.
- b) Que se Implementen currículos regionales que incluya los saberes locales de los pueblos originarios y que también se dispongan materiales educativos pertinentes a la lengua y cultura.
- c) Que haya docentes en formación en EIB, que se desenvuelvan en los contextos de presencia indígena/originaria manejando la lengua y la cultura del lugar, y del mismo modo, que enseñe en castellano como segunda lengua.
- d) Que se impulse y concrete una gestión moderna y participativa de la escuela en las comunidades articuladas con propuestas regionales y locales.

Teniendo en cuenta estos lineamientos, se espera tener una visión más clara de lo que implica la EIB en el Perú. Al respecto, Zavala y Córdova (2003), recogen importantes fundamentos a tener en cuenta al momento de comprender la importancia de la EIB, así como los requerimientos que propone el PLANEIB.

Figura N° 2: Los fundamentos de una EIB.



Fuente: Adaptado de Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la Educación Bilingüe Intercultural en el Perú, Zavala y Córdova, 2003, P. 10

Es así que las autoras resaltan la valoración de la identidad cultural, así como el uso de la lengua originaria, en el espacio escolar, ya que estas, favorecen el aprendizaje, los estudiantes tengan más confianza y mayor alcance al conocimiento. Pero, para lograr todo ello se requiere de diversas herramientas y recursos, así como actuaciones de agentes institucionales y sociales.

- **Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021**

Es una política de Estado publicada en el 2016, la cual se considera como imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas. Este documento², es una actualización del anterior informe defensorial N° 152 del 2011, y comparte fines similares con el PLANEIB. Es así que se detalla consolidar políticas enfocadas a la formación docente, y de igual forma, ofertas y demandas dentro de la EIB. También, busca implementar un currículo EIB y materiales educativos contextualizados. Asimismo, apunta a concretar una gestión descentralizada, así como el fortalecimiento de las escuelas EIB. Por último, insiste en asegurar la política de lenguas y el derecho a la Educación.

- **Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad**

Esta política fue implementada en el 2017, es el instrumento principal para la orientación estratégica de las lenguas originarias, que prevé desarrollarse en periodos de mediano y largo plazo. Define que son lenguas originarias, aquellas que existieron antes del castellano en el territorio peruano. Por lo que, su objetivo fundamental es buscar garantizar los derechos lingüísticos de las personas cuya lengua originaria es una de las 47 identificadas en el ámbito nacional. Para ello, plantea políticas y planes nacionales, tanto sectoriales como territoriales, así también, las políticas regionales existentes para una labor más idónea y efectiva

Al respecto, Castillo (2017), enfatiza que las personas indígenas, además de tener derechos como peruanos, también cuentan con algunos derechos específicos, que se legitiman por ser parte de la historia político-cultural del país y no solo por ser distinto a la mayoría o estar en una condición de marginalidad. En ese sentido, se debe tener una mirada amplia sobre la importancia de los derechos lingüísticos de las personas indígenas, puesto que se ubican en situación de desventaja, tales como el temor de usar su lengua originaria, en espacios públicos diversos por el rechazo que esta consigue. Por lo que se debe comprender que esto es un problema si no es reconocido tanto por el

² Informe defensorial N° 174

Sistema Jurídico Peruano y sus Instituciones como por la misma sociedad.

- **Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe**

En el 2018, se presentó una Educación Intercultural para Todos (EIT) y la EIB para los pueblos originarios. Esta política resalta los aspectos generales referidos a la interculturalidad. Asimismo, busca afianzar políticas nacionales que contribuyan con la comprensión de este tema. De igual forma, desea garantizar aprendizajes significativos en contextos de diversidad, cuyos resultados reflejen una ciudadanía intercultural y convivencia democrática.

De acuerdo con, Tubino y Zariquiey (2005), es importante elaborar un concepto de interculturalidad del que dispongamos todos y todas. Con ello, erradicar la idea de que esta práctica, no solo se debe hacer visibles con personas pertenecientes a los pueblos indígenas, sino que todos los peruanos lo comprendan y practiquen como tal, ya que las diferencias no solo están en los rasgos indígenas o en el idioma, sino también en otros aspectos como la forma de vestir, gustos y preferencias, etc. En tanto, los aportes de este documento contribuirán en este tema.

En resumen, las políticas han permitido visualizar la situación de la EIB en el Perú, así como perfilar las características de este modelo educativo. La política dirigida a la preservación de las lenguas, resalta la importancia que esta debe cobrar en los espacios públicos, además reconoce el derecho a la expresión de la diversidad. Asimismo, el PLANEIB tiene los objetivos estratégicos que rigen el cumplimiento de esta política. Por su parte la EIT Y EIB, buscan fomentar la interculturalidad para todos y no solo para los pueblos indígenas.

1.2 MODELO DE SERVICIO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La EIB se circunscribe en un modelo de educación intercultural que busca la enseñanza de dos idiomas de manera simultánea en contextos donde existen dos culturas en contacto constante. El Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB), es también uno de los avances concretados en el 2018. En este, se disponen formas de atención pedagógica, las cuales, responden a cinco posibles escenarios. De igual forma, se detallan los componentes de calidad de la EIB.

El MSEIB está diseñado para brindar y establecer orientaciones en función de la gestión de EIB, que garanticen la calidad y pertinencia educativa, de acuerdo a las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes de pueblos originarios. Según Abarca (2015), describe que si bien la EIB en América Latina, es percibida como un modelo en constante cambio, es sustancial que este enfatice lo lingüístico y que además, sistematice aspectos culturales y territoriales. Asimismo, Delgado (2018), reconoce que el Modelo de Servicio EIB, es un instrumento orientador con el cual se logrará las condiciones de oferta pedagógica, conveniente a las necesidades y características de la población originaria.

El MSEIB, también promueve la gestión eficiente en la que resaltan los aprendizajes que dan lugar a espacios de participación de las familias y actores comunales. Esto, con el fin de construir soportes que potencien una EIB de calidad. Al respecto, Salón (s.f), menciona que este modelo busca viabilizar, de manera técnica y normativa, el servicio educativo, para que así, conseguir demandas de desarrollo que exijan el enfoque de derechos.

1.2.1 Atención pedagógica y escenarios EIB

Como se mencionó en líneas anteriores, existen diversos contextos con necesidades características ligeramente diferenciadas dentro de la población originaria³. Frente a ello, Burga (2016), considerando los avances de la propuesta de soporte pedagógico planteado en el 2013, la cual, ha recogido las experiencias que

³ como las que se pueden observar entre las amazónicas y las andinas.

han permitido evidenciar que los contextos EIB son diversos. Es por ello que el MSEIB, ha visto pertinente brindar tres formas de atención pedagógica con las cuales busca responder a cinco escenarios socioculturales y lingüísticos.

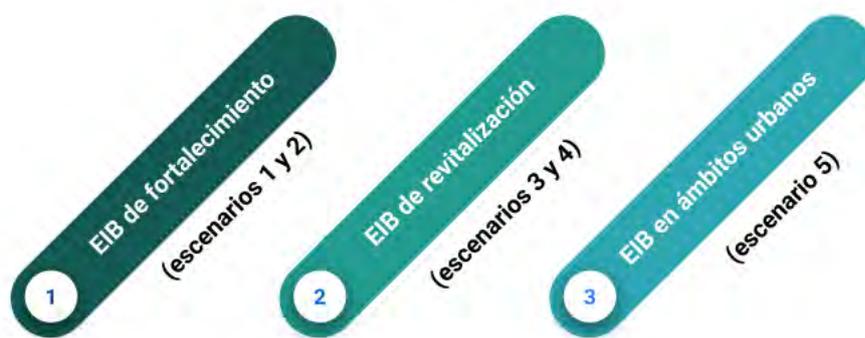
Formas de atención pedagógica:

- EIB de **fortalecimiento** cultural y lingüístico, cuando los estudiantes tienen un manejo eficaz de la lengua originaria.
- EIB de **revitalización** cultural y lingüístico bilingües, cuando hay un escaso manejo de la lengua originaria.
- EIB en **ámbitos urbanos**, cuando hay estudiantes con lengua materna que son originarias y por motivos de migración u otros se encuentran en zonas urbanas.

Escenarios EIB:

- **Escenario 1**, cuando la mayoría de estudiantes de la institución educativa, ubicada en el área rural, comprenden y hablan fluidamente la lengua materna (originaria) y es predominante en el aula y en la comunidad.
- **Escenario 2**, cuando los estudiantes de la institución educativa, ubicada en el área rural, comprenden y hablan ambas lenguas (castellano y la lengua originaria), son bilingües.
- **Escenario 3**, cuando hablan fluidamente el castellano, pero de manera limitada la lengua originaria. En ese caso, la lengua originaria sólo es hablada por los adultos en acciones referentes en la comunidad.
- **Escenario 4**, cuando comprenden y hablan fluidamente el castellano, y conocen frases de la lengua originaria, incluso los adultos se comunican de manera poco frecuente en la lengua originaria, aun cuando haya prácticas culturales que inciten a su utilización.
- **Escenario 5**, cuando los estudiantes están ubicados en contextos urbanos o periurbanos, y tienen como lengua materna distintas lenguas originarias (multilingüismo).

Figura N° 3: Formas y escenarios de atención pedagógica EIB



Fuente: Adaptado de Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe, MINEDU, 2018.

Es sustancial comprender esta organización, ya que da cuenta que los escenarios de la EIB, son diversos y cada uno de ellos tiene un nivel socio cultural y lingüístico distinto. Al respecto, Salón (s.f), añade que reconocer el desarrollo de la EIB en contextos altamente heterogéneos, es vital. Por su parte Vásquez (2010), advierte sobre el espacio urbano, como aquella que refleja una entidad hegemónica, donde la modernidad es un medio para generar estos espacios. Por ende, las lenguas originarias corren el riesgo de perderse. Las definiciones presentadas en el MSEIB, contribuirán a buscar el tratamiento y revitalización de las lenguas en la escuela.

1.2.2 Los componentes de calidad de la EIB

El actual MSEIB, considera tres componentes que son: el pedagógico, de gestión y de soporte. Es importante reconocer que estos difieren de los objetivos estratégicos del PLANEIB. Por tanto, son importantes ya que permiten enfocar los avances que se van desarrollando.

Componente pedagógico. En el 2013 se ha implementado una propuesta pedagógica de EIB que ha permitido orientar el modo de enseñanza de la EIB. Actualmente se espera la implementación de un currículo o currículos regionales que respondan a las particularidades de los pueblos indígenas. Respecto a la formación docente EIB, en el 2014, se ha implementado la promoción de becas especiales, desde el Programa Nacional de Crédito

Educativo (PRONABEC), en conjunto con la DIGEIBIR. Estas becas permiten que jóvenes de pueblos originarios puedan optar por estudiar la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, con una formación de calidad en instituciones acreditadas del país.

De acuerdo con Burga (2016), el soporte pedagógico es una estrategia principal para garantizar el desempeño del docente, así como los aciertos en el fomento de los aprendizajes de sus estudiantes. De esta manera, el docente tendrá competencias que apunten al tratamiento de las lenguas dentro del aula, así como la valoración de la cultura. Estos son necesarios para la implementación de las formas y escenarios de la EIB.

Componente de gestión. En relación a los actores involucrados para implementar el servicio de EIB, son responsabilidad de las instancias superiores como: MINEDU, las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de gestión educativa. Asimismo, en el ámbito local, como las II.EE públicas y privadas locales se fortalecen con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia, sabios y sabias locales). Del mismo modo, busca diseñar modelos de gestión educativa para atender a la diversidad a través de un enfoque territorial para las tres formas de atención pedagógica EIB estipuladas en el MSEIB.

Componente de soporte; actualmente se siguen implementando materiales educativos para 40 lenguas originarias⁴, ya que en las 7 restantes hay menos de 10 hablantes. Según detallan Burga, Hidalgo y Trapnell (2012), la normalización de las lenguas originarias es un paso importante para elaborar materiales educativos. Por su parte, Rodas (2011), resalta desde su posición quechua, que los contenidos curriculares tienen congruencia con los saberes de la cultura andina, ya que es sustancial considerar la cultura y la lengua. Para Vásquez (2010), los materiales educativos no solo tendrán que promover la

⁴ Se calcula alrededor de 47 lenguas originarias.

lengua, sino también poner en valor su reconocimiento como lengua nacional y el fomento de su uso cotidiano.

Del mismo modo, se está considerando implementar la EIB en las TIC, ya que en una era donde los recursos virtuales abundan, las lenguas originarias no pueden quedar excluidas de ella. Para el 2020, se ha comenzado a crear recursos digitales impulsados desde la plataforma educativa “Aprendo en Casa”.

Si bien la EIB, se enmarca como un modelo que atiende la educación de los pueblos indígenas, es importante considerar que aún está en proceso de implementación. Es importante resaltar las diferencias entre los escenarios EIB que ha tomado el MSEIB, para dar una atención pedagógica pertinente puesto que dichos escenarios son heterogéneos y con requerimientos diferenciados. Del mismo modo, los componentes de calidad permiten identificar la forma en cómo se articula y sustenta dicho modelo, así también, en qué rubro se requiere mayor demanda. Dentro de estos componentes además se ha logrado ver avances como en la formación docente, la gestión descentralizada, y la elaboración de materiales educativos para los pueblos indígenas.

2. RETOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Luego de haber realizado una mirada sobre los avances de la EIB en el Perú, también es sustancial ver cuáles son los retos que aún afronta este modelo educativo. Para este apartado, se ha visto conveniente desarrollar los siguientes puntos: el currículo pertinente, para una adecuada atención de la EIB, la gestión descentralizada y el enfoque territorial que apunta hacia el involucramiento de las instancias educativas, los niveles del gobierno y el desarrollo del espacio geográfico. Finalmente, la participación social y el enfoque intercultural, ya que son indispensables para una implementación apropiada de la EIB.

En el desarrollo de este apartado, se ha realizado la revisión de algunos documentos institucionales como el Informe Defensorial N° 174, donde se detallan las características que se debe considerar respecto a la EIB, el PLANEIB ya desarrollado en el primer apartado, al igual que el MSEIB así como informes del Consejo Nacional de Educación, e información tomada de la página oficial del Mindec. De igual forma, se han revisado tres libros de Tubino y Zariquiey (2005), Salas (2019), Vásquez (2010), Bello, (2004) y Kogan (2014). Del mismo modo, se ha considerado las tesis de Lloclla (2019) y Herrera (2009). En mayoría, se han usado artículos de investigación de Canaza y Huanca (2018), Da Silva (2018), Valdiviezo y Valdiviezo (2008) y Corbeta et. al (2018).

2.1. CURRÍCULO PERTINENTE PARA EIB

El actual Modelo de EIB se rige a los lineamientos del Currículo Nacional de la Educación Básica la cual busca, según Gómez (2014), estándares de aprendizaje que permitirán a los estudiantes de cualquier parte del Perú, alcanzar logros comunes. Pero, para lograr una atención pertinente de la EIB, el Informe Defensorial N° 174, recomienda una implementación de currículos EIB, ya que, de esta manera, se podrá responder a las particularidades de cada región y zona local. Por su parte, Tubino y Zariquiey (2005), resaltan que tal estructura curricular no debe partir de un diseño y estructura que apunte a la mentalidad de una cultura hegemónica. Si bien, en el Currículo Nacional actual, existe un intento por resaltar lo inclusivo e intercultural, no es suficiente para fortalecer la EIB.

En esta línea, Corbetta, Bustamante y Vergara (2018), coinciden también en que el currículo oficial para la EIB incluya el conocimiento indígena; que se tomen medidas tendientes para salvar y revitalizar los idiomas, en estado de alta vulnerabilidad. Por su parte, Da Silva (2018), menciona que incorporar los elementos propios de cada cultura, así como considerar la lengua, permite tener el alcance de las formas en cómo representan su mundo, las cuales, favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, el Colectivo Equidad y Diversidad Cultural (CEDC) en el 2020, detalla que los saberes comunitarios, además de ser auténticos, se consideran indispensables para la vida. Y, por consiguiente, contribuyen en el desarrollo de las competencias curriculares. Debe comprenderse además que, para elaborar un currículo EIB no basta con realizar adaptaciones de los contenidos planteados para el desarrollo de aprendizajes, tampoco es suficiente traducirlos a los idiomas originarios para que estén al alcance de sus miembros. Sino, que incluya aquellos saberes de su cosmovisión y perspectiva del mundo, las cuales también le permitan interiorizar acerca del valor e importancia de su cultura para la identidad del país.

Ahondando más en este punto, sobre las características de dicho currículo, es importante también fortalecer y transversalizar el enfoque de interculturalidad, con incidencia los aspectos culturales y de la lengua originaria. Al respecto Trapnell (2008), brinda la propuesta de interculturalizar un currículo, en la que incluya las diferentes maneras de entender y conocer la realidad. Erradicando de este modo, el sentido monocultural inserto en el currículo, y adoptando un carácter pluricultural que se enmarque en el respeto y deleite de la diversidad. Bajo esta mirada, es sustancial reflexionar sobre la existencia de maneras distintas de adoptar el conocimiento.

Acerca de la organización del currículo, de acuerdo con el Ministerio de Educación de Ecuador (MinEduc), refieren que estas deben ser elaboradas para grupos originarios que compartan características e identidades similares⁵. Asimismo, recomienda que estos currículos deben ser elaborados en las lenguas originarias pertenecientes a cada pueblo o grupo esto con el fin de que sus miembros tengan el

⁵ En el caso peruano, se podría considerar un currículo EIB para los pueblos amazónicos y otro para los pueblos andinos, pero considerando a la vez que dentro de cada grupo hay un nivel de heterogeneidad.

alcance. De igual forma, su uso debe ser obligatorio en el modelo educativo EIB, que en este caso corresponde al MSEIB. Y, reiterando la idea, debe contener herramientas curriculares para el fomento de la interculturalidad en espacios de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo con MinEduc (s.f), recomienda que, luego de la implementación de los currículos EIB, estas deben estar en constante revisión, puesto que, de esta manera, se brinden posibilidades de mejoras en su contenido y estructura. Por su parte, Amadio, Operti y Tedesco (2014). consideran que un elemento sustancial, para la implementación de un currículo, es la ampliación de la participación, en las cuales, se involucren ámbitos técnicos, académicos, pedagógicos y tradicionales. De esta manera, se podrá confrontar visiones y propuestas, que, aunque no necesariamente tengan un sentido concordante entre sí, resulta fundamental contar con la presencia de los diferentes sectores sociales y grupos de interés.

En ese sentido, es conveniente involucrar la participación de los representantes, de los pueblos originarios, con el fin de tener el alcance de sus aportes, y que estas se acomodan a su contexto. Además, los autores mencionan que actualmente, las sociedades tienen necesidades comunes en cuanto a la educación, puesto que se anhela es tener una educación pertinente y de calidad. Por tanto, ya no es conveniente ni suficiente sólo considerar necesidades y prioridades nacionales.

A modo de resumen, para buscar una adecuada implementación de un currículo pertinente se debe tener en cuenta diversos aspectos, tales como las características particulares que involucra el tratamiento de la lengua, la geografía y las prácticas culturales de cada pueblo originario. Si bien son considerados como tal, cada uno se diferencian entre sí. Del mismo modo, se debe incluir la participación de diversos actores en la implementación de los currículos EIB. También es sustancial considerar la pertinencia y trascendencia de este currículo, y que no solo sea pensada en atender las particularidades de los pueblos, si no que les brinde posibilidades de contrastar con los requerimientos globales.

2.2. GESTIÓN DESCENTRALIZADA CON ENFOQUE TERRITORIAL

De acuerdo al PLANEIB, se estipula como uno de los objetivos estratégicos la gestión descentralizada, con énfasis en el desarrollo de un enfoque territorial para un manejo adecuado de la política EIB. A la actualidad, esta se muestra aún como un desafío a concretar.

La autonomía y liderazgo de las IE EIB, requieren de acciones descentralizadas. El Consejo Nacional de Educación (2014), resalta que un enfoque territorial permite el fortalecimiento de la autonomía de la escuela, es por ello que se debe tomar en cuenta a este espacio como una instancia estratégica que posibilita el desarrollo. Respecto a las instancias de gestión, se requiere afirmar el principal rol rector del Minedu y precisar las funciones y competencias de cada nivel de gobierno. Por ello, el enfoque territorial refuerza la idea sobre la escuela como la sede territorial idónea para el trabajo local.

El informe defensorial N° 174, busca fortalecer la gestión descentralizada y articulación intergubernamental, así como garantizar el presupuesto dirigido a la implementación de la política EIB. En tanto, la responsabilidad de asegurar ello, recae en los tres niveles de gobierno todos los años. Para dicho trabajo, es importante también tener en cuenta una mirada intersectorial. De acuerdo con CEDC (2020), considera que el esfuerzo del MINEDU, se debe complementar con otros ministerios, como el de cultura, salud, ambiente, y otros. De este modo, generar lazos para el diálogo con sentido formativo y que además promueva oportunidades de desarrollo de los pueblos.

Siguiendo acerca de la importancia del enfoque territorial, de acuerdo al CNE (2014), la gestión territorial, además de permitir mejoras en la calidad de vida, también debe reducir las diferencias en dicha calidad de vida. Para ello, es sustancial considerar la diversidad de los estudiantes respecto a su realidad social, económica, cultural, lingüística, etc. Puesto que, de este modo, se podrá observar a la persona en su multidimensionalidad, dentro de un contexto social, en la cual pueda ser reconocida como es, y no por lo que podría representar.

Al respecto, TAREA (2017), sustenta que el territorio se debe reconocer no sólo como un espacio geográfico existente en un determinado lugar, sino que también debe resaltar su carácter social, donde la familia y la comunidad son los protagonistas. A través de sus prácticas y valores culturales, resultan útiles para su desarrollo, puesto que estas, configuran su identidad. En tanto que la escuela y los maestros no pueden concretar la EIB sin considerar y/o conocer a profundidad esta realidad. Por tanto, se detallan algunos aspectos que se podrían tener en cuenta para implementar estrategias de acción para el impacto positivo del enfoque territorial.

- Accesibilidad de las escuelas.
- Tipo de institución educativa.
- Cultura.
- Lengua dominante.
- Características de las madres y los padres de familia.
- Tipo de servicio EIB.

De acuerdo al CNED (2020), resalta la necesidad de ejecutar trabajos en la escuela, con niños y jóvenes con los cuales, en conjunto, se reconozcan las potencialidades de su territorio, para así, forjar espacios de aprendizaje donde los conocimientos locales generen un diálogo con todos los actores de la ciudad. De igual forma, ampliar la visión fuera de los límites de la comunidad para empoderar la identidad, esto con el fin de buscar beneficios para el desarrollo de su espacio.

Por su parte Lloclla (2019), rescata un aspecto sustancial sobre el territorio que se debe considerar. Para los pueblos indígenas, la complementariedad, el intercambio y la reciprocidad son conocimientos y prácticas que se realizan para la armonía y el “buen vivir”, donde la relación con la Pachamama (Madre Tierra), es vital para la subsistencia de la vida en la comunidad. Ella es quien provee alimentos de las chacras, tanto para los humanos como para los animales, por ende, se debe agradecer por todo lo brindado y tener respeto mutuo; ya que, el territorio se constituye como identidad colectiva que tiene como base lo “divino y lo comunitario”.

En esta línea, Salas (2019), resalta que “las configuraciones que constituyen el lugar emergen del proceso de interacción entre personas y la materialidad del mundo”

(p. 150). Se explica que la persona es en sí misma cuando pertenece o está en un lugar con el cual tiene o ha tenido alguna conexión, lo que se traduce como el sentimiento de pertenencia. Al respecto, Bello (2004), recomienda que es fundamental considerar estas concepciones sobre el territorio, para implementar un enfoque territorial pertinente.

En resumen, la gestión descentralizada con énfasis en el enfoque territorial, trae consigo beneficios, tales como fortalecer la autonomía de las IIEE. EIB, y disponer presupuesto para la EIB. De igual forma, busca involucrar la participación de las familias y la comunidad, así también del rol de las instancias de gestión como las entidades educativas y los niveles de gobierno. Por otro lado, también contribuye con el desarrollo del espacio geográfico, cultural y social del territorio, pero para ello, es necesario considerar las concepciones, que los pueblos originarios tienen sobre territorio, ya que, dentro de ellas, existen prácticas y valores que se enmarcan en el intercambio, reciprocidad y pertenencia a un lugar determinado.

2.3 EL ENFOQUE INTERCULTURAL Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL.

Para este punto, es sustancial mencionar las implicancias sobre un enfoque intercultural, muy importante para la concreción del modelo EIB. Asimismo, la participación social como aquella en donde se concretiza la interculturalidad, y que además, genera un espacio para el involucramiento de las personas y agentes quienes aporten al fortalecimiento y puesta en marcha la propuesta de EIB.

La política de EIT y EIB, apunta a establecer una interculturalidad entendida para todos y todas, y no solo para aquel sector excluido. Para ello, se dispone vincular las políticas de EIB con el fin de transversalizar en el sistema educativo en otros ámbitos de la vida social. De esta manera, garantizar las condiciones sociales culturales para el ejercicio del derecho a la educación, como también asumir las demandas territoriales de los pueblos.

2.3.1 Una definición propia de interculturalidad que enfatice el diálogo

Sobre el enfoque intercultural, DIGEIBIRA se encarga de impulsar la implementación de la Política de EIT en las escuelas del país. Si bien es notorio los cambios respecto a la inclusión y tolerancia de los pueblos andinos y amazónicos, aún persisten prácticas de discriminación y exclusión en la sociedad peruana.

Teniendo de referencia las concepciones sobre interculturalidad que tienen los docentes, Tubino y Zariquiey (2005), resaltan que la interculturalidad no debe ser entendida como una utopía descontextualizada, donde el diálogo entre culturas en un clima de respeto de la diversidad es carente. Tampoco, como aquella enfocada en la preservación de las tradiciones culturales y de las lenguas indígenas. Esta concepción cae en cuenta que es un asunto estrictamente cultural y no político. y que se corre el riesgo de caer en un tercer discurso que alude solo a mantener y calmar a los pueblos indígenas y no reconocer a profundidad que su problema no es sólo la exclusión cultural, sino también social y económica.

Para ello, Vásquez (2010), recomienda construir un enfoque intercultural propio que establezca relaciones de intercambio y visibilizar a los actores involucrados. Si bien, la interculturalidad apunta generar un clima de respeto frente a los diferentes, también es sustancial que resalte el diálogo, que incite a la participación social y que, a su vez, sea transversal. Al respecto Kogan (2014), reconoce que el diálogo es el medio para la interacción con los diferentes; agrega que “transversalizar el enfoque intercultural supone incorporar una forma de entender las relaciones entre culturas a los distintos planos de la vida en comunidad, que conlleve la posibilidad de igualdad política” (p. 24).

Por su parte Valdiviezo y Valdiviezo (2008), agregan que no se debe suponer que el discurso intercultural implica sólo reconocer lo cultural y folclórico de los pueblos andinos o amazónicos, así como suscribir su condición de marginación. Ya que, este pensamiento, recae en resaltar el valor de la diversidad cultural como fuente de la riqueza nacional, dejando de lado la promoción de la diversidad, el respeto, la tolerancia y reconocimiento cultural sin diferencias. Entonces, se comprende que el

enfoque intercultural abarca mucho más. Según, Kogan (2014), la interculturalidad debe ser comprendida como una práctica de respeto y valoración de las diferencias.

En esta línea, la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe pone de manifiesto:

“construir un proyecto integrador para la sociedad, a partir de la generación de condiciones para un auténtico diálogo intercultural, que tenga por bandera visibilizar y promover la diversidad cultural en todas sus formas y contextos, y formación de una ciudadanía intercultural y democrática” (2018; p.11)

Frente a ello, Herrera, (2009) menciona que, al referirnos a la interculturalidad, debe ser claro que no solo se desarrolla en el ámbito de la educación. Nuevamente, se hace referencia a que el enfoque de interculturalidad, debe ser transversal a los distintos ámbitos. Siguiendo la línea de la autora, añade que se debe dar una transformación gradual en la construcción de propuestas; las cuales, acierten en las demandas locales, regionales y nacionales. Por su parte, para una implementación de la interculturalidad en la escuela, recomienda los siguientes ejes:

- a) Sobre el tratamiento de los conocimientos y saberes locales en diálogo con la diversidad.
- b) Sobre el tratamiento de las lenguas.
- c) Sobre el desarrollo de actitudes hacia el encuentro intercultural.
- d) Sobre la consideración de estrategias y metodologías con enfoque intercultural.
- e) Sobre una gestión pedagógica amable con la diversidad.

2.3.2 La participación social como agente activo

La participación social, también cumple un rol fundamental para la concreción de la interculturalidad y por consiguiente la EIB, ya que es en esta donde se debe reflejar dichas prácticas. En vista de ello, es importante tomar en cuenta que la participación social es un derecho el cual se debe ejercer para contribuir en el desarrollo de la sociedad.

Garantizar la participación social, requiere de una ardua labor, que, de manera gradual, se puede obtener resultados positivos. Las nuevas generaciones tienen un sentido de agencia más comprometido, la tecnología como herramienta de comunicación ha sido sustancial para visibilizar algunas problemáticas de la sociedad actual. Tomando lo desarrollado por Corbetta, et. al (2018), reconocen que es un desafío garantizar la participación de los pueblos en la EIB, por lo que, recomiendan tomar planes para erradicar algunas concepciones que impiden esta agencia.

La primera es la lengua como obstáculo, ante ello se debe descartar la idea que aprender en su lengua materna, no es retroceder o ser negados, sino es una oportunidad para tener un aprendizaje significativo y contextualizado. La segunda, es dejar de ver a personas, de pueblos indígenas como objeto histórico cultural, puesto que toda persona tiene diversas particularidades que lo diferencian de los demás y que vale por lo que es, como humano, y no por lo que representa. para el progreso de su espacio. De acuerdo al CEDC (2020) se detalla que negar su agencia debilita su capacidad de organización y limita sus conocimientos. Ante ello, surge como una estrategia involucrar a la comunidad y reconocer su agencia, sobre todo, en las nuevas generaciones.

Es importante rescatar los espacios de participación social con los jóvenes, para así, contribuir con la concreción de la EIB. En este punto, Da Silva (2018), enfatiza que los espacios de interacción social, permiten el contacto que posibilita la inclusión. Por su parte, Canaza y Huanca (2018) y Lloclla (2019) coinciden que estas situaciones de interacción social generan el diálogo que fomenta el trato positivo y de equidad, al cual debe apuntar la interculturalidad.

En tanto, se aspira que estas prácticas sociales aporten a la formación de una ciudadanía libre capaz de generar una agencia activa y afrontar situaciones de denigración y rechazo. Del mismo modo, CEDCA (2020), recomienda que tener el apoyo de “gestores comunitarios”, en contextos de EIB son sustanciales⁶. Asimismo, no olvidar a los sabios y sabias de la comunidad, ya que los conocimientos sobre la

⁶ Son aquellos que cuentan con estudios superiores o que tienen el ímpetu de colaborar con el desarrollo de su comunidad, quienes pueden generar nexos entre lo pedagógico y lo comunitario

cosmovisión ayudan a comprender e impulsar acciones pertinentes para la acción social.

En la misma línea Kogan (2014), describe sobre las características del ciudadano y la ciudadana intercultural, como aquel y aquella que debe ser capaz de poner en diálogo con otros provenientes de distintas culturas que tengan distinta lenguas y religiones, considerando sus perspectivas de vida tan valiosas como las propias. En tanto, resalta el rol del Estado como promotor principal de las prácticas interculturales en sus ciudadanas y ciudadanos, y que a su vez debe incluir de manera especial a los servidores públicos.

En ese sentido, a modo de concluir, urge forjar el enfoque intercultural desde una definición propia para la comprensión y práctica en ámbito nacional que dé significado de qué es ser intercultural en el Perú. Del mismo modo, es indispensable que estas prácticas incidan en el diálogo, ya que es la forma en que se genera la interacción y reconocimiento entre los diferentes. Asimismo, se recomienda que el enfoque intercultural sea transversal a los distintos espacios y que no solo se quede como un asunto netamente educativo. En referencia a la participación social, apunta a que los ciudadanos tengan un rol activo en este proceso, en especial de las nuevas generaciones. Además, recordar que la interculturalidad se da, no solo para los pueblos excluidos, sino también para cualquier ciudadano.

Reflexiones finales

A partir de la revisión del estado del arte, se ha logrado observar aspectos sustanciales acerca de la EIB, es así que se reconoce a las políticas, como aquellos instrumentos que son sustanciales para poner en marcha este modelo de servicio, y reconocer los derechos muy importantes para los pueblos indígenas.

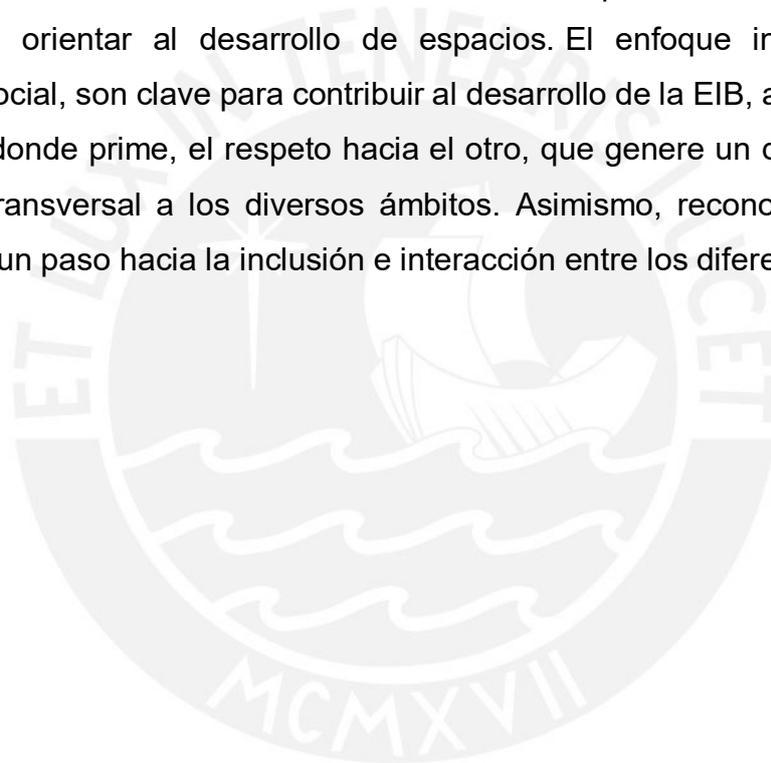
En cuanto, a los avances de la EIB en el Perú, es importante reconocer el trabajo de los últimos 10 años, ya que es en este tiempo donde se ha podido definir al grupo que debía ser beneficiado con este tipo de modelo educativo. Así también, la consulta previa, como aquel paso en donde se incluye la opinión y necesidades de los pueblos originarios y posteriormente, la implementación de políticas tanto para la educación de estos pueblos, como para el reconocimiento de su cultura y lengua, al igual de importantes como el castellano. En ese sentido, es de suma importancia el ejercicio de las entidades públicas y los entes de gestión quienes velen por la concreción adecuada y pertinente de la EIB. De tal modo que se alcance al gozo de que todos y todas reciban una educación de calidad.

Los aportes y especificaciones del MSEIB, orientan y ayudan a la comprensión de lo que implica la EIB en el Perú. Es de vital importancia tener el panorama de que las lenguas se desarrollan en distintos escenarios lingüísticos, y por tanto tener formas de atención pedagógica, cada una con un requerimiento específico, es oportuno, para conservar, fortalecer y revitalizar la lengua. Dentro de ella, se reconoce la consideración que se ha tenido con aquellas lenguas que se encuentran en un escenario urbano, ya que de esta manera se erradica la idea de que las lenguas originarias están asociadas a determinado espacio geográfico (sierra, selva). En tanto, es imprescindible generar acciones que contribuyan a la inclusión en la ciudad y la modernidad, ya que esta última es vista como la amenazante para la cultura de los pueblos originarios.

Por otro lado, tener claro los componentes de calidad de la EIB, contribuye a reconocer cuáles son aquellos aspectos o campos en los que se observan avances, en cuales aún está en nivel incipiente. Por lo que, nos ayuda también conocer estos componentes como sustanciales al requerimiento de este modelo de servicio.

Respecto a los retos que afronta la EIB en el Perú, es importante comprender que los pueblos originarios traen consigo una riqueza lingüística y cultural, y que por ende necesitan una educación contextualizada que valore su lengua y sus prácticas. Por lo que es de suma necesidad, implementar currículos regionales, locales que incluyan particularidades y que no sean solo una adaptación del actual Currículo Nacional.

Otro aspecto resaltante es acerca de la descentralización se busca que un trabajo articulado de las diversas instancias del estado, pero la tarea también recae en otros agentes como la familia, la comunidad, sabios. El enfoque territorial aparece como una forma de orientar al desarrollo de espacios. El enfoque intercultural y la participación social, son clave para contribuir al desarrollo de la EIB, además de tener un panorama donde prime, el respeto hacia el otro, que genere un diálogo, y que el enfoque sea transversal a los diversos ámbitos. Asimismo, reconocer el rol de la ciudadanía es un paso hacia la inclusión e interacción entre los diferentes.



Referencias bibliográficas:

- Amadio, M, Operti, R, y J.C. Tedesco (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9]. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf>
- Bello, Á. (2004). Etnicidad y ciudadanía en América Latina: la acción colectiva de los pueblos indígenas. CEPAL. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/2394>
- Burga, E.; Hidalgo, L. & Trapnell, L.(2012). La Escuela Intercultural Bilingüe. Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4542/La%20Escuela%20Intercultural%20Biling%C3%BCe.%20Aportes%20para%20garantizar%20un%20servicio%20de%20EIB%20de%20calidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Burga, E. (2016). La política de Educación Intercultural Bilingüe: avances y retos pendientes. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/08/Tarea91_16_Elena_Burga.pdf
- Canaza, F. & Huanca, J. (2018). Perú 2018: hacia una Educación Intercultural Bilingüe sentipensante. *SCIENDO*, 21(4), 515-522. Recuperado de <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/2216>
- Castillo, G. W. E. (2017). El derecho de los pueblos indígenas del Perú al uso de su lengua originaria en el marco de la Ley 29735. Recuperado de: http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/1864/T033_43235950_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Colectivo Equidad y Diversidad Cultural (2020). Desafíos de la EIB durante la emergencia sanitaria en perspectiva de un nuevo escenario post pandemia. Observatorio de la Educación Peruana. Recuperado de <https://obepe.org/wp-content/uploads/2020/07/Desafios-de-la-EIB.-propuesta-colectivo-ED.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2014). Gestión Descentralizada con enfoque territorial, desafío urgente en el país. MINEDU. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-37.pdf>
- Corbetta, S.; Bonetti, C.; Bustamante, F. & Vergara, A. (2018). Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos. CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf
- Da Silva, S. A. (2018). Educación intercultural bilingüe en Venezuela, ¿interculturalidad funcional o crítica?. *Educere: Revista Venezolana de Educación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6607505>
- Delgado, N. (2018). Nuestra Educación Intercultural Bilingüe ¿cómo avanzamos?. Recuperado de <http://intercambio.pe/nuestra-eib-como-avanzamos/?print=print>
- Defensoría del Pueblo (2016). Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Informe Defensorial N° 174. Recuperado de <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>

- Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural. (2013). Yachayninchikwan qillqay. Lima, Perú: MINEDU. Recuperado de http://www.perueduca.pe/recursosedu/EIB/manuales_de_escritura/manual_quechua_chanka.pdf
- Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural. (2014). *La diversidad en los rostros de los niños y las niñas de la educación intercultural bilingüe*. Lima, Perú: MINEDU.
- Edugestores (s.f). Política de EIB en el Perú: Avances y retos pendientes. Recuperado de <https://www.edugestores.pe/politica-de-eib-en-el-peru-avances-y-retos-pendientes/>
- Fernández, J. (2019) Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44905/1/S1900977_es.pdf
- Herrera, F. B. (2009). Participación de los padres de familia en la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas primarias del distrito de Sina (provincia de San Antonio de Putina-Puno). Recuperado de <http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/737/EPG373-00373-01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kogan, L. (2014). Enfoque Intercultural: Aportes para la gestión pública. Ministerio de Cultura. Recuperado de <http://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/384>
- Ministerio de Cultura del Perú. (2017). Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad. Centro de recursos. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/politica-nacional-de-lenguas.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador (s.f). Currículos Nacionales Interculturales Bilingües. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/510>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5960>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB). Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5971>
- Lloclla, L. M. (2019). Percepciones sobre Educación Intercultural Bilingüe del docente de I.E.P. 54080 de Huancabamba - Andahuaylas. (Tesis de Licenciatura). Puno. Recuperado de http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/11400/Luis_Marino_Lloclla_Monzon.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Salas, G. (2019) Los Ruwales son Parientes en Lugares Parientes: En *Comida, Cohabitación y mundos andinos*. Lima. Fondo Editorial PUCP.
- Salón, V. E. (s.f). Por fin: un modelo de servicio educativo intercultural bilingüe. Edugestores. Recuperado de <https://www.edugestores.pe/por-fin-un-modelo-de-servicio-educativo-intercultural-bilingue-un-articulo-de-esau-salon-vasquez/>
- TAREA Asociación de Publicaciones Educativas. (2017). Buenas prácticas en gestión local de la Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de <https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/07/Buenas-Practicas-EIB-Canchis.pdf>
- Tubino, F. Zariquiey, R. (2005). Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Las%20practicas%20discursivas%20sobre%20la%20interculturalidad%20en%20el%20Peru%20de%20hoy.pdf>
- Vásquez, J. A. (2010). Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas. Lima. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Estado%20del%20Arte%20de%20la%20EIB%20en%20zonas%20urbanas.pdf>
- Zavala, V. & Córdova, G. (2003) Volver al desafío. Hacia una definición crítica de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Lima. Perú. PROEDUCA.