

CAPÍTULO 3.

LA APLICACIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Zenon Bernardo Clemente Calisaya¹
José Marcial Mamani Condori²

¹: Licenciado en Educación con especialidad en Educación Musical, Magister en Artes.

 <https://orcid.org/0000-0002-3776-8772>

²: Licenciado en Educación Primaria, Magister Scientiae en Lingüística Andina y Educación.
Doctor en Ciencias de la Educación.

 <https://orcid.org/0000-0001-7090-8194>

RESUMEN

Esta investigación presenta el análisis, comprensión e interpretación de las actitudes de docentes de la UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local) ubicada en la región Puno, dentro de la provincia de Huancané, frente a la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Dado que, el Perú es un país pluricultural, debido a ello posee una cantidad considerable de idiomas que coexisten simultáneamente en su territorio, es por ello que trabajos como el realizado, buscan revalorizar el idioma aimara dentro de la educación local, como una herramienta que viabilice una educación de calidad enmarcada en el idioma local de cada comunidad. Se empleó el método etnometodológico, debido que esta investigación se propone a indagar dentro de las motivaciones de los actores sociales seleccionados, esto se logrará a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, donde se solicitará a los docentes que emitan una reflexión acerca del uso de la Educación Intercultural Bilingüe en su labor como maestros. La técnica de investigación utilizada fue la entrevista a profundidad debido a que. Los hallazgos encontrados conceden el resultado de la categoría: La aplicabilidad de la lengua aimara dentro de las Instituciones educativas, la cual presenta 2 aristas que la componen: Autoexclusión y Racismo: Una jerarquía nominal y Dificultades presentes en la Docencia intercultural Bilingüe.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, potencialidad, brechas.

INTRODUCCIÓN

En el mundo coexisten por lo menos 5000 pueblos originarios que habitan en aproximadamente 70 países, en promedio ellos suman una población que ronda los 370 millones de personas (Defensoría del Pueblo, 2011). Entre ellos destacan los países ubicados en América Latina, debido a que poseen una abundante cantidad de estos pueblos originarios, los cuales datan desde la época precolombina. Todos ellos son dueños de una inconmensurable cultura. No obstante, estas colectividades se encuentran en un constante asedio por parte de la expansión de las lógicas de comportamiento del mundo occidental.

Además, otro de los factores que atentan contra la conservación de esta manifestación cultural es la discriminación que se ha creado en torno a ella. Una de las condiciones previas que se encuentra detrás de esta problemática, se precisa muchos siglos atrás. En el proceso de la colonización del territorio, que fue bautizado como América, acciones que ocurrieron en el siglo XV, hasta periodos posteriores de la etapa del continente, conocido como la etapa del virreinato. Esta etapa histórica es caracterizada por una reestructuración de las jerarquías sociales instauradas en el imperio inca donde se reconoció como saber de segunda orden toda expresión cultural que fue desarrollada en el territorio previo a la llegada de los colonizadores (Mejía Navarrete, 2016). Dando como resultado la gestación matriz colonial del poder, la cual reformuló los modos de organización de los modos de subjetivación y de los modos como se accede y se ejecuta el conocimiento (Mignolo, 2011). Generando una lógica dicotómica, en la cual el conocimiento europeo moderno se erigió como superior a todo conocimiento de los pueblos originarios (Skliar, 2000).

Y ha sido labor de los múltiples estados y organizaciones mundiales el generar condiciones de vida adecuadas para los integrantes de estos pueblos originarios, debido a que, su existencia revaloriza la concepción de diversidad cultural. Uno de los ejes centrales de esta protección se ubica en la preservación

de las lenguas locales, debido a su importancia como principal actor dentro de las manifestaciones culturales originarias. Por lo que se han implementado distintos planes, proyectos, políticas públicas y leyes con el fin de velar por la conservación de ellos. Uno de ellos es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Lo que se busca la interculturalidad es el gestar dinámicamente lógicas de intercambio, que, a través de mediaciones comunicativas, permitan forjar espacio de diálogo y asociación de saberes y prácticas heterogéneas (Quichimbo Saquichagua, 2019). Todo ello enmarcado en el respeto irrestricto ante toda manifestación cultural que no provenga de la cotidianidad de uno de los actores involucrados. En la interculturalidad se debe emplear como una herramienta que repare todos los daños ocasionados por la perspectiva etnocentrista de la cultura dominante hacia las culturas indígenas. Es por ello, que la educación intercultural debe incitar a la reconstrucción de los diálogos etnocentristas segregadoras, con la finalidad de fomentar un diálogo interétnico que apunte a potenciar el desarrollo de las culturas propias de los pueblos indígenas (Ministerio de Educación, 2012).

Añadiendo a ello, la interculturalidad presente en la educación se fundamenta en la condición de la diversidad humana, dado que ello propone oportunidades de intercambio y enriquecimiento. (Alarcón Leiva y Márquez Sánchez, 2019). Por otro lado, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) avala el derecho de los pueblos originarios a establecer y controlar sus instituciones y sistemas educativos. Asimismo, poseen el derecho a exigir el tipo de educación reproducida en los sistemas educativos presente sinergia con los métodos culturales correspondiente a la enseñanza y al aprendizaje

La Educación Intercultural Bilingüe es un “derecho colectivo reconocido a todos los niños, adolescentes, adultos y adultos mayores que forman parte de algún pueblo originario o indígena y debe garantizarse en todas las modalidades y niveles del sistema educativo” (Ministerio de Educación, 2016, p.26). Una educación bilingüe hace mención de una modalidad educativa que se basa en la necesidad de utilizar una lengua materna. A la par de ella se empleará el lenguaje predominante en el país, en el caso del Perú este vendría a ser el español.

Esta idea debe superar la condición de tolerancia, donde cada manifestación cultural posee y debe establecerse en un espacio determinado. Por lo que propone esta concepción la de establecer puentes con la finalidad de repensar las posiciones particulares de cada manifestación dentro de la estructura social, ello debido a los procesos históricos respectivos de cada nación. (Cobertta, et al.,2018). Según Zúñiga (1993) el contenido educativo que se emplee a la hora de dictar cada cátedra educativa debe partir de la cultura originaria de los alumnos.

El potencial que posee la EIB radica en las concepciones sociológicas acerca de la educación, esto se debe a que grandes pensadores han destacado sus facultades como accionar que viabilizar la trasmisión de cultura . Entre ellos se encuentra como un eje central la figura Emile Durkheim, destaca a la Educación como la:

Acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (1996, p.53).

Por otro lado, según Acevedo (1994) la institución educativa se encuentra compuesta por una dualidad de fuerzas creadoras, que conceden el sentido de institución social. Estas son: una fuerza cultural, entendida como la acumulación y el enriquecimiento de los bienes intelectuales, por otro lado, se encuentra la fuerza social, la cual se encarga de dotar a los alumnos de las facultades pertinentes para su inserción en la sociedad. Debido a que la

¹ El concepto de cultura ha sido uno de los debates más grandes dentro de la ciencia antropológica, por lo que en la investigación nos referiremos a ellos, bajo los preceptos establecidos por Tylor y Malinowski, el primero hizo referencia de ella como “Todo complejo conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidad adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (1975, p. 29). Mientras que Malinowski (1968), la entiende como un compuesto de instituciones básicas que son medios para satisfacer las necesidades orgánicas humanas.

educación responde a las necesidades sociales, debido a que “mediante ellas, se actualiza, se regenera, avanza y se perpetua” (Castillo Romero, 2012, p.44).

Uno de los países de América Latina que más ha sufrido la pérdida de sus manifestaciones culturales es el Perú, país que cuenta con gran cantidad de pueblos originarios, ubicado en mayores dimensiones en territorio correspondiente a la sierra y la selva de su territorio. Según el Documento Nacional de Lenguas Originarias (Ministerio de Educación ,2013) en el Perú se han reconocido a un total de 47 lenguas originarias, encontradas dentro de los 55 pueblos originarios (Ministerio de Cultura, 2016). Las dos lenguas originarias más predominantes son el quechua y el aimara, las cuales abarcan un 94% de la totalidad de hablantes de lenguas originarias. Un informe del INEI (2017), el cual demostró que en 5 regiones del Perú más de la mitad posee una lengua originaria como lengua materna, esas regiones son: Apurímac (70,1), Ayacucho (65,7%), Cusco (55,5%), Huancavelica (67,7) y Puno (63,2). El Instituto Nacional de Estadística e Informática (2007) expresa que la población correspondiente a estos pueblos originarios se encuentra en mayor densidad en las zonas rurales del Perú (53%). Por otro lado, se hizo de conocimiento que alrededor de 55 mil hogares en el Perú, poseen un jefe de hogar que concibe en el aimara su lengua materna. (INEI,2018).

Es por ya exhibido que hace más de treinta y tres años que se viene aplicando la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las instituciones educativas primarias del medio rural de la región Puno. La aplicación de esta modalidad educativa permitió el logro de dos objetivos fundamentales: a) reorientar el sistema educativo peruano en el nivel primario de acuerdo a las características socioculturales y sociolingüísticas de los niños y de las comunidades aimarahablantes del altiplano andino: b) mejorar la calidad educativa, como alternativa a la educación castellanizadora y asimiladora, desarrollada hasta entonces por el sistema educativo oficial en el área andino-amazónico del Perú. A partir de la implementación de la EIB, se reconoce la necesidad de utilizar el aimara, la lengua materna de los niños procedentes de las comunidades, como lengua instrumental de educación y el aprendizaje del castellano en calidad de segunda lengua.

No obstante, en la actualidad se viene aplicando la EIB de manera general en una porción considerable de instituciones educativas. Proyecto Educativo Regional (PCR), la cual legitima el uso del aimara como instrumento de comunicación en la educación de los niños y niñas de la región. La intención del gobierno peruano referente a la preservación de las lenguas originarias data años más atrás, precisamente desde la aprobación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe, encuentra su principal antecesor en el gobierno militar del Gral. Juan Velasco Alvarado (1968-1975). Debido a que en el año 1972 se publicó el Decreto de ley N° 19326, bajo el título de “Ley de Reforma Educativa” la cual es grandes rasgos reconoce la diversidad lingüística y cultural, además incita la necesidad de implementar una educación bilingüe (Defensoría del Pueblo, 2011).

Ese mismo año, se aprobó la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), la cual se reconoce como la primera vez que el Estado peruano hizo reconocimiento explícito a la necesidad del bilingüismo en el sistema educativo. Ya en el año 1989, se promulgó la Política de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI), lo cual generó que se amplíe la cobertura de educación Bilingüe en todos los niveles educativos. Además, en estos años se lograron dos conquistas significativas que jugaron un papel no menos importante en la formulación multicultural en el Perú, estas fueron: la oficialización de los alfabetos quechua y aimara (1985) y la creación de la Dirección de Educación Bilingüe (1987). Sin embargo, todos estos logros apuntaban únicamente a una sola dirección, a la población oriunda de los pueblos originarios.

En la siguiente década, se gestaron cambios significativos al contenido de estas normativas, dado que se empleó una nueva política la cual incorporó la interculturalidad, entendida como “un elemento transversal dentro del sistema educativo y no orientado solo a las poblaciones indígenas” (Ministerio de Educación, 2016, p.9). En la actualidad, la Constitución Política del Perú en el artículo 48 se hace mención que “Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley”, Debido a ello la Defensoría del Pueblo afirma que la Educación Intercultural Bilingüe es “un derecho fundamental de los pueblos indígenas” (2011, p.23)

El Ministerio de Educación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), ha implementado frecuentemente programas de especialización docente bajo el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe en las zonas andinas y amazónicas. No obstante, esta cátedra solo se ha realizado para los docentes de nivel inicial y primaria. (Rivera, Flores y Santa Cruz, 2013). Asimismo, este programa se ha puesto en práctica únicamente en el rango de los años 2012-2014, donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1. Resultado del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP)

Región	Docentes Atendidos		
	Inicial	Primaria	Total
Amazonas	24	183	207
Ayacucho	48	210	258
Cusco	68	192	260
Junín	0	206	206
Loreto	55	326	381
Puno	139	366	505
Ucayali	73	324	397
Total	407	1 807	2 214

Fuente: Dirección de Educación Superior Pedagógica.

El Programa de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe 2012-2014, utilizó tres enfoques dentro de su malla curricular (Ministerio de Educación, 2012). El primer de ellos fue el Enfoque Reflexivo, el cual busca gestar procesos reflexivos de corte individual y colectivo, con el fin de incitar la necesidad de desarrollar procesos de cambio educativo y de compromiso en sintonía con las necesidades propias de su región. Todo ello enmarcado en los valores que enaltezcan la equidad y la justicia social (Rivera, Flores y Santa Cruz, 2013).

Asimismo, se encuentra el segundo enfoque, el enfoque intercultural crítico se caracteriza principalmente por orientar a los participantes a iniciar procesos de pedagógicos en torno a la transformación y construcción se revaloren las nociones de estar, ser, pensar, conocer, sentir, vivir y convivir (Viaña, Tapia y Walsh, 2010). De ello se desprende la intencionalidad de forjar un cambio a gran escala, que no solo abarque a las relaciones sociales, sino que incite a reformular las estructuras, condiciones y dispositivos de poder, los cuales son

los principales artífices de la permanencia de las inequidades sociales y la discriminación en la sociedad peruana. (Rodríguez, et al., 2020) Y, por último, se encuentra el Enfoque Comunicativo Socio Cultural, que busca en grandes rasgos resaltar con gran consideración la importación del discurso y su relación ambivalente con la sociedad (Bravo, 2019).

Añadiendo a ello, el Perú se encuentra circunscrito al Convenio N° 169 de la Organización Internacional del trabajo (OIT)² sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Tratado que se legitimó en 1993, a través de la Resolución Legislativa N° 26253, en él cabe resaltar los artículos 26° y 31°, que reconocen abiertamente que los integrantes de los pueblos originarios poseen el derecho de recibir instrucción educativa en todos los niveles en igualdad de condiciones que el resto de la población nacional. Además, se hace mención que los pueblos indígenas se encuentran en la capacidad de crear sus propias instituciones y medios educativos, por lo que el gobierno de turno debe conceder todas las facilidades y recursos financieros para emprender dicha labor.

El mismo Convenio plantea criterios que facilitan el reconocimiento de un pueblo indígena, entre ellos se encuentra: Su naturaleza histórica, dado que se reconoce como pueblo indígena aquellas que descienden de las poblaciones que habitaron el continente americano previa a la época de la conquista. En segundo lugar, los pueblos indígenas son aquellos grupos sociales conservan sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas propias, o parte de ellas. Y, por último, se requiere la plena conciencia de la comunidad sobre su identidad indígenas (Organización Internacional del Trabajo, 2014).

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PID-SEC), establece que el Comité de Derechos Económicos y Culturales. Organismo que por medio de su Observación General N°13 (1999), determinó que la educación debe estar caracterizada por su: Disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y su adaptabilidad.

² La Organización Internacional del Trabajo es uno de los Organismos especializados de las Naciones Unidas, uno de sus objetivos velar por la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, en especial de sus derechos económicos y sociales.

Tabla 2. Perú: Distribución de la población de 3 años a más según la lengua materna y área geográfica.

Lengua Materna	Urbano		Rural		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Quechua	2 112 956	49%	2 240 203	51	4 353 191	100
Aimara	276 681	51%	263 028	49	539 709	100
Lengua Amazónica	23 918	10	206 744	90	230 662	100
Español	20 382 835	82	4 501 392	18	24 884 227	100
Total	22 864 460	76	7 235 154	24	30 099 614	100

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 2014

Elaboración: Ministerio de Educación

Una característica de la cual se debe tomar en cuenta con suma importancia, son las condiciones educativas y de pobreza, en las cuales se encuentran una considerable proporción de las personas, que poseen una lengua materna distinta al español. Un indicador que responde pertinentemente es el de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)³, los resultados presentados por el INEI (2018) demostraron que para el año 2017 un total de 28,7% del total de hogares encabezados por un jefe de familia el cual posea por lengua materna el aimara presentan por lo menos una necesidad básica insatisfecha. Añadiendo a ello, el ingreso monetario promedio per cápita de estas familias se encuentra en 1 754 nuevos soles, mientras que el de una familia en la cual el jefe el ingreso se encuentra en 3 034 nuevos soles. Lo que da como resultado que la incidencia de pobreza en respectivos grupos, lo cual sobrepasa con creces el promedio en el país, llegando hasta el 33,5% del total.

³ Estas necesidades responden a cuatro pilares fundamentales: i) Acceso a una vivienda que asegure un estándar mínimo de habitabilidad para el hogar, ii) Acceso a servicios básicos que aseguren un nivel sanitario adecuado, iii) Acceso a educación básica, y finalmente iv) Capacidad económica para alcanzar niveles mínimos de consumo. (Feres y Mancero, 2001, p.10)

Referente a la educación, el indicador con mayor coherencia a utilizar en la investigación es el de “años de escolaridad”, donde se observa que las personas que reconozcan al aimara como su lengua materna, han alcanzado 7,9 años de escolaridad. Por lo que el documento concluye que el poseer una lengua originaria como materna hace acreedor de un 2,3 veces menos de probabilidades de alcanzar un nivel secundario de educación, frente a una persona que reconoce al español como lengua materna, añadiendo a ello que únicamente un 27% de la población alcanza un grado secundario o superior. De igual manera, el porcentaje de analfabetismo en la población que ostenta el aimara como su lengua madre es de un 17 %, supera hasta tres veces el porcentaje de los que reconoce al español (4%) (INEI, 2017).

Debido a lo previamente expuesto emerge nuestra pregunta de investigación, ¿Cuál es la situación en la cual se encuentran los docentes de la UGEL de la provincia de Huancané de la región Puno en su proceso de empleabilidad de la Educación Intercultural Bilingüe?

METODOLOGÍA

El trabajo se perpetró desde la perspectiva cualitativa, donde se utilizó el método etnometodológico (Garfinkel, 1967), el cual se caracteriza por la intención de abordar el accionar humano a través de las experiencias y dinámicas propias de él.

Por lo que, este tipo de investigación se caracterizan por ostentar como fin el realizar un estudio acerca de un fenómeno particular de la vida cotidiana. Para conseguirlo, el investigador se propone en la misión de descubrir que se oculta más allá de las vicisitudes y de las acciones, busca hallar el sentido donde se

encuentra la experiencia a través del lenguaje. Lo que según Urbano (2007) es en el lenguaje donde se asocia la experiencia y la explicación, el rol que debe cumplir el investigador en esta etapa del trabajo, es la de recolector de la palabra de los actores, debido a que el gesto o la acción es “afónica”.

Fuentes y estrategias para la recolección de información

La investigación se desarrolló en Huancané perteneciente a la región de Puno. Se empleó un muestreo basado en criterios (Patton, 1988), los cuales fueron: a) Haber ejercido la docencia por más de 10 años, b) El haber recibido capacitación de parte de la PRONAFCAP, y c) El ser oriundo del pueblo originario aimara. Lo cual nos permitió reconocer 6 actores sociales todos pertenecientes a la UGEL de la provincia de Huancané.

Tabla 4. Actores sociales.

Actor Social	Edad	Años de servicio
AS ₁	46	19
AS ₂	50	24
AS ₃	37	11
AS ₄	45	21
AS ₅	39	12
AS ₆	42	19

La técnica utilizada para la recolección de información fue la entrevista en profundidad entendida como una comunicación interpersonal, entre el investigador y la unidad de sentido, con miras a conseguir respuestas verbales de las preguntas formuladas que dio inicio a la investigación (Canales, 2006). La labor finiquita que posee esta técnica es la de obtener datos detallados de las percepciones subjetivas, los razonamientos y las dinámicas internas que genera el individuo a partir de una experiencia en particular, la cual responde a la intención del investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Procedimiento

Para la realización de la investigación se utilizó los *momentos* que son establecidos por Valles (1997) referentes al desarrollo pertinente de trabajos etnometodológicos, como se describe a continuación:

Primer momento

Esta etapa corresponde a la fase inaugural de la investigación, en ella se lleva a cabo la planificación previa al trabajo etnográfico, las estrategias para el desempeño de las actividades programadas y el tiempo que se estima que durará esta fase del trabajo.

Segundo momento

La segunda fase se caracteriza por las visitas realizadas a la UGEL y a los centros educativos respectivos. No obstante, la interacción con los entrevistados se complicó, se tuvo que ampliar el tiempo de duración al trabajo de campo, extendiéndose de 4 semanas a 6 semanas.

En paralelo con las entrevistas realizadas, se efectuó el análisis de las mismas. Actividad ejecutada fuera del escenario de estudio. En el momento que se llegó al punto de saturación, se dio por finalizada la recolección de información.

Tercer momento

Etapa donde se procedió con el análisis e interpretación de las experiencias recolectadas. Hecha la salvedad se procedió a comprobar los criterios de rigor científico y las consideraciones éticas del trabajo, según Bisquerra (2004) se debe tener en cuenta la intencionalidad, la ubicación paradigmática del trabajo y el grado de especificidad de la data recogida por medio de las entrevistas en profundidad efectuadas a los actores sociales.

Finalizando de acopiar toda la información se ejecutó el análisis de los hallazgos como resultado de la información proporcionada por los actores sociales. Lo cual se efectuó a través una técnica artesanal, el uso de la plataforma <http://www.estilector.com/index.pl> lo cual permitió ubicar las categorías

emergentes, la abstracción y una póstuma reflexión acerca de lo hallado.

RESULTADOS

Partiendo de las relaciones generadas entre las distintas alocuciones de los actores sociales en la etapa de análisis, fueron surgiendo las categorías de estudios, las cuales personifican el razonamiento sociológico pragmático que se deriva las respuestas concedidas y el accionar por parte de los actores sociales puestos en escena.

Para conceder de sentido y de vigencia histórica a cada una de las interpretaciones elaboradas, exhibirá verbalización del discurso de los actores sociales, en sintonía con paráfrasis de los investigadores y se brindará respaldo a los hallazgos encontrados con un sustento teórico derivado de otros autores especializados en el tema a tratar.

La aplicabilidad de la lengua aimara dentro de las Instituciones educativas

Estoy desarrollando de acuerdo a lo que puedo y de acuerdo a las orientaciones recibidas en talleres y capacitaciones recibidas en años anteriores por docentes con experiencia y con dominio y estudio de la lengua aimara o sea los lingüistas con el PLANCAD EBI a cargo de algunos Entes Ejecutores. Trabajo una vez a la semana de acuerdo a mi horario de trabajo, enseño la lengua y en la lengua aimara acerca de las costumbres, relatos y tradiciones de nuestros pueblos para que los niños conozcan y revaloren nuestra cultura y sus elementos culturales (AS2).

El desarrollo de las lenguas tanto el aimara como el castellano se tiene que tener herramientas pedagógicas que le permita la enseñanza y desarrollo de la lengua materna de manera sistemática y coherente y sobre todo

reafirmando y consolidando la lengua materna para un óptimo aprendizaje del castellano como segunda lengua (AS4).

De acuerdo a los diálogos exhibidos previamente el uso del bilingüismo en las aulas de clase, es un proceso en el cual actúan diversos actores y técnicas. Las herramientas pedagógicas que sean empleadas en el ejercicio de la docencia intercultural bilingüística, deben velar por un dualismo reproductivo. En primera instancia, se debe aplicar un modelo eficiente de estudios, donde se dote de las capacidades educativas a los alumnos, modelo que no deba envidiar a otro en su composición y sus competencias propuestas. A la par de ellos, se debe expresar en sesiones continuas de clase donde se precise la importancia que ostenta la lengua aimara en su identidad como, debido a que el aimara es la lengua madre de ellos. Dado que la educación bilingüe hace explícita mención al rol que cumplen las diversas lenguas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje (Gualdieri, 2004).

Por lo que, el gobierno debe actuar con suma cautela a la hora de gestar campañas de sensibilización escolar, que inciten una conciencia sobre nuestra pluralidad étnica, de igual manera, dotar a población de facultades para insertarse en un mundo globalizado (Zuñiga y Castillo, 1997). De esa manera la educación, se compromete con un rol de suma importancia para la humanidad, la misión de velar por ciudadanos que practiquen cotidianamente el respeto hacia sus iguales, sin importar la ascendencia, el credo o la latitud de donde provengan.

Los docentes debemos asumir con mayor responsabilidad y compromiso para alcanzar los objetivos de la comunicación y para lo cual es bueno desarrollar de manera coherente los instrumentos de comunicación institucional y comunal, me refiero a las lenguas aimara, quechua y castellano puesto que las sociedades utilizan estas lenguas. A través de estrategias metodológicas para niños que hablan su lengua originaria y castellano promoviendo sus conocimientos de su entorno social y también lo ajeno (AS1).

Si es posible, siempre en cuando que el docente maneje y conozca el castellano estándar. Aplicando estrategias que le permitan al estudiante conocer y saber utilizar dicho castellano y en escenarios contextualizando para alcanzar un aprendizaje de castellano estándar y haciendo conocer la existencia de los tipos y variedades de castellano en cada contexto sociocultural a esto se puede complementar desarrollando el sociolecto e idiolecto los estudiantes para su adecuado uso del castellano como tal (AS6).

Un papel a destacar se ubica en la motivación adicional que encuentra el docente en la ejecución de este programa educativo, dado que se busca revalorar las enormes dimensiones culturales que el Perú posee (Ramírez, 2017). Él se asume como uno los actores protagónicos en esta misión, la cual es de gran trascendencia para el imaginario colectivo de la región Puno, además de velar por la diversidad cultural tan característica del Perú. Además, el docente debe poseer actitudes que le otorguen las facultades pertinentes que guíen su docencia intercultural a grados aceptables, entre ellas destacan: el dominio excelso de la lengua de sus alumnos y del idioma predominante en la región, la tolerancia activa y la estimación de lo diferente y, finalmente, su compromiso con las causas de su pueblo (Ipiña, 1997).

Dificultades presentes en la Docencia intercultural Bilingüe

Las desventajas son: falta material educativa en lengua materna como cuadernos de trabajo. La otra desventaja es que una de mis colegas no habla aimara es quechua hablante y eso repercute en que todos puedan aprender por igual. Algunos docentes desconocen las estrategias metodológicas en aulas multigrado unidocente (AS4).

Falta de un apoyo decidido de los especialistas, autoridades locales y regionales y de la propia comunidad y una mayor información de interculturalidad, lingüística y de nuestra cultura. Falta de coordinación con todos los Profesores de la Institución Educativa para el desarrollo de la EIB Apoyo de los padres de familia e interés en los estudiantes por desarrollar la lengua aimara y la cultura en el marco de la interculturalidad educativos y la

falta de comprensión de la interculturalidad y su consecuente desarrollo (AS 5).

De acuerdo con las dilucidaciones expuestas con antelación, se logra comprender que las dificultades presentes en este tipo de enfoques educativo, requiere un constante monitoreo debido al gran desafío que propone esta modalidad de estudios. Además, se debe añadir lo sugerido por Diez (2013) quien concluyó en su estudio que los proyectos de educación intercultural sufren de considerables deficiencias, entre ellas se encuentran las nociones restringidas de cultura y una débil densidad estatal en las regiones con una distancia más extensa de la capital.

El rol del docente emerge con una de las grandes limitaciones que se han encontrado en la implementación de EIB, debido a las insuficientes dotes que poseen, consecuencia de la insuficiente oferta de capacitaciones que refuerzan los contenidos teóricos y actividades reflexivas. Dinámicas que buscan enaltecer la relación entre cultura, sociedad y lengua. (UNESCO, 2017). Este enfoque educativo debe trascender las aulas de clase, debido a que el lenguaje es una condición humana presente en toda acción que relaciona a dos sujetos, desarrollada en distintos espacios de la sociedad (Serrano Ruíz, 1998). Es por ello que esta dinámica educativa debe abarcar a otros actores del proceso educativo, como los padres de familia y miembros de la comunidad que son partícipes dentro de los modos de socialización del individuo (Defensoría del Pueblo, 2016).

Autoexclusión y Racismo: Una jerarquía nominal

Por la naturaleza del país, región y por la diversidad lingüística, cultural en todas las instituciones debe desarrollarse los idiomas sean como materia o talleres ya que muchos no conocen y deben conocer para identificar nuestras lenguas (AS6).

De manera general puedo decir que, nadie es superior a nadie ni tampoco es inferior a nadie, todos somos iguales como personas, todas las tienen el mismo valor, es asunto está en su uso y el contexto donde lo utilizamos y como lo utilizamos la lengua (AS3).

Hay padres de familia que me comunican que no desean que sus hijos aprendan el idioma, porque no quieren que sus hijos sean víctimas de racismo por su forma de hablar cuando vayan a la capital (AS1).

Según los fragmentos de las entrevistas seleccionados, se logra comprender una de las dificultades adicionales que presenta la aplicación de la docencia intercultural lingüística, esta se hace presente en la discriminación, marginación y desigualdad de la cuales son víctimas sus usuarios en el Perú. La CEPAL a través de su documento titulado La matriz de la desigualdad social en América Latina (2016), reafirma la condición de vulnerabilidad en la que se encuentran los pueblos originarios, debido a la constante reproducción de las desigualdades en el continente. Cabe destacar que estas desigualdades, no solo se expresan en condiciones monetarias o en el acceso servicios básicos, además esta se materializa en la jerarquización nominal desarrollada dentro de la intersubjetividad propia de cada nación. Lo cual ubica a las manifestaciones culturales originarias, en un estrato inferior en comparación con las expresiones propias de la cultura occidental moderna. (Mejía Navarrete, 2016)

Añadiendo lo propuesto por Montoya Rojas (2019) quien opina que la interculturalidad “deseada como proyecto a futuro es cotidianamente desmentida por el dominio de una cultura sobre otras, en nombres de una supuesta superioridad (p.67). Lo cual resulta una meta a largo plazo de la EIB, dado que una de las vías más pertinentes para lograr cambios en el plano de la cultura en su dimensionalidad y aristas se encuentra dentro de la educación. Debido a ello, se debe velar por una educación, que respete todas las concepciones culturales presente en el país, generando condiciones iguales para su desarrollo tanto autónomo como colectivo (Mato, 2020).

Habría que mencionar, además que la interculturalidad, emerge del proceso de contacto y conflicto entre culturas, además otorga la capacidad de reconocer las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder (Aneas, 2005). En especial, en caso donde se presenten casos de una cultura dominante que ostente y legitime el poder político de un territorio, la cual condiciona a las otras que coexisten como culturas de segundo orden. Lo cual se considera uno

de los grandes desafíos que enfrente todo proceso de interculturalidad, por lo que se requiere trabajar con la institución educativa, debido a las condiciones de aparato reproductor de cultura y modos de vida. (Guzmán Marín, 2018).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al finalizar el proceso de análisis de las categorías de investigaciones creadas a partir del proceso etnográfico realizado, se logró efectuar las siguientes dilucidaciones:

Los actores sociales revelaron que poseen una motivación adicional a la hora de dictar las clases bajo este enfoque, debido a que muchos de ellos opinan que el practicar este tipo de educación refleja la identidad y lealtad cultural y lingüística de su cultura. Lo cual presenta una revalorización cultural, de sus propios saberes los cuales los dotan de una autonomía cultural en consonancia con sus iguales, condición que debe ser tomada en cuenta dado que son los docentes los principales actores dentro de este enfoque educativo.

La educación intercultural Bilingüe en el Perú es uno de los desafíos que más dificultades enfrenta en su proceso de organización y ejecución. A ellos responde los constantes procesos de centralización desarrollados en el Perú, que ha focalizado la densidad estatal en la capital del Perú, generando enormes problemas en torno a la obtención de necesidades básicas en las otras regiones del país. Dentro de esas necesidades se encuentra el acceso a la educación, la cual presenta enormes limitaciones en distintas regiones del Perú, por la limitada oferta de docentes y centros educativos disponibles.

Dentro de la EIB, la dificultad se acrecienta porque este enfoque se traduce en una responsabilidad adicional a la frágil estructura educacional del Perú. Lo cual amerita un mayor trabajo de las autoridades en este sector, por lo que es de gran importancia de las frecuentes gestiones y evaluaciones en el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) en su dirección correspondiente a la EIB. Además, se hace presente una dificultad adicional dentro de este proceso, la marginación y exclusión que sufren los hablantes de estas originarias. Por lo cual, emerge la imprescindible necesidad de equiparar las concepciones de cultura que existen en el país. Es menester terminar con las concepciones de subcultura, que tanto daño ha generado a las identidades regionales y nacional del Perú.

Se necesitan mayor cantidad de espacios donde se promueva el uso de las lenguas originarias del país, el no cumplir ello, limitaría considerablemente todo lo aprendido en las horas de docencia. Debido a que este proceso va más allá de las aulas de clases, su finalidad apunta a revalorizar modos de socialización tradiciones en nuestro país, los cuales son legitimados por el uso indiscriminado de la lengua aimara.

Todo aprendizaje debe obedecer a una necesidad y a un contexto social donde se ve inmerso, condición en países como Perú se debe tomar gran importancia. Debido a que la categorización de país multicultural no debe ser recibido como una condecoración, es más debe ser empleada como una responsabilidad sobre la cual trabajar, con el fin de generar el respeto irrestricto a todas las organizaciones sociales y a sus manifestaciones culturales correspondientes

En el proceso de dilucidar una respuesta a nuestra incógnita inicial emergieron distintas preguntas que en un futuro cercano puedan ser el inicio de futuras investigaciones, entre ellas destacan: ¿Qué otras instituciones necesitan con urgencia un enfoque intercultural bilingüista? ¿Cuál es la situación en la que se encuentran las comunidades indígenas de la selva en cuestión de la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe? ¿Cómo se expresa la Educación Intercultural Bilingüe en instituciones educativas universitarias?

REFERENCIAS

- Acevedo, F. (1994). *Sociología de la Educación*. CDMX: FCE.
- Alarcón Leiva, J. y Márquez Sánchez, J.J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturales y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos*, 25(2), 7-27. DOI: 10.4067/S0718-07052019000200007
- Aneas, M. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en la ciudadanía. *Revista Ibero-Americana*, 35(5), 25-47.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Bravo, D. (2019). Enfoque sociopragmático y sociocultural: estudios de los aspectos interpersonales y socioemocionales del discurso hablado. En O.I Londoño Zapata y G. Olave Arias, *Métodos de Análisis del discurso*, (pp.195-218). Ediciones de la U.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Cañulef, E., Fernández, E., Galdames, V., Hernández, A., Quidel, J., y Ticona, E. (2018). *Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Ministerio de Educación: División de Educación General Programa de Educación Intercultural Bilingüe. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/483/MONO-406.pdf?sequence=1>
- Castillo, J. (2012). *Sociología de la Educación*. CDMX: Tercer Milenio
- Conejo Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, la propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 3(1), 64-82

- Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. (1999). *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales. <https://bit.ly/3g7MxUt>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara Parra., A. (2018). *Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe
- Defensoría del Pueblo (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Lima: Serie de Informes Defensoriales – Informe N° 152
- Defensoría del Pueblo. (2016). *Educación intercultural bilingüe hacia el 2021: una política de estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4778>
- Delbury, P. (2020). *¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica*. *Revista Electrónica Educare*. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.22>
- Diez, M. (2013). *Repensando la interculturalidad y educación: aportes de la investigación socio antropológica a un campo problemático*, *Política Educativa*, 18(51), 4-17.
- Durkheim, E. (1996). *La educación, su naturaleza y su papel*. Barcelona: Educación y pedagogía.
- Feres, J.C. y Mancero, X. (2001). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. Santiago de Chile: División de Estadística y Proyecciones Económicas de la Comisión Económicas para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4784/S0102117_es.pdf?sequence
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in Ethnomethodology*, Polity. Cambridge: Press.
- Guzmán, F. (2018). Los retos de la educación Intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>

- Hernández, C., & Fernández, P. 2014. *Metodología de la Investigación*. D.F, México: McGraw Hill.
- INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática). (2018). *Tipos de Hogar y Ciclos de Vida 2017. Etnia y conformación de hogares*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1711/
- INEI. (2017). *Dinámicas Étnicas en el Perú: Hacia una Caracterización y tipología para el Diseño de Política Pública*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/investigaciones/dinamicas_etnicas_6_web.pdf
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13(1), 99-109. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100511.pdf>
- Jiménez, C. y Malgesini, G. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.
- Mato, D. (2020). Racismo, Derechos Humanos y educación superior en América Latina, *Revista Diálogo Educ*, 20(65): 630-352. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS06>
- Mejía Navarrete. J. (2016). *América Latina, modernidad y conocimiento*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of western modernity. Global futures, decolonial options*. North Carolina: Duke University Press. doi: <https://doi.org/10.1215/9780822394501>
- Ministerio de Cultura. (2016). *Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios*. Recuperado de <http://bdpi.cultura.gob.pe/lista-de-pueblos-indigenas>.
- Ministerio de Educación (2016). *Diagnóstico descriptivo de la situación de los pueblos originarios y de la política de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito

- Ministerio de Educación. (2013). Documento Nacional de Lenguas Originarias
- Ministerio de Educación (2012). *Términos de referencia para establecer convenios con universidades nacionales e institutos de educación superior pedagógicos públicos con rango universitario para la ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente*. Lima.
- Montoya Rojas, R. (2019). *Culturas: Realidad, Teoría y Poder*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional de San Marcos.
- Malinowski, B. (1968) *Una teoría científica de la cultura*. París: François Maspero
- Organización Internacional del Trabajo (2014). Convenio Num. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribal. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Patton, M. (1998). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Los Angeles: Sage.
- Ramírez, A (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 16 (51): 171-205. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19286>
- Rivera, E. E., Flores, K. N., & Santa Cruz, M. J. (2013). El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). *Unipluriversidad*, 13(2): 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7580398.pdf>
- Rodríguez, C.G., Maldonado, E. L., Moreno Medrano, L.M.S. y Sartorello. C.S. (2020). El enfoque intercultural en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *DIDAC*, 76: 86-90 http://192.203.177.185/bitstream/handle/ibero/5886/DIDAC_076_86.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Serrano Ruiz, (1998). El papel del maestro en la educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación* 17:1-11

- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En P. Gentili (Coord.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad* (pp. 1-13). Buenos Aires: Santillana. https://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf
- [Tylor, E. \(1975\). Las ciencias de la cultura. En J.S. Kahn \(ed.\), *El concepto de cultura: textos fundamentales* \(pp. 9-15\). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos](#)
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2002). *Declaración Universal Sobre la Diversidad Cultural*. Series sobre la diversidad cultural n°1. Johannesburgo
- UNESCO. (noviembre de 2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro* (Conferencia Internacional de Educación, cuadragésima octava reunión). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- [UNESCO \(2017\). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>.](#)
- Urbano, H. (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica *Liberabit*, (13): 89-91.
- Quichimbo Saquichagua, F.F. (2019). La comprensión de la interculturalidad en el Ecuador: retos y desafíos. *Revista Andina de Educación*, 2 (2), 15-23. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.2>
- Vidaurre Alvarado, N.S. (2019). *La formación del profesorado en Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. (Tesis de Bachiller). Universidad Pontificia Católica del Perú. <https://bit.ly/3s5O2bd>
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Verdeja Muñiz, M. (2015) *Concepto de Educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7021114.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Trabajo presentado en el seminario Interculturalidad y Educación Intercultural del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello en La Paz, Bolivia. http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_o_2405.pdf
- Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zúñiga Castillo, M. y Ansión Mallet, J (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Foro Educativo.