



Vol. 18, número 1, jan-jun, 2025, pág. 1028-1047

Políticas de educación intercultural bilingüe en el Perú
Intercultural bilingual education policies in Peru

Geraldine Arias Loaiza¹

Tania Suely Azevedo Brasileiro²

Marco Lovón³

Resumen

Este artículo analiza la evolución de las políticas lingüísticas y de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Perú en las últimas décadas. A través de un análisis documental y bibliográfico, se examinan leyes clave como la Ley 29.735 (Ley de Lenguas Indígenas) y la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (PSEIyEIB), que han impulsado la inclusión de las lenguas

¹ Doctoranda en el Programa de Posgrado en Red Educación en la Amazonía (EDUCANORTE/PGEDA), Polo Santarém, de la Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA). Línea de Investigación - Educación en la Amazonía: formación del educador, prácticas pedagógicas y currículo. Magíster en Lingüística por la (PUCP). Miembro del grupo de investigación PRAXIS UFOPA/CNPq. E-mail: geariasloaiza@gmail.com.

² Posdoctorado en Psicología por la Universidad de São Paulo (IP/USP), con pasantía posdoctoral en la Cátedra Vigotski de la Universidad de La Habana (Cuba). Doctorado en Educación - Universitat Rovira i Virgili/España (2002), título revalidado en la Facultad de Educación de la USP. Profesora Catedrática de la UFOPA. Docente permanente del doctorado en Red Educación en la Amazonía (EDUCANORTE/PGEDA) - Polo Santarém/UFOPA y del doctorado Sociedad, Naturaleza y Desarrollo (PPGSND/UFOPA) y de la Maestría en Sociedad, Ambiente y Calidad de Vida (PPGSAQ/UFOPA). Líder del grupo de investigación PRAXIS UFOPA/CNPq. Orientadora de la investigación. E-mail: brasileirotania@gmail.com.

País: Brasil

³ Doctor y magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Licenciado y bachiller en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Cuenta con estudios de posgrado por la Escuela de Lexicografía Hispánica (ELH) de la Real Academia Española (RAE) y bachillerado en Ciencia Política por la UNMSM. Forma parte de grupos de investigación Lenguas y Filosofías del Perú (LFP) y Lexis. Es profesor investigador en la categoría Carlos Monge III. Dicta cursos en la Maestría de Lingüística en la UNMSM y UAP. Co-orientador de la investigación. E-mail: mlovonc@unmsm.edu.pe.

País: Peru



indígenas en las escuelas y promovido la interculturalidad en la educación. Desde la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, Perú ha transitado de políticas integracionistas a un enfoque que reconoce la diversidad lingüística y cultural. La promulgación de la Ley 29735 en 2011, que declara a las lenguas indígenas como de interés nacional, y la creación de organismos como las Unidades de Educación Bilingüe (UEBI), son hitos importantes en la consolidación de la EIB.

Palabras llave: Educación Intercultural Bilingüe. Diversidad lingüística. Interculturalidad. Perú

Abstract

This article analyzes the evolution of language policies and Intercultural Bilingual Education (IBE) in Peru in recent decades. Through a documentary and bibliographic analysis, it examines key laws such as Law 29.735 (Law on Indigenous Languages) and the Sectoral Policy on Intercultural Education and Intercultural Bilingual Education (PSEIyEIB), which have promoted the inclusion of indigenous languages in schools and interculturalism in education. Since the Organic Law of Public Education of 1941, Peru has moved from integrationist policies to an approach that recognizes linguistic and cultural diversity. The enactment of Law 29735 in 2011, which declares indigenous languages to be of national interest, and the creation of bodies such as the Bilingual Education Units (UEBI), are important milestones in the consolidation of IBE.

Keywords: Intercultural Bilingual Education. Linguistic diversity. Interculturality. Perú.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en conjunto con las políticas lingüísticas en el Perú han mostrado un progreso a través de medidas gubernamentales que promueven el uso de las lenguas originarias en las escuelas y mejoras respecto a la calidad educativa (Vela, 2022). Entre estas medidas destaca la Ley de Lenguas Indígenas (Ley 29.735) y la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (PSEIyEIB) (Minedu, 2018).

Este artículo presenta un análisis documental y bibliográfico centrado en las políticas lingüísticas y la EIB en Perú de los últimos 20 años del siglo XXI. El objetivo



es examinar las medidas oficiales adoptadas para promover la EIB y el uso de las lenguas originarias en el Perú. Por ser una investigación bibliográfica y documental, implica hacer la revisión de documentos oficiales y académicos, tales como leyes, políticas, planes de acción, informes y estudios de caso relacionados con el tema. Además, se consideraron fuentes periodísticas y otros materiales relevantes en la medida en que aporten datos actuales y útiles para el análisis descriptivo.

Así, este texto se estructuró en cinco secciones: en el primero, se presenta una introducción del artículo; luego, en el segundo apartado, se presenta el contexto histórico-legal de las políticas lingüísticas en Perú. Después, en la cuarta sección, se presenta la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe; finalmente, se presentan las conclusiones.

CONTEXTO HISTÓRICO Y LEGAL DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE 1920 HASTA 2000

Tras el proceso de independencia peruano, el olvido, la discriminación y la opresión a los pueblos indígenas continuó. Los abusos y la falta de atención inspiraron el surgimiento del movimiento intelectual, cultural indigenista⁴, que Augusto B. Leguía (1919-1930) adoptó en su programa político denominado “Patria Nueva” en el que manifestaba que se reivindicarían los derechos de los pueblos originarios⁵ (Gonza Castillo, 2020). En ese sentido, el oncenio de Leguía⁶ produjo una ruptura entre el gobierno, y la oligarquía y aristocracia⁷. Sin embargo, es necesario señalar que Leguía adoptó un discurso indigenista superficial y exotizante, incluso daba discursos en quechua y fue apodado el “Presidente Inca” (Dagicour, 2013). Sin embargo, en 1923, le dio la espalda al indigenismo durante

⁴ El indigenismo en Perú surgió como un intento de los pueblos indígenas de recuperar y conservar sus territorios, lenguas y costumbres, apoyados por intelectuales.

⁵ Los pueblos originarios o indígena son grupos humanos que poseen su origen a épocas anteriores a la formación del Estado y que residen en un país o región en particular. Estos grupos mantienen parte o la totalidad de sus instituciones culturales distintivas y poseen una conciencia colectiva de su identidad indígena u originaria (Ministerio de Cultura [Mincul], 2020).

⁶ Se refiere al periodo histórico del Perú en el que Augusto B. Leguía gobernó el país durante 11 años, desde 1919 hasta 1930.

⁷ Para Zevallos (2002), Leguía cambió la dinámica del poder en el Perú al separar la oligarquía del ejercicio directo del poder y poner fin a la “república aristocrática”. Su gobierno permitió tener poder económico sin la exigencia de un cierto estilo de vida y cambió la relación con el imperialismo y los grupos dominantes locales. Aunque su vínculo con los gamonales fue conflictivo, mantuvo la relación con el imperialismo norteamericano.



las violentas demandas indígenas por tierras y derechos legales en el sur; su régimen apoyó a las élites locales en lugar de a los indígenas (Durston; Mannheim, 2018).

Durante los siguientes gobiernos, la población indígena continuó siendo relegada y su situación no mejoró de forma significativa. El gobierno de Luis Miguel Sánchez Cerro (1931-1933) fue corto y, aunque generó expectativas, en este no se consolidó ninguna política respecto a la cuestión educativa indígena. Luego, el gobierno de Benavides (1933-1939), se crearon las “Brigadas de Culturización Indígena”⁸ pero no tuvieron efectos reales debido a la impopularidad del gobierno. Según Citarella, Amadio y Zúñiga (1990), la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941 de Manuel Prado (1939-1945) fue más significativa al establecer que la educación primaria fuera obligatoria y gratuita para todos, incluyendo la alfabetización de adultos, lo que fomentó el fortalecimiento de las Brigadas.

Esta política era de corte integracionista y conducía a un bilingüismo sustractivo, ya que el objetivo era que la población indígena adquiriera la lengua de prestigio que en este caso era el español. Luego, en los gobiernos de Bustamante-Rivero (1945-1948), que precedió al de Odría (1948-1956), la educación indígena se mantuvo en esta línea. En 1945, Luis Valcárcel, antropólogo indigenista, y ministro de Educación en ese momento inició el Proyecto de Núcleos Escolares Campesinos, implementado tanto en el Perú como en Bolivia (López, 1993). La declaración conjunta del proyecto afirmaba que el problema del indígena era del Estado en términos sociales, económicos, sanitarios, sociales, educativos y jurídicos (Citarella; Amadio; Zúñiga, 1990).

Asimismo, durante la década de 1940, el Estado plantea como objetivo integrar a la Amazonía para industrializar sus recursos naturales. Por ello, a inicios de los 1950, como parte de esta política integracionista, el Estado peruano firma un acuerdo con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (Trapnell, 2000), institución que contaba con profesionales para el estudio lingüístico de las lenguas. Sin embargo, el ILV también tuvo un enfoque castellanizante además de evangelizador (García-Segura, 2019; Vigil, 2011), pues sus enseñanzas y producciones textuales, como gramáticas o libros, estaban en el marco de la religión cristiana, lo que cuestionaba

⁸ Las brigadas tenían como objetivo integrar a la población indígena a la “civilización” mediante programas socioeconómicos que mejoraran sus condiciones de vida. (Bermejo-Paredes & Maquera-Maquera, 2019).



el rol que tenía la tradición y vida de las comunidades indígenas. Para Ballón (2006), organizaciones, como el Instituto Lingüístico de Verano, utilizaron las lenguas indígenas para fines hegemónicos y asimilacionistas.

La década de 1950 no trajo consigo mayores cambios respecto a políticas lingüísticas en torno a las lenguas originarias; sin embargo, la situación de abuso hacia el campesinado generó un clima de tensión que fue caldo de cultivo para la reforma agraria. Las discusiones sobre los tratos laborales y la calidad de vida del campesinado generaron el nacimiento de los primeros sindicatos campesinos en Cusco (Espinoza; János; Kay, 2021). En 1963, Belaunde fue elegido presidente; sin embargo, debido a la tensión generada por las demandas de sectores populares que buscaban poner fin al abuso de los gamonales, en 1968 fue derrocado por Velasco Alvarado, quien inició un gobierno que buscaba transformar las estructuras sociopolíticas del país a través de medidas como la reforma agraria (Altamirano, 2020). En ese sentido, también planteó una reforma del sistema educativo, iniciada en 1969 e implementada en 1980.

La Política Nacional de Educación Bilingüe en el Perú (PNEB), decretada en 1972, reconoce la naturaleza plurilingüe y multicultural del país, aunque el concepto de interculturalidad se incluyó décadas más tarde. Las primeras políticas educativas de este tipo estuvieron enfocadas tan solo en los cuatro años iniciales del nivel primario e inicial (Ruelas, 2021; Trapnell; Neira, 2004). Además, se establecieron políticas, tales son los casos del Reglamento de Educación Bilingüe (DS 003-73) y la Ley 21156, ley que oficializaba el quechua y se proponía su enseñanza obligatoria en las escuelas en 1975. Estas medidas fueron muy relevantes, ya que fueron pioneras en la legislación que fomentó la educación bilingüe en Sudamérica (Altamirano, 2020; Trapnell, 1990).

Durante la segunda etapa del mandato de Francisco Morales Bermúdez (1975-1980), se promulgó el Lineamiento de la Política Educativa Nacional para anular la reforma educativa previa. A pesar de la falta de apoyo gubernamental, se mantuvieron programas de educación bilingüe en las zonas andinas y amazónicas. Después, en la década de 1980, el gobierno de Fernando Belaúnde Terry (1975-1980) reanudó la política de promoción de las lenguas originarias según lo establecido en la Constitución de 1979. Sin embargo, la responsabilidad de la educación bilingüe quedó bajo la responsabilidad de instituciones y organizaciones



no gubernamentales (ONG) respaldadas por organismos internacionales, a causa de la falta de atención estatal. Durante este período, se formaron las primeras asociaciones indígenas, como, por ejemplo, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), las cuales se enfocaron en la defensa territorial y luego en asuntos educativos de las comunidades indígenas (Anselmo, 2021).

Un evento importante para la educación fue el Seminario de Lima se llevó a cabo en un momento político relevante en el Perú, poco después del primer mandato de Alan García (1985-1990). Según Citarella *et al* (1990), el seminario propuso recomendaciones para una nueva política educativa y cultural, incluyendo descentralización, reconocimiento de territorios indígenas, pluriculturalismo y valoración de sistemas educativos tradicionales. Aunque hubo limitaciones en su implementación, el establecimiento de la Dirección General de Educación Bilingüe (DGEB) fue un avance para el reconocimiento institucional de la EB (Citarella *et al.*, 1990). Luego, en 1989, se instituyó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) (Guerrero, 2010).

Durante la dictadura de Alberto Fujimori (1990-2000)⁹, la DINEBI fue desactivada, pero en su segundo gobierno, por presiones del Banco Mundial, se instauró la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UEBI), la cual recuperó su estatus en el 2001 (Guerrero, 2010). Durante este periodo los avances en educación intercultural fueron promovidos por agentes no gubernamentales, por ejemplo, la Cooperación Alemana Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), la Unión Europea, entre otros (Abram, 2004, p. 45). Es importante señalar que entre los años 1980 y 2000, Perú sufrió el Conflicto Armado Interno (CAI) que, de acuerdo con la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003), reveló las profundas desigualdades étnico-culturales existentes en el país. Los testimonios recopilados indican que el 75% de las víctimas mortales del conflicto eran hablantes de quechua u otras lenguas nativas, a pesar de que este grupo representaba solo el 16% de la población con base en el censo nacional de 1993 (CVR, 2003). Esto evidencia la marcada disparidad y discriminación que sufrieron estas comunidades durante el CAI.

⁹ De acuerdo con De la Jara (2008, p. 122), “(Alberto Fujimori) era la cúspide de un régimen dictatorial, basado en la absoluta concentración del poder y en el control de las instituciones, lo que permitía precisamente que las violaciones de los derechos humanos fueran recurrentes”.



Entre las recomendaciones de la CVR (2003), se indica que el Estado peruano debe promover el reconocimiento y fortalecimiento de los derechos de los pueblos indígenas, incluyéndolos en la reforma constitucional. Se proponen medidas como la oficialización de sus lenguas, la puesta en marcha de la EIB, la promoción de la salud intercultural y el reconocimiento de la justicia indígena junto con la justicia ordinaria. También se busca garantizar la protección de sus territorios y el reconocimiento legal de mecanismos tradicionales de justicia alternativa (CVR, 2003).

MARCO LEGAL Y POLÍTICO DE LA EIB DEL 2001 HASTA 2023

Durante el gobierno de Toledo (2001-2006), que inició la transición a la recuperación de la democracia, se aprobó en 2003 la Ley 27818, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural. Durante el mismo año, la Ley General de Educación, Ley nº 28044 (2003) fue promulgada y reconoce la interculturalidad como un valor de la pluralidad cultural, étnica y lingüística. En ese sentido, se crearon programas para la educación en áreas rurales; no obstante, enfrentaron dificultades de financiamiento y gestión (Balarín, 2020).

Después, en el segundo mandato de Alan García (2006-2011), se promulgó la Ley 29735, que declaró a las lenguas originarias de interés nacional. Esta Ley fue impulsada por dos congresistas indígenas: María Sumire e Hilaria Supa Huaman, ambas de origen cuzqueño, quienes impulsaron cambios legislativos para la promoción y preservación de las lenguas indígenas, así como la inclusión de estas en la EIB (Lovón-Cueva; Quispe-Lacma, 2020; Yataco, 2012). En su impulso participaron lingüistas importantes como Miryam Yataco y otros investigadores que se sumaron a los diversos equipos o hicieron alcances en las diferentes etapas del proceso de elaboración del proyecto y la ley. En ese sentido, la Ley de Lenguas ha tenido un impacto significativo, que se evidencia por los programas televisivos en lenguas indígenas; sin embargo, aún hay poca acción estatal para respaldar su práctica a pesar de las leyes existentes, por lo que muchas veces se presentan casos de activismos lingüísticos a favor de la enseñanza, promoción y traducción de lenguas originarias (Lovón Cueva; Ortiz Huiza, 2020; Lovón; Nolzco Castro, 2023).



Según la Ley 29158 - Ley Orgánica del Poder Ejecutivo (LOPE), el gobierno peruano debe “[...] diseñar y supervisar políticas nacionales y sectoriales” que deben ser cumplidas por todas las entidades estatales” (Perú, 2007, Artículo 4). Asimismo, las políticas sectoriales necesitan coordinación con las autoridades locales y regionales, siendo cada nivel de gobierno involucrado responsable de dicha coordinación¹⁰.

En ese sentido, el Ministerio de Cultura [Mincul] es el encargado de plantear políticas de inclusión para la implementación de la interculturalidad en el Perú. En base a ello, mediante el Decreto Supremo 003-2015-MC, en el 2015, se oficializó la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural (PNTEI) (2015) a fines del gobierno de Ollanta Humala (2011-2016). Esta política posee como objetivo general:

[...] orientar, articular y establecer los mecanismos de acción del Estado para garantizar el ejercicio de los derechos de la población culturalmente diversa del país, particularmente de los pueblos indígenas y la población afroperuana, promoviendo un Estado que reconoce la diversidad cultural innata a nuestra sociedad, opera con pertinencia cultural y contribuye así a la inclusión social, la integración nacional y eliminación de la discriminación. (Mincul, 2015, p. 11)

Asimismo, en la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural, se presentan cuatro ejes de acción: i) Fortalecer la capacidad de gestión intercultural del estado peruano; ii) Reconocimiento positivo de la diversidad cultural y lingüística; iii) Eliminación de la discriminación étnico-racial; y, iv) Inclusión social de los pueblos indígenas y la población afroperuana.

Estos cuatro ejes de acción reflejan la importancia de fortalecer la capacidad institucional del Estado para gestionar la diversidad cultural, así como el reconocimiento positivo de esta, la lucha contra la discriminación y la inclusión social de los pueblos indígenas y la población afroperuana.

Los ejes y sus lineamientos se pueden encontrar detallados en el Cuadro 1, a continuación.

¹⁰ “Ley 29158, Artículo IV - Principio de participación y transparencia. Las personas tienen derecho a vigilar y participar en la gestión del Poder Ejecutivo, conforme a los procedimientos establecidos por la ley. Para ello, las entidades del Poder Ejecutivo actúan de manera que las personas tengan acceso a información, conforme a ley” (Perú, 2007, Artículo 4)



Cuadro 1 - Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural (Mincul, 2015)

Eje	Lineamientos	
	1	2
“Fortalecer la capacidad de gestión intercultural del estado peruano”	Desarrollar una estructura institucional que integre el enfoque intercultural en todas las políticas	Asegurar servicios públicos de calidad que se adecúen a las distintas realidades
“Reconocimiento positivo de la diversidad cultural y lingüística”	Fomentar la generación de conocimiento acerca de la diversidad cultural nacional	Promover la salvaguarda de los conocimientos de las distintas culturas del país, poniendo el valor la memoria colectiva de los pueblos
“Eliminación de la discriminación étnico-racial”	Garantizar el derecho a la igualdad, no discriminación y la prevención del racismo	Promover la formación de ciudadanos interculturales
“Inclusión social de los pueblos indígenas y la población afroperuana”	Impulsar la atención de los Pueblos Indígenas y la población Afroperuana desde una perspectiva intercultural	Asegurar el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas a través del fortalecimiento de la institucionalidad y la consolidación del marco jurídico en materia de interculturalidad

Fuente: Elaborado por los autores (2024), a partir de Mincul (2015).

Es importante enfatizar en el concepto de interculturalidad que se adopta en este documento es el siguiente: “Proceso de intercambio, diálogo y aprendizaje que busca generar relaciones de equidad entre diversos grupos étnico-culturales que comparten un espacio; a partir del reconocimiento y valoración positiva de sus diferencias culturales” (Mincul, 2015, p. 73).

Por otro lado, en el mismo documento, se señala que:

El Enfoque Intercultural implica que el Estado valore e incorpore las diferentes visiones culturales, concepciones de bienestar y desarrollo de los



diversos grupos étnico-culturales para la generación de servicios con pertinencia cultural, la promoción de una ciudadanía intercultural basada en el diálogo y la atención diferenciada a los pueblos indígenas y la población afroperuana. (Mincul, 2015, p. 25)

El enfoque intercultural delineado en el documento implica un cambio significativo en las políticas públicas, puesto que busca generar servicios culturalmente pertinentes que aborden las desigualdades históricas entre grupos humanos. Esto contrasta con lo planteado por Barahona y Añazco (2020), para quienes un enfoque intercultural debe basarse en el diálogo de conocimientos en el que se asuma la “naturaleza para una subsistencia humana, como la importancia intrínseca de este ente encontrando compatibilidades, a manera de alternativas, que permitan acercarnos a la naturaleza como sujeto y parte de una vida biodiversa” (p. 48). Esta perspectiva podría ayudar a tener una visión más amplia que considera el entorno ecológico como sujeto que participa en el diálogo.

POLÍTICA SECTORIAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (PSEIYEIB) EN PERÚ

En 2016, mediante el decreto Supremo N° 006-2016-Minedu, se aprobó la Política Sectorial de Educación Intercultural (PSEI), que es un guía para cualquier programa o proyecto educativo del Minedu (2018b). Por ello, los gobiernos locales y las instituciones educativas son fundamentales para la implementación de esta política, que es obligatoria para todas las entidades educativas. Además, los gobiernos regionales, mediante las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), también participan en su implementación. En este documento se plantean cuatro lineamientos que orientan el tratamiento de la interculturalidad en entornos educativos (Cuadro 2).

Cuadro 2 - Orientaciones para el tratamiento de la interculturalidad

Orientación	Implicancias
1. La implementación de acciones que frenen los prejuicios, estereotipos y situaciones de discriminación	Fortalecer relaciones simétricas entre grupos discriminados implica desmontar prejuicios y estereotipos, promoviendo la convivencia intercultural y la tolerancia en la sociedad peruana.



que impiden un diálogo intercultural	
2. La interculturalidad implica aprender de la cultura del otro, a partir del encuentro de los miembros de una sociedad extensa	Desarrollar metodologías participativas que integren habilidades blandas y competencias interculturales en propuestas curriculares, que promuevan la tolerancia y el respeto mutuo para consolidar identidades y cosmovisiones culturales en la sociedad.
3. La interculturalidad crítica y el reconocimiento de la identidad y consolidación de identidades cohesionadoras nacionales	Adoptar la interculturalidad crítica de Tubino subraya la vinculación entre interculturalidad e identidad colectiva, mientras que las políticas educativas promueven la multiculturalidad como paso hacia la interculturalidad,
4. La educación intercultural en el marco de la autonomía y el ejercicio de la ciudadanía con base al diálogo contextualizado	Desarrollar ciudadanía hacia una más inclusiva y democrática requiere una educación que fomente el diálogo, la convivencia y la comprensión mutua, que promueve el ejercicio pleno de la ciudadanía y el respeto por la diversidad como base de los derechos civiles.

Fuente: Elaborado por los autores (2024), a partir de PSEIyEIB (2018b).

Asimismo, en la PSEIyEIB (2018b) se plantean las definiciones operativas de Educación Intercultural para Todas y Todos (EIT) y de EIB. En ese sentido el primer término, EIT, se centra en el tratamiento pedagógico de la diversidad de manera reflexiva y crítica, promoviendo identidades plurales, el diálogo de saberes y una convivencia basada en el respeto, con el objetivo de forjar ciudadanos que se comprometan con el desarrollo nacional y la lucha contra la discriminación. Por otro lado, la EIB se enfoca en la formación de personas de pueblos originarios, en el que se reconoce su herencia cultural y se promueve el diálogo entre diferentes tradiciones, con el propósito de capacitar a los estudiantes para desenvolverse en diversos entornos socioculturales y lingüísticos, tanto en su comunidad como fuera de ella. Ambas definiciones se pueden sintetizar en la Figura 1, a continuación.



Fuente: PSElyEIB (2018b, p. 44).

Esta política se fundamenta en dos aspectos clave: el fundamento pedagógico y el fundamento político-democrático (PSElyEIB, 2018b). En la Figura 2 están presentados dichos fundamentos de manera sintética. El fundamento pedagógico se refiere a la necesidad de promover aprendizajes significativos en contextos multiculturales, lo que implica reconocer y valorar las identidades plurales de los estudiantes, así como fomentar una convivencia respetuosa de las diferencias. Por otro lado, el fundamento político-democrático busca formar una ciudadanía intercultural comprometida con la democracia, mediante la valoración positiva de la diversidad y la resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de consensos, especialmente, en espacios culturalmente diversos. En cuanto a los cuatro ejes fundamentales que dirigen esta política, estos son garantizar que los estudiantes indígenas puedan acceder, permanecer y completar su educación; ofrecer un plan de estudios y enfoque educativo adecuado; mejorar la formación de maestros tanto al inicio como durante su carrera para EIB; y fomentar una gestión descentralizada de los servicios educativos, en el que se promueva la participación comunal. (PSElyEIB, 2018b).

Figura 2 - Fundamentos de PSElyEIB (2018)



Fuente: PSElyEIB (2018b, p. 49).

Esta política incluyó la aprobación, en el 2016, del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (PLANEIB) (Resolución Ministerial 629-2016-MINEDU) y, en el 2018, del Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) (2018b). Estos documentos dialogan con la Ley 27818 - Ley para la Educación Bilingüe Intercultural, la cual es una normativa de mayor jerarquía legal, que establece que el Estado reconoce la pluriculturalidad y promueve la EIB en los espacios en los cuales habiten poblaciones indígenas. Asimismo, esta ley señala que el MINEDU debe elaborar el PLANEIB y debe asegurar el acceso a una educación de calidad y también se les debe permitir y fomentar la participación de las comunidades indígenas en la gestión de los sistemas y entidades públicas de EIB, así como en los programas de capacitación de maestros bilingües e interculturales.

En ese sentido, el PLANEIB es un documento que busca plasmar la política de EIB en un plan de acción con objetivos a cinco años, el cual se elaboró de manera participativa en cuatro etapas que involucraron instituciones estatales, expertos, sociedad civil, organizaciones indígenas y maestros bilingües. El objetivo general de este documento es el siguiente:



Brindar un servicio educativo relevante y pertinente, que garantice la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores pertenecientes a los pueblos originarios a través de la implementación de una educación intercultural y bilingüe en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo, desde una perspectiva crítica de tratamiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país. (Minedu, 2016, p. 21)

Este objetivo presenta que se deben garantizar aprendizajes para los pueblos originarios. Asimismo, se establecen cuatro objetivos específicos, con estrategias y actividades para lograrlo, y se presenta una matriz con indicadores y metas para el periodo 2016-2021¹¹. Además, los objetivos específicos que se presentan en el PLANEIB son los siguientes:

(i) Lograr el acceso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos originarios a una EIB inclusiva y de calidad con equidad, así como la permanencia y culminación oportuna en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo nacional; (ii) Garantizar el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza con modelos de servicio inclusivos, diversificados y de calidad, con un currículo pertinente y a través de la dotación y uso adecuado de una amplia gama de recursos educativos para la educación básica; (iii) Asegurar la implementación de programas de formación docente EIB inicial y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas con una EIB inclusiva y de calidad; (iv) Promover una gestión descentralizada con enfoque territorial e inclusivo del servicio educativo y la participación de distintos actores que contribuyan a la implementación de la Política Nacional EIB en el país. (Minedu, 2016, p. 21)

Por otro lado, el MSEIB es el conjunto de contenidos que debe ofrecer cada Institución Educativa (IE) de EIB, y que incluye tanto aspectos pedagógicos como de gestión. El propósito de este modelo educativo es formar ciudadanos interculturales mediante la educación en la herencia cultural que poseen los estudiantes, lo cual incluye la lengua indígena de cada comunidad y el castellano.

¹¹ <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5105>



El MSEIB contempla tres formas de atención, adecuadas a los distintos contextos socioculturales y lingüísticos. El primer tipo de atendimento denominado EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, destinado a discentes con mayor uso de la lengua originaria y menor dominio del español. La otra forma se denomina EIB de Revitalización Cultural y Lingüística, orientada a estudiantes con dominio de su lengua originaria y del español. Por último, la EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico en Ámbitos Urbanos es la tercera forma, que enfoca a alumnos indígenas migrantes que residen en zonas urbanas o periurbanas y tienen diferentes niveles de bilingüismo y exposición a diversas lenguas originarias.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde la época posindependencia hasta el siglo XXI, el Perú ha experimentado una evolución en sus políticas lingüísticas, marcadas por intentos de integración y, posteriormente, reconocimiento de la diversidad. Se destacan esfuerzos como, por ejemplo, la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, que, si bien tenía un enfoque castellanizante, reconocía a las lenguas originarias en el entorno educativo; sin embargo, durante el CAI se revelaron profundas desigualdades étnico-culturales, lo que llevó a la necesidad de reformas.

Respecto al marco legal y político de la EIB, desde la Ley 27818 en 2003 hasta la PSEI y el PLANEIB, se ha avanzado en la promoción de la EIB. Se destaca la Ley 29735, que declaró a las lenguas indígenas de interés nacional, y la creación de instituciones como UEBI. Se enfatiza en el reconocimiento de la naturaleza cultural y lingüística nacional y la promoción de una ciudadanía intercultural. Luego, la aprobación de la PSEI en 2016 y la implementación del PLANEIB y el MSEIB marcan un hito en la promoción de la EIB en el Perú. Estos documentos establecen orientaciones para abordar la interculturalidad en el ámbito educativo, que promueven el respeto mutuo, la inclusión y la equidad.

Finalmente, el Perú ha transitado desde políticas lingüísticas integracionistas hasta un enfoque de la intercultural crítica, que reconocen la realidad lingüística del país y cuestiona las relaciones de poder que han generado la desigualdad histórica en la sociedad peruana. No obstante, aún existen desafíos que impiden la real



aplicabilidad de estas políticas, especialmente en términos de financiamiento, capacitación docente y coordinación interinstitucional.

Referencias

- Altamirano, A. Visitar el pasado para pensar el presente: la Reforma Educativa Peruana a través del discurso pedagógico de Augusto Salazar Bondy. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 1–16, 2020. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/3172>.
- Ballón Aguirre, E. *Tradición oral peruana: literaturas ancestrales y populares*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial, 2006. Disponible en: <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/181959>. Acceso en: 10 mayo 2024.
- Barahona Nejer, A.; Anazco Aguilar, A. La naturaleza como sujeto de derechos y su interpretación constitucional: interculturalidad y cosmovisión de los pueblos originarios. *Foro*, Quito, n. 34, p. 45-60, dic. 2020. Disponible en http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-24842020000100045&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 10 mayo 2024.
- Bermejo-Paredes, S.; Maquera-Maquera, Y. A. Interpretación de la escuela rural andina en comunidades aimaras de Puno-Perú. *Revista Electrónica Educare*, v. 23, n. 2, p. 66-80, 2019. DOI: 10.15359/ree.23-2.4
- Citarella, L.; Amadio, M.; Zúñiga, M. *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia. Tomo 1*. Quito, Ecuador: P. EBI (MEC-GTZ), Abya-Yala, UNESCO/OREALC, 1990. v. 1 Disponible en: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3649>. Acceso en: 16 mayo 2023.
- Comisión de la verdad y reconciliación. *Comisión de la Verdad y Reconciliación: Informe Final*. Lima, Perú: [s. n.], 2003. Disponible en: <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php>. Acceso en: 22 mayo 2023.
- Dagicour, O. El “mito” Leguía. Imágenes y poder en el Perú durante el “Oncenio”, 1919-19301. *Historia y Cultura*, [s. l.], n. 26, p. 241–257, 2013. Disponible en: <https://revistas.cultura.gob.pe/index.php/historiaycultura/article/view/106>. Acceso en: 14 mayo 2023.
- De la Jara, E. Fujimori: Primer expresidente Juzgado por Violaciones de Derechos Humanos. *Anuario de Derechos Humanos*, v. 4, p. 117-122, 2008. DOI: 10.5354/adh.v0i4.13498



Durston, A.; Mannheim, B. Indigenous Languages, Politics, and Authority in Latin America. [S. l.]: University of Notre Dame Press, 2018. Disponible en: <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=C086D6A1836DFFCAB35644C0BDD7548B>. Acceso en: 14 mayo 2023.

García-Segura, S. Identidad, lengua y educación: la realidad de la amazonía peruana. *Revista de estudios y experiencias en educación*, [s. l.], v. 18, n. 36, p. 193–207, 2019. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-51622019000100193&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acceso en: 3 ago. 2023.

Gonza Castillo, A. Discurso y política indígena en el Oncenio de Leguía. *Espiral, revista de geografías y ciencias sociales*, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 069–076, 2020. Disponible en: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/espiral/article/view/17731>.

Guerrero, G. Del dicho al hecho hay mucho trecho. Un análisis de la implementación de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en Puno, Perú. In: Benavides, M.; Neira, P. (org.). *Cambio y continuidad en la escuela peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos*. Lima, Perú: GRADE, 2010. p. 55–118. Disponible en: https://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/148/LIBRO_GRADE_CAMBI_OCONTINUIDAD_CAP1.pdf?sequence=1.

López, L. E. Educación bilingüe en Puno-Perú: activos y pasivos de un programa de educación rural en los Andes. In: SEKI, L. (org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

Lovón Cueva, M. A.; Ortiz Huiza, R. R. R. Activismo lingüístico en la traducción del castellano al quechua: Un análisis del micronoticiero Letras TV Willakun. *Signo y seña*, [s. l.], n. 37, p. 39–54, 2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8036169>. Acceso en: 9 maio 2024.

Lovón, M.; Nolazco Castro, L. La enseñanza de la lengua aimara en YouTube: activismo, actitudes e ideologías lingüísticas / Teaching the Aymara language on YouTube: *Activism, attitudes and linguistic ideologies*, v. 15, p. 1–36, 2023.

Lovón-Cueva, M. A.; Quispe-Lacma, A. P. ¿Quién tiene derecho a opinar sobre política lingüística en Perú? Un análisis crítico del discurso. *Íkala*, v. 25, n. 3, p. 733–751, 2020. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/339405>. Acceso en: 23 mayo 2023.

Ministerio de Cultura (Mincul). *Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural*. 2015.



<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/article/view/22251>. Acceso en: 10 mayo 2024.

Vela, B. C. El estado peruano y las lenguas originarias en la actualidad. *Lengua y Sociedad*, v. 21, n. 1, p. 265–279, 2022. Disponible en: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/article/view/23092>. Acceso en: 10 mayo 2024.

Vigil, N. *Reflexiones de Invierno*. Tarea. Lima: [s. n.], 2011. Disponible en: https://www.academia.edu/34022988/Reflexiones_de_Invierno_pdf. Acceso en: 26 feb. 2023.

Yataco, M. Políticas de estado y la exclusión de las lenguas indígenas en el Perú. *Droit et Cultures*, [s. l.], n. 63, p. 110–142, 2012. Disponible en: <http://journals.openedition.org/droitcultures/2946>. Acceso en: 23 mayo 2023.

Zevallos Aguilar, U. J. Indigenismo y nación: Los retos a la representación de la subalternidad aymara y quechua en el Boletín Titikaka (1926-1930). En: *Indigenismo y nación: Los retos a la representación de la subalternidad aymara y quechua en el Boletín Titikaka (1926-1930)*. Institut français d'études andines, 2002. DOI: 10.4000/books.ifea.449

Recebido em: 30 de novembro de 2024.

Publicado em: 01 de janeiro de 2025.

Sobre los autores:

Geraldine Arias Loaiza

Doctoranda en el Programa de Posgrado en Red Educación en la Amazonía (EDUCANORTE/PGEDA), Polo Santarém, de la Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA). Línea de Investigación - Educación en la Amazonía: formación del educador, prácticas pedagógicas y currículo. Magíster en Lingüística por la (PUCP). Miembro del grupo de investigación PRAXIS UFOPA/CNPq. E-mail: geariasloaiza@gmail.com.

País: Peru

Tania Suely Azevedo Brasileiro

Posdoctorado en Psicología por la Universidad de São Paulo (IP/USP), con pasantía posdoctoral en la Cátedra Vigotski de la Universidad de La Habana (Cuba). Doctorado en Educación - Universitat Rovira i Virgili/España (2002), título revalidado en la Facultad de Educación de la USP. Profesora Catedrática de la UFOPA. Docente permanente del doctorado en Red Educación en la Amazonía (EDUCANORTE/PGEDA) - Polo Santarém/UFOPA y del doctorado Sociedad, Naturaleza y Desarrollo (PPGSND/UFOPA) y de la Maestría en Sociedad, Ambiente y Calidad de Vida (PPGSAQ/UFOPA). Líder del grupo de investigación



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

PRAXIS UFOPA/CNPq. Orientadora de la investigación. E-mail:
brasileirotania@gmail.com.

País: Brasil



Marco Antonio Lovón Cueva

Doctor y magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Licenciado y bachiller en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Cuenta con estudios de posgrado por la Escuela de Lexicografía Hispánica (ELH) de la Real Academia Española (RAE) y bachillerado en Ciencia Política por la UNMSM. Forma parte de grupos de investigación Lenguas y Filosofías del Perú (LFP) y Lexis. Es profesor investigador en la categoría Carlos Monge III. Dicta cursos en la Maestría de Lingüística en la UNMSM y UAP. Co-orientador de la investigación. E-mail: mlovonc@unmsm.edu.pe.

País: Peru