

Vol VII, núm. 2, jul-dez, 2023, pág. 85-100

## **REPASO HISTÓRICO DEL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICA EN TORNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL PERÚ**

**HISTORICAL OVERVIEW OF LINGUISTIC POLICIES SURROUNDING INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION IN PERU**

**REVISÃO HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE NO PERU**

Geraldine Arias Loaiza  
Tania Suely Azevedo Brasileiro  
Marco Lovón-Cueva

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo proporcionar un análisis histórico del desarrollo de las políticas lingüísticas en torno a la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Perú a partir de una pesquisa bibliográfica. El análisis indica que durante las décadas de 1970 y 1980, se reconoció la diversidad lingüística y cultural en el Perú, lo que llevó a la implementación de programas experimentales de educación intercultural bilingüe. Sin embargo, estos programas enfrentaron desafíos en su implementación y sostenibilidad. A partir de la década de 2000, resurgió el interés por promover la EIB. Se tomaron medidas para fortalecer la formación docente en lenguas indígenas, desarrollar materiales educativos bilingües y establecer directrices para incluir la EIB en las políticas educativas nacionales. No obstante, aún persisten desafíos importantes en su implementación efectiva, como la falta de recursos, la capacitación insuficiente de los docentes y la falta de coordinación entre los actores involucrados. Además, la evaluación y el monitoreo de los programas de EIB plantean desafíos adicionales para garantizar su calidad e impacto. En conclusión, se destaca la evolución de las políticas lingüísticas en relación con la EIB en el Perú, desde los primeros esfuerzos de reconocimiento hasta los desafíos actuales. Aunque se han logrado avances significativos, se requiere un compromiso continuo para superar las barreras y fortalecer la implementación de la EIB, promoviendo así una educación intercultural inclusiva y de calidad.

**Palabras clave:** Educación intercultural bilingüe (EIB). Políticas lingüísticas. Lenguas indígenas.

### **ABSTRACT**

This article aims to provide a historical analysis of the development of language policies surrounding bilingual intercultural education (BIE) in Peru based on a bibliographic research. The analysis indicates that during the 1970s and 1980s, the linguistic and cultural diversity in Peru was recognized, leading to the implementation of experimental bilingual intercultural education programs. However, these programs faced challenges in their implementation and sustainability. From the 2000s, there was a renewed interest in promoting BIE. Measures were taken to strengthen teacher training in indigenous languages, develop bilingual educational materials, and establish guidelines for including BIE in national education policies. Nevertheless, significant challenges still persist in its effective implementation, such as lack of resources, insufficient teacher training, and lack of coordination among stakeholders. Additionally, evaluation and

monitoring of BIE programs pose additional challenges to ensure their quality and impact. In conclusion, the evolution of language policies related to BIE in Peru, from initial recognition efforts to current challenges, is highlighted. Although significant progress has been made, continuous commitment is required to overcome barriers and strengthen BIE implementation, thus promoting inclusive and quality intercultural education.

**Keywords:** Bilingual intercultural education (BIE), language policies, indigenous languages.

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo fornecer uma análise histórica do desenvolvimento das políticas linguísticas em torno da educação intercultural bilíngue (EIB) no Peru, com base em uma pesquisa bibliográfica. A análise indica que durante as décadas de 1970 e 1980, foi reconhecida a diversidade linguística e cultural no Peru, o que levou à implementação de programas experimentais de educação intercultural bilíngue. No entanto, esses programas enfrentaram desafios em sua implementação e sustentabilidade. A partir da década de 2000, houve um ressurgimento do interesse em promover a EIB. Foram tomadas medidas para fortalecer a formação de professores em línguas indígenas, desenvolver materiais educativos bilíngues e estabelecer diretrizes para incluir a EIB nas políticas educacionais nacionais. No entanto, ainda persistem desafios significativos em sua implementação efetiva, como a falta de recursos, formação insuficiente de professores e falta de coordenação entre os atores envolvidos. Além disso, a avaliação e o monitoramento dos programas de EIB apresentam desafios adicionais para garantir sua qualidade e impacto. Em conclusão, destaca-se a evolução das políticas linguísticas relacionadas à EIB no Peru, desde os primeiros esforços de reconhecimento até os desafios atuais. Embora tenham sido alcançados avanços significativos, é necessário um compromisso contínuo para superar as barreiras e fortalecer a implementação da EIB, promovendo assim uma educação intercultural inclusiva e de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação intercultural bilíngue (EIB), políticas linguísticas, línguas indígenas.

## INTRODUCCIÓN

Latinoamérica se caracteriza por ser plurilingüe y multicultural. Estas maneras se remontan a la época precolombina y a la subsiguiente época de conquista y colonización. Durante estos procesos se generó la dispersión y el aislamiento de distintas etnias amerindias existentes. En la actualidad, se han registrado un total de 522 pueblos indígenas y 40 lenguas amerindias vivas (UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND, 2009). El Perú es un claro ejemplo de esta diversidad, en él se hablan 48 lenguas originarias entre las cuales, 44 son amazónicas y 4 son andinas según el Ministerio de Cultura (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017). Asimismo, el último censo realizado en el 2017 señala que más de 4 millones de peruanos se autoidentifican como indígenas de un total de 31 237 385 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI), 2019).

Por muchas décadas, esa diversidad fue asumida como problemática, lo que generó diversos conflictos sociales contra los que aún se sigue luchando, como el racismo y la exclusión social (LOVÓN; QUISPE, 2021), las que se reflejaron y reflejan aún en las

escuelas. Por mucho tiempo, se estigmatizó el uso de lenguas indígenas en esos espacios en pro de un monolingüismo castellanizante. Inicialmente, durante la Colonia, la castellanización estuvo reglamentada para someter y asimilar a la nobleza indígena para “civilizarla” mediante la cristianización (CERRÓN-PALOMINO, 1987; MONTOYA, 1986). Luego, desde la Independencia hasta la década de 1960, las políticas educativas tuvieron como objetivo castellanizar a la población indígena (ARIAS; LOVÓN, 2022; LÓPEZ, 2021; OLIART, 2011). En este artículo, se abordará en forma amplia el desarrollo de las políticas lingüísticas en torno a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú, desde sus precedentes en la década de los años 70 hasta las últimas demandas de los pueblos indígenas acontecidas en 2022 con el fin de concientizar el repaso que trae la historia para con los planes sobre las lenguas; finalmente, se presentará las reflexiones finales.

## **LA REFORMA EDUCATIVA PERUANA**

En el Perú, alrededor de la década de 1920, se impulsa desde el gobierno del presidente Leguía (1919-1930) un discurso indigenista superficial y exotizante que solo era usado para encubrir un sinfín de abusos contra los indígenas. En contraposición a este, encontramos el discurso que buscaba las reivindicaciones sociales y económicas, aunque de corte paternalista. Los posteriores gobiernos con el objetivo de desestabilizar esta corriente de pensamiento intentan consolidar la idea integracionista de una sola nación, basada en una educación occidentalizante, pues se piensa que el problema es el campesino que no se incorpora socialmente (CERRÓN-PALOMINO, 1987).

La política "integracionista" (...) se traduce, en el terreno educativo, en la implementación de la enseñanza bilingüe destinada a la castellanización de los grupos vernaculohablantes. (...) tal como se la introdujo en los años iniciales de experimentación, distaba lejos de propender hacia el desarrollo y cultivo de las lenguas ancestrales; por el contrario, teniendo como meta la castellanización, se valía de ellas sólo como un medio a través del cual podía lograrse el "pase" de los monolingües vernáculos a la sociedad occidental hispana: lejos de fomentar lealtades lingüísticas alentaba la deserción idiomática y cultural (CERRÓN-PALOMINO, 1987, p. 16–17).

La política “integracionista” da como resultado un bilingüismo sustractivo con un objetivo castellanizante. Por ese motivo, en esta etapa no se registra ningún intento por

oficializar alguna lengua indígena. Según Cerrón-Palomino, el principal interés es la conformación de un alfabeto, “como el propuesto por RM [Resolución Ministerial] del 29 de octubre de 1946, que [...] no tuvo ninguna vigencia” (1987, p. 17). Años después, en 1968, con el golpe militar de Juan Velasco Alvarado (1968-1975), se inició su gobierno, el cual revive la corriente indigenista usada con fines políticos en gobiernos anteriores como el de Leguía. El programa reformista de Velasco fue de corte popular y buscaba llevar a la práctica una ruptura de la estructura desigual que era tradicional en la sociedad peruana (CERRÓN-PALOMINO, 1987; HABOUD; LIMERICK, 2016).

En la Amazonía peruana, los programas de alfabetización fueron dirigidos principalmente por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), grupo misionero estadounidense. Incluso. Esta institución firmó un acuerdo con el Ministerio de Educación en 1945 que tenía el objetivo de alfabetizar a las poblaciones indígenas. Principalmente, esto se basó en un bilingüismo sustractivo que imponía el castellano sobre lenguas indígenas. La formación docente tenía una perspectiva castellanizante y evangelizadora (GARCÍA-SEGURA, 2019).

En los años 70, se plantea un proceso de cambios a partir del gobierno de Velasco. En 1969, comienza el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas, en el que se realizó una reforma agraria que expropió a gamonales de sus latifundios y terminó con un sistema semifeudal que mantenía en situación de servidumbre a campesinos. Altamirano (2020) afirma que el gobierno velasquista enfrentó a las oligarquías y buscó transformar estructuras sociopolíticas; procesos semejantes se desarrollaron en Brasil con Getulio Vargas (1934-1937; 1934-1937; 1950-1954), en Chile con Pedro Aguirre Cerda (1918-1921) y en Argentina con Juan Domingo Perón (1973-1974; 1946-1955) en décadas distintas.

De acuerdo con esta línea de acción, se inició cambios en la política educativa para las comunidades indígenas como la promulgación de la Ley de Reforma Educativa (Decreto Ley 19326) en 1972 en la que además de incluir aspectos lingüísticos, se buscaba fomentar aspectos culturales para promover los conocimientos, las filosofías y los valores de los pueblos indígenas (TRAPNELL, 1989).

El principal impulsor de la Reforma Educativa Peruana, iniciada en 1969 e implementada en 1980, fue Augusto Salazar Bondy. Esta reforma es reconocida como una de las más relevantes de Latinoamérica, ya que tenía como objetivo:

[...]reestructurar la sociedad mediante la educación y el resurgimiento de un nuevo hombre libre y plenamente participante, que debía ir formándose desde el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de una pedagogía adecuada al humanismo (ALTAMIRANO, 2020, p. 6).

A partir de esta reforma, se busca el desarrollo de la conciencia crítica como uno de los objetivos de la mencionada Reforma, el mismo que tuvo gran influencia de Paulo Freire con quien Salazar Bondy escribió *¿Qué es y cómo funciona la concientización?* en 1975.

Entre estas reformas educativas, en 1972, se dio inicio a la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB). Esta política no implicaba el concepto de interculturalidad explícitamente, sino hasta algunas décadas después; sin embargo, sí reconoce la realidad plurilingüe y multicultural peruana (TRAPNELL; NEIRA, 2004). Es importante señalar que estas primeras políticas lingüísticas estaban orientadas al primer ciclo del Nivel Básico, es decir, los primeros cuatro años de Primaria, y el Nivel Inicial. En ese sentido, se establecieron objetivos y planes de acción como el Reglamento de Educación Bilingüe (DS 003-73) y, en 1975, el Decreto de Oficialización del Quechua, Ley n.º 21156, en la que se la declaró como lengua oficial en el Perú, lo que implicaba que la enseñanza de esta lengua fuese obligatoria en las escuelas.

## **DE LA EB A LA EIB**

En 1987, se crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural que fue desactivada años después (GODENZZI, 2001). Luego, según Trapnell y Neira (2004), en 1989, en la Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), se vuelve a discutir el concepto de educación intercultural desde el enfoque vigente en esa década, en la que se asumía solo como añadir contenido educativo referentes a elementos culturales indígenas. Es en 1991, en el que este enfoque se actualizó y amplió en la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB).

Sin embargo, la promoción del uso del quechua no trajo consigo la inclusión de todas las demás lenguas sino hasta el 2003 con la promulgación de la Ley N° 28106 de “Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las Lenguas Aborígenes”. En esta ley, se reconoce la oficialidad de todas las lenguas indígenas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016, p. 7). En ese mismo año, se presenta la Ley General de Educación (LGE) N.º 28044, en el que se incluyen artículos que reconocen la diversidad como la base de justicia social (YATACO, 2012).

Asimismo, se ratifican aportes de anteriores políticas educativas. Sin embargo, tal como lo señalan Trapnell y Neira (2004), en el artículo 20 de la LGE, “la Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo”; pero en el inciso B del mismo artículo se señala que este se limita a garantizar “el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras”. Esto parece plantear una gran diferencia entre la Educación Intercultural (EI), que sería para todos, y una Educación Bilingüe (EB), que estaría dirigida solo a quienes posee como lengua materna una lengua indígena, lo que sería problemático para el contexto peruano, puesto que debido a los contextos diferente en los cuales se desarrolla el bilingüismo no se puede establecer una diferencia entre lengua materna y la segunda lengua de los estudiantes (TRAPNELL; NEIRA, 2004).

A partir de ello, desde el marco legal peruano, se ha buscado promover el uso y la enseñanza de las lenguas originarias (Ministerio de Educación [Minedu], 2013; Decreto Ley 21156, 1975). Esto promovió el proceso de normalización lingüística o creación de alfabetos de lenguas de tradición oral. En mayo de 2020, se anunció la oficialización de los alfabetos de 48 lenguas originarias del Perú; con ello “se busca preservarlas, desarrollarlas y fomentar su uso en todos los espacios y ámbitos” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2020). En ese sentido, también se elaboraron materiales que buscan potenciar las competencias de las comunidades partiendo de los conocimientos y prácticas de los pueblos y de las ciencias.

Lo anterior se articula con lo propuesto en el Reglamento de la Ley de Lenguas, que tenía como objetivo regularizar la difusión, el mantenimiento y el uso de las lenguas originarias (Decreto Supremo 004-2016-MC, 2016). Asimismo, en diciembre del 2016, se publicó el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, en el que se

definen objetivos y acciones para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú. Además, se define EIB de la siguiente manera:

Política educativa que se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de la ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de una sociedad democrática y plural. Para cumplir este propósito, se plantea una educación basada en su herencia cultural que dialoga con conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias, y que considera la enseñanza de y en lengua originaria y de y en el castellano. La Educación Intercultural Bilingüe forma a las y los estudiantes para poder desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016, p. 7).

Esto va en concordancia con lo planteado en el artículo 17 de la Constitución Política del Perú que señala que el Estado “fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional”. De ese modo, se enfatiza que la EIB debe ser culturalmente pertinente. En ese sentido, eso reconoce que cada cultura tiene sus propias formas de ver el mundo, valores, tradiciones, conocimientos y formas de aprendizaje, y la pertinencia cultural implica tener en cuenta estas particularidades en el diseño e implementación de actividades educativas.

Según Ballarín y Escudero (2018) es importante destacar que muchos de los programas de educación intercultural bilingüe (EIB) en el Perú han sido impulsados por organizaciones no gubernamentales y financiados por la cooperación internacional que poseen dinámicas distintas.

(...) mientras algunas iniciativas asumen el reto de la interculturalidad y del diálogo de saberes de manera horizontal, teniendo presente las relaciones históricas de poder, otras aún mantienen el carácter civilizatorio donde el uso de la lengua originaria se piensa solo en función al aprendizaje del castellano (BALLARIN; ESCUDERO, 2018, p. 32).

En ese sentido es importante promover una educación intercultural inclusiva y respetuosa de la diversidad, donde se valoren y se integren los saberes y experiencias de todas las comunidades. Esta debe abordar las desigualdades históricas, fomente el diálogo

de saberes de manera equitativa y promueva la valoración y el respeto por la diversidad cultural y lingüística en el Perú.

## **ACTUALES CONFLICTOS DE LA EIB**

Como se puede observar, se han planteado diversas políticas lingüísticas que buscan fomentar el uso de las lenguas indígenas. Asimismo, se hace evidente la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Según Walsh (2009), la interculturalidad es imprescindible, pues promueve las interacciones positivas entre distintos actores sociales para lograr una formación de personas concientizadas de las diferencias y capaces de trabajar en unidad “en la construcción de una sociedad justa, equitativa igualitaria y plural” (WALSH, 2009, p. 76). En ese sentido, se subraya la importancia de la interculturalidad como una perspectiva fundamental para lograr una convivencia armoniosa y un desarrollo social más justo y plural.

Pese a las políticas lingüísticas desarrolladas en el Perú, varias investigaciones (SICHTA, 2016; ZAVALA, 2002) señalan que muchas de ellas no atienden las particularidades sociolingüísticas de las diversas realidades a las que se aplica. En muchos casos, estas responden a ideologías lingüísticas en torno a la lengua de prestigio (ZUÑIGA, 2008). La estandarización idiomática y la homogeneización alfabética como base para la escritura producen cierto rechazo por parte de los usuarios –ya que origina usos que les resultan ajenos– y reducen la posibilidad de alcanzar el éxito en las iniciativas revitalizadoras de estas lenguas. Esto se produce debido a que en muchos casos se solidifican ideologías discriminatorias tales como la idea de una variedad “correcta”, lo que acarrea una concepción de “desarrollo” que implica la sumisión de lo indígena frente a lo occidental (ZUÑIGA, 2008). También, se tiene un panorama en que las lenguas indígenas ya no son maternas, sino que son las segundas lenguas de aprendizaje (LOVÓN, 2016).

Asimismo, en la gran mayoría de casos las escuelas están a gran distancia de las comunidades indígenas, en donde se encuentran los estudiantes. Aún hay pocas universidades o programas de formación para profesores indígenas. Es importante señalar que el presupuesto que se le asigna a la EIB es poco en relación con el asignado a la Educación Básica regular.

Entre otros conflictos, se puede identificar que, en muchos casos, en las comunidades indígenas, muchos se oponen a que sus hijos aprendan en una lengua amazónica. Esto se explica por el contexto de discriminación lingüística que se vive en el Perú. Los padres y madres de niños indígenas prefieren que aprendan en castellano e inclusive que tengan al inglés como segunda. Asimismo, los profesores que enseñan en una escuela EIB no son hablantes nativos de una lengua indígena. Vigil y Zariquiey (2017) menciona que el discurso racista dominante se ha internalizado en jóvenes asháninkas. Esto supone que los miembros de esta comunidad discriminen las prácticas culturales propias, lo que incluye el uso de la lengua en espacio públicos.

Por otro lado, los resultados de las evaluaciones censales de los últimos años respaldan el poco éxito de la EIB en el Perú. En 2008, en la Evaluación Censal de Estudiantes en Lenguas Originarias (ECELO) realizado por el Ministerio de Educación, se obtuvo que solo entre 2% y 6% de estudiantes desarrollan capacidades lectoras esperadas en su lengua originaria. Por ejemplo, en las escuelas awajún y shipibo, entre el 2,2 % y 3,1 % logran desarrollar capacidades lectoras en castellano (2008). En esta prueba estandarizada, se evaluaron los distintos tipos de procesos en los que se construyen los significados que se desarrollan al leer diversos tipos de texto. Para ello, se usaron textos en castellano y lenguas originarias como cuentos, descripciones, noticias, avisos y recetas.

Para Yataco (2012), lograr el desarrollo de la EIB es posible si se resignifican los conceptos asociados a las percepciones de escolaridad, bilingüismo y formas de interrelación. En ese sentido, la inclusión de conceptos como el de literacidades múltiples permitirían un tratamiento y estudio más global de las formas de apropiación y desarrollo de escritura tanto del castellano como de las lenguas indígenas. Asimismo, ello podría promover el desarrollo de un diálogo intercultural en el que los saberes indígenas se integren a las escuelas.

Además, se debe tener en cuenta que la EIB es una demanda actual de los pueblos indígenas. Para ello la interculturalidad tiene que ir más allá de una planificación de una o dos horas de clase (LOVÓN et al., 2020).

## **MARCHA POR LA DEFENSA DE LA EIB**

En 2022, se visibilizó la dimensión crucial que tiene la EIB para las comunidades, ya que mediante manifestaciones de diversas organizaciones hizo saber su rechazo a las Resoluciones Viceministeriales N.º 118 y 121 emitidas por el Ministerio de Educación (Minedu) el 26 de octubre de 2022. En ellas, se anula el requisito de dominio de una lengua originaria para acceder a una plaza docente en las instituciones educativas EIB. Decisiones como esta movilizaron a comunidades indígenas que se han organizado y formado el Colectivo de los Pueblos Originarios del Perú, el cual reúne pueblos amazónicos, jaqaru, kawki, aimara y quechuas e incluso llamaron a la ciudadanía a unirse a la marcha denominada Marcha por la defensa de la EIB y los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Asimismo, entre los acuerdos de la Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (Coneib) del año 2022, se menciona lo siguiente:

Nos reafirmamos que la implementación de la Política Nacional de Educación Intercultural (EI) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no debe parar y debe ser fortalecida. Más aún cuando existen cifras claras luego del Censo Nacional de 2017, en que se recoge la identidad originaria del país (...). Instamos a respetar el derecho a los educandos indígenas y originarios a la educación en su propia lengua, conforme establecen la Constitución Política del Perú, el Convenio 169 de la OIT, las leyes y normativas de alcance nacional del Minedu y la del Estado de prestar el servicio EIB (AIDSESEP, 2022).

En el Oficio Múltiple N° 00002-2022-MINEDU-VMGP-DIGEIBIRA, se indica que se pueden contratar docentes monolingües para las escuelas bilingües y el cambio de caracterización de escuelas EIB a escuelas que no lo son.

Para Vigil (2022), la decisión de la contratación docente obedece a una decisión política que busca favorecer a los profesores agremiados de la Federación Nacional de Trabajadores en la Educación del Perú (Fenate), sindicato fundado en el 2017 por Pedro Castillo quien fue presidente en el 2022, fecha en la que se plantearon estas medidas que fueron muy cuestionadas. Incluso, el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Perú (Sutep) manifestó su rechazo a esta medida mediante un comunicado en el que pedía declarar la EIB en emergencia.

Finalmente, ante la presión de las diversas manifestaciones en las calles, el Minedu tuvo que dejar sin efecto medidas cuestionadas. Sin embargo, tal como señala Vigil (2022), la respuesta que dio el Minedu ante los cuestionamientos fue victimista, puesto que indicó que las medidas habían sido interpretadas de manera tendenciosa y que las personas que estaban convocando a las marchas estaban malinformando.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Este artículo ha tenido el objetivo de presentar de manera sucinta el desarrollo histórico de la EIB en el Perú. Como manera de reflexionar desde la historia sobre la política lingüística homogeneizante, occidentalizante y centralizante del país.

Se ha considerado un antecedente histórico importante la política “integracionista” de la década de 1920, pues en esta se implementa la educación en dos lenguas, quechua y español, aunque se usa al quechua con un fin instrumentalista castellanizante. No es hasta el gobierno nacionalista de Juan Velasco Alvarado, el cual inicia en 1968, que se inicia una reforma educativa de la mano con Augusto Salazar Bondy. Entre las reformas, se plantea la Política Nacional de Educación Bilingüe en 1972, el que luego daría paso Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural durante 1987, que ya incluiría el término “intercultural” desde el enfoque predominante en aquella época, es decir, la inclusión de contenidos sobre los saberes culturales indígenas. Solo es hasta 1991 que el enfoque fue actualizado y ampliado en la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB).

En cuanto a las políticas lingüísticas, solo es hasta el 2003 que se promulga la Ley 28106 de “Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las Lenguas Aborígenes”, en que se oficializan todas las lenguas indígenas. Esto promovió un proceso de normalización lingüística el cual finalizó en mayo de 2020. Asimismo, se publicó, en el 2016, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, en el que se definen objetivos y acciones para esta.

Sin embargo, pese a estos intentos de promover una EIB de calidad, censos sobre resultados educativos e investigaciones visibilizan los problemas que este programa podría estar teniendo en su aplicación, como la falta de atención a las características

sociolingüísticas particulares de cada población en la que se aplica este modelo educativo.

Finalmente, otro de los problemas que enfrentó actualmente la EIB fueron las medidas que se presentaron en el año 2022, en las que se anulan el requisito de dominio de una lengua originaria para acceder a una plaza docente en las instituciones educativas de este tipo, decisiones políticas que solo favorecerían a sindicatos de docentes afines a Pedro Castillo, presidente que ese momento gobernaba el Perú. Estas medidas movilizaron a federaciones de comunidades indígenas, profesores, estudiantes e incluso centro de investigación con lo que se logró que el Minedu deje sin efectos dichas medidas. Estas movilizaciones demuestran el compromiso de las comunidades indígenas por una EIB de calidad por ser una demanda de justicia social.

Para abordar los desafíos en la implementación de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Perú, es fundamental fortalecer la formación docente en pedagogía intercultural y diversidad lingüística, y asignar recursos adecuados para apoyar los programas de EIB. Además, se debe mejorar la coordinación y colaboración entre los actores involucrados, establecer mecanismos de monitoreo y evaluación para garantizar la calidad de los programas, y promover la participación de las comunidades indígenas en la planificación y evaluación de las iniciativas de EIB. Estas recomendaciones tienen como objetivo promover una EIB inclusiva y equitativa que valore y respete las identidades culturales y lingüísticas de los estudiantes.

Se requiere un enfoque integral que involucre a los docentes, los recursos, la coordinación interinstitucional, el monitoreo y la participación comunitaria para superar los desafíos existentes y fortalecer la implementación de la EIB en el Perú. Al priorizar la relevancia cultural, la diversidad lingüística y la participación de las comunidades, se puede construir un sistema educativo que promueva una educación intercultural inclusiva y de calidad para todos los estudiantes del país.

## REFERÊNCIAS

AIDSESEP. *¡La implementación de la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no debe parar y debe ser fortalecida!*. 2022. Disponível em: <https://aidesep.org.pe/noticias/la-implementacion-de-la-politica-nacional-de-educacion->

intercultural-bilingue-eib-no-debe-parar-y-debe-ser-fortalecida/. Acesso em: 7 fev. 2023.

ALTAMIRANO, Aldo. 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*, v. 5, n. 2, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticass/article/view/3172>. Acesso em: 9 fev. 2023.

BALARÍN, María; ESCUDERO, Aurora. *Evaluación del diseño e implementación de la intervención de soporte pedagógico intercultural del Ministerio de Educación del Perú*. Lima: Forge, Grade, 2018. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5844>. Acesso em: 26 maio 2023.

ARIAS, Geraldine.; LOVON, Marco Antonio. Ideologías lingüísticas sobre la normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, n. 71, p. 93–135, 2022. Disponível em: <http://revistas.apl.org.pe/index.php/boletinapl>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo. Multilinguismo y política idiomática en el Perú. *Allpanchis*, v. 19, n. 29/30, p. 17–44, 1987. Disponível em: <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/Allpanchis/article/view/967>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BALARÍN, María; ESCUDERO, Aurora. *Evaluación del diseño e implementación de la intervención de soporte pedagógico intercultural del Ministerio de Educación del Perú*. Lima: Forge, Grade, 2018. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5844>. Acesso em: 26 maio 2023.

FUNPROEIB. *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabambas: UNICEF y FUNPROEIB Andes, 2009. v. 1. Disponível em: <https://iwgia.org/es/recursos/publicaciones/317-libros/4493-atlas-socioling%C3%BC%C3%ADstico-de-pueblos-ind%C3%ADgenas-en-am%C3%A9rica-latina-1.html>. Acesso em: 7 fev. 2023.

GARCÍA-SEGURA, Sonia. Identidad, lengua y educación: la realidad de la amazonía peruana. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, v. 18, n. 36, p. 193–207, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2431/243158860011/html/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

GODENZZI, Juan Carlos. La educación bilingüe intercultural en el Perú. *Lexis*, v. 25, n. 1–2, p. 299–318, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/4977>. Acesso em: 26 maio 2023.

HABOUD, Marleen; LIMERICK, Nicholas. Language Policy and Education in the Andes. *Em: Language policy and political issues in education. Encyclopedia of language and education*. Chamed. Springer, 2016. p. 1–13.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI). *Perú: Perfil Sociodemográfico*. Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]ed. Lima. 2019.

LÓPEZ, Luis Enrique. Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, v. 25, n. 46, p. 41–66, 2021. Disponível em: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2077-33232021000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-33232021000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es). Acesso em: 13 fev. 2023.

LOVÓN, Marco Antonio. Enseñanza de la lengua vernácula como segunda: Lengua indígena peruana en estado de L2. *Escritura y Pensamiento*, v. 19, n. 38, p. 185–210, 2016. Disponível em: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/13707>. Acesso em: 13 fev. 2023.

LOVÓN, Marco Antonio; CHÁVEZ SÁNCHEZ, Danny.; YALTA GONZALES, Edgar; GARCÍA LIZA, Ana. La enseñanza de la lengua indígena y el desarrollo de la interculturalidad en las horas de clases de lengua nativa como L1 y L2 en el Perú. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, v. 67, n. 67, p. 179–203, 2020. Disponível em: <https://revistas.apl.org.pe/index.php/boletinapl/article/view/85>. Acesso em: 13 fev. 2023.

LOVÓN, Marco Antonio; QUISPE, Alexandra Paola. Lenguaje, racismo y poder en el YouTube: Representaciones hegemónicas sobre los parlamentarios cultos peruanos. *Discurso & Sociedad*, n. 2, p. 348–382, 2021. Disponível em: [http://www.dissoc.org/ediciones/v15n02/DS15\(2\)Lovon&Quispe.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v15n02/DS15(2)Lovon&Quispe.pdf). Acesso em: 13 fev. 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Evaluación Censal de Estudiantes 2008 (ECE 2008)* Ministerio de Educación, 2008. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1109>. Acesso em: 9 fev. 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (Minedu). *En el Perú hay 47 lenguas originarias que son habladas por cuatro millones de personas*. 2017. Disponível em: <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=42914>. Acesso em: 26 fev. 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Las 48 lenguas originarias del Perú ya tienen alfabetos oficiales*. 2020. Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/165820-las-48-lenguas-originarias-del-peru-ya-tienen-alfabetos-oficiales>. Acesso em: 11 mar. 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Ministerio de Educación, 2016. 2016. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5105>. Acesso em: 8 fev. 2023.

MONTOYA, Rodrigo. La democracia y el problema étnico en el Perú. *Revista Mexicana de Sociología*, v. 48, n. 3, p. 45–50, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3540445>. Acesso em: 1 mar. 2023.

OLIART, Patricia. *Las políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Tarea, 2011. 2011.

SICHRA, Inge. Políticas lingüísticas en familias indígenas: cuando la realidad supera la imaginación. *UniverSOS*, v. 13, p. 135–151, 2016.

TRAPNELL, Lucy. El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. *Amazonía Peruana*, n. 18, p. 103–115, 1989. Disponível em: <https://amazoniaperuana.caaap.org.pe/index.php/amazoniaperuana/article/view/161>.

TRAPNELL, Lucy.; NEIRA, Eloy. *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. PROEIB-Andesed. Lima: [s. n.], 2004. United Nations International Children's Emergency Fund (org.).

VIGIL, Nila. La imposición de los derechos gremiales sobre los derechos lingüísticos en la educación peruana hoy. *Em: 2022. Llamado contra la discriminación lingüística desde el Perú en el marco del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas en Iberoamérica*". Lima. 2022.

VIGIL, Nila; ZARIQUIEY, Roberto. La internalización del discurso racista en los jóvenes asháninkas. *Lengua y Sociedad*, v. 16, n. 1, p. 54–75, 2017. Disponível em: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/article/view/22384>. Acesso em: 13 fev. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Em: SEMINARIO “INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. Anais [...]*. La Paz, 2009. p. 1–18.

YATACO, Miriam. Políticas de estado y la exclusión de las lenguas indígenas en el Perú. *Droit et cultures. Revue internationale interdisciplinaire*, n. 63, p. 110–142, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/droitcultures/2946>. Acesso em: 6 fev. 2023.

ZAVALA, Virginia. *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Universidad del Pacífico, 2002. 2002. Disponível em: <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/1041>. Acesso em: 6 fev. 2023.

ZUÑIGA, Madeleine. *La Educación Intercultural Bilingüe: El caso peruano*. Buenos Aires: FLAPE, 2008. 2008.

**Recibido:** 25/1/2023. **Aceito:** 1/6/2023. **Publicado:** 1/7/2023.

## **AUTORES:**

### **Geraldine Arias Loaiza**

Bachiller en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y Máster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Graduada en Interculturalidad y Pueblos Indígenas, y en Investigación y Pedagogía Intercultural por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM). Actualmente, es doctoranda en el Programa de Educación Amazónica de la UFOPA. Forma parte del grupo de investigación PRAXIS UFOPA/CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4633-0094>. E-mail: [geariasloaiza@gmail.com](mailto:geariasloaiza@gmail.com)

**País:** Peru

### **Tania Suely Azevedo Brasileiro**

Profesora Titular de la Universidad Federal del Oeste del Pará (UFOPA), lotada en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICED), en la Licenciatura en Informática Educacional. Docente permanente del doctorado en Sociedad, Naturaleza y Desarrollo (PPGSNDUFOPA), en el doctorado en Educación en la Amazonía - Asociación plena en Rede (PGEDA/EDUCANORTE) y en la maestría Sociedad, Ambiente y Calidad de Vida (PPGSAQ/UFOPA). Pós-doctorado en Psicología por la Universidad de São Paulo (IP/USP), con estágio pós-doutoral en la Universidad de La Habana/Cuba. Doctorado en Educación por la Universidad Rovira i Virgili/Espanha (título revalidado FE/USP). Graduada en Educación Física, Recreación e Juegos, en Psicología e en Pedagogía. Líder del Grupo de Estudios E investigación PRAXIS UFOPA (CNPq). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8423-4466>. E-mail: [brasileirotania@gmail.com](mailto:brasileirotania@gmail.com)

**País:** Brasil

### **Marco Lovón-Cueva**

Doctor en Educación en la Universidad de San Martín de Porres (USMP). Doctor y magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Licenciado en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y bachiller en Lingüística y Ciencia Política por la misma universidad. Docente en la UNMSM y la PUCP. Forma parte del grupo de investigación Lenguas y Filosofías del Perú (LFP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9182-6072>.

E-mail: [mlovonc@unmsm.edu.pe](mailto:mlovonc@unmsm.edu.pe)

**País:** Peru