

# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA A LAS LENGUAS Y CULTURAS ORIGINARIAS

Experiencia con los pueblos amazónicos  
de Atalaya, Perú

Dr. Miguel Eduardo Martínez La Rosa



Sello Editorial

 **REDEM**  
RED EDUCATIVA MUNDIAL

*Miguel Eduardo Martínez La Rosa*

**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA A LAS  
LENGUAS Y CULTURAS ORIGINARIAS**

**Experiencia con los pueblos amazónicos  
de Atalaya, Perú.**



Editorial REDEM: Red Educativa Mundial

**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA A LAS LENGUAS Y CULTURAS ORIGINARIAS**  
**Experiencia con los pueblos amazónicos de Atalaya, Perú.**

© De Miguel Eduardo Martínez La Rosa y para esta edición la Red Educativa Mundial - REDEM.

Para la presente edición:

Editado por Grupo MDM Corp S.A.C.

Para su sello editorial REDEM: Red Educativa Mundial ©

Av. Costanera 2438 Torre "C" Oficina 203 San Miguel, Lima, Perú.

[www.redem.org](http://www.redem.org)

Primera edición digital, febrero del 2026

ISBN: 978-612-99126-5-3

Depósito legal N° 2026-01754

Publicación E-book

Editado y distribuido por REDEM

Libro electrónico disponible en <https://editorial.redem.org>

Todos los derechos reservados. Este libro no podrá ser reproducido por ningún medio, ni total ni parcialmente, sin el previo permiso escrito de su autor y del editor.

**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
APLICADA A LAS LENGUAS Y  
CULTURAS ORIGINARIAS**

Experiencia con los pueblos amazónicos  
de Atalaya, Perú.

Dr. Miguel Eduardo Martinez La Rosa

2025

El presente libro explora diversas formas en que los métodos y teorías educativas pueden ser implementados para preservar, revitalizar y promover las lenguas y culturas indígenas originarias de la Amazonia peruana. Se enfoca en reflexiones personales, en datos recogidos por medio de entrevistas y grupos focales a maestros y estudiantes de las etnias amazónicas de la selva central del Perú, en estudios de caso, metodologías participativas y colaborativas, y evaluaciones de programas educativos latinoamericanos que integran saberes tradicionales y modernos. Además, aborda los desafíos y oportunidades en la educación intercultural, aportando propuestas para mejorar la inclusión y el reconocimiento de las culturas originarias en los sistemas educativos.

## Dedicatoria

*Maravillosa tierra de verdes encantos,  
origen de ríos y selvas que me abrazan,  
luminosa Atalaya que siempre me cautivas,  
llena de vida y esperanza, contigo mi alma avanza,  
y en tu regazo -paisaje de paz y sueños- yo canto.*

*Misteriosa y vibrante, en cada rincón,  
en tu gente hallamos calor y amistad,  
gracias, Atalaya, por tu gran corazón,  
alimento para mi espíritu en cultura y verdad,  
nunca olvidaré tu eterna bondad.*

## Índice de contenidos

<b>Dedicatoria .....</b>	<b>3</b>
<b>Índice de contenidos .....</b>	<b>4</b>
<b>Índice de Tablas .....</b>	<b>11</b>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>11</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo I: .....</b>	<b>17</b>
<b>UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN ACTUAL.....</b>	<b>17</b>
Aproximación al concepto de Educación .....	18
La Educación y su sentido a lo largo del tiempo .....	21
El cambio epocal actual .....	25
La Emergencia Educativa .....	25
Indicadores de la emergencia educativa.....	27
Características de la educación en el siglo XXI.....	29
La Educación en la sociedad del conocimiento.....	31
Innovaciones en los métodos de enseñanza .....	34
Hacia una Educación Intercultural.....	38
<b>Capítulo II: .....</b>	<b>40</b>
<b>INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN.....</b>	<b>40</b>

Una aproximación a la Educación Intercultural .....	41
Estudios previos sobre la EIB en otros países .....	43
La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina .....	43
La experiencia en EIB brasileña .....	48
La educación intercultural bilingüe y la interculturalidad en Costa Rica.....	50
La EIB en Ecuador .....	52
EIB en Chile: el desafío de una educadora tradicional .....	58
Estudios previos sobre la EIB en el Perú.....	59
Aproximación teórica a la Educación Intercultural Bilingüe .....	69
Fundamentos Teóricos de la EIB.....	71
Análisis de Bilingüismo y Multilingüismo en Contextos Educativos.....	75
Modelos y Enfoques de la EIB.....	76
Enfoques pedagógicos en la EIB .....	79
<b>Capítulo III: .....</b>	<b>84</b>
<b>CULTURAS ORIGINARIAS AMAZÓNICAS DEL PERÚ .....</b>	<b>84</b>
Conociendo a las culturas originarias .....	85
Pueblos Originarios.....	85
Culturas Originarias.....	86
Los pueblos originarios en el mundo.....	87

Las culturas originarias en latinoamericana .....	88
Las culturas originarias en el Perú .....	88
Pueblos indígenas y lenguas originarias .....	89
Anotaciones históricas de las culturas originarias en el Perú.....	90
Comunidades andinas .....	90
Comunidades de la Amazonia.....	92
Comunidades andinas y amazónicas en el S. XX. ....	93
Las culturas originarias amazónicas del Perú.....	94
Problemas contemporáneos en la Educación Intercultural .....	99
<b>Capítulo IV:.....</b>	<b>101</b>
<b>NOCIONES BÁSICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA A LAS LENGUAS Y CULTURAS ORIGINARIAS ....</b>	<b>101</b>
Las lenguas y culturas originarias amazónicas del Perú.....	102
El lenguaje como problema .....	102
La relación Lenguaje-Conocimiento-Mundo.....	103
El lenguaje como representación del mundo .....	103
Los juegos de lenguaje .....	104
La superación de la imposición del lenguaje sobre la visión del mundo .....	105
Hacia una investigación educativa aplicada a las lenguas originarias amazónicas del Perú .....	106

Introducción a la Investigación Educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias amazónicas del Perú .....	110
La Investigación Educativa (IvE).....	110
Investigación Educativa ¿para qué? .....	112
Contextualización de la Investigación Educativa a las lenguas y culturas originarias .....	113
La Investigación Educativa aplicada a la EIB: Análisis de UNICEF .....	113
Investigación Aplicada a la EIB y las Epistemologías Culturalmente Específicas.....	116
Importancia y Contexto de la IvE aplicada a la EIB .....	117
Desafíos y Oportunidades de la IvE aplicada a la EIB.....	118
Tipos de Investigación: Básica y Aplicada.....	119
Enfoques y Diseños de la IvE: Cualitativa y Cuantitativa .....	120
La Investigación Cuantitativa.....	121
Alcances o Nivel de la Investigación Cuantitativa .....	124
Investigación Cualitativa.....	125
Alcance o nivel de la Investigación Cualitativa .....	129
Propuesta de líneas de investigación aplicada en EIB .....	134
Lingüística y Preservación de Lenguas Originarias .....	134
Antropología y sentido de vida en la EIB .....	136

Historia y Narrativas ancestrales .....	142
Métodos etnográficos en la investigación educativa .....	147
Investigación Educativa Aplicada a la Cultura, Tradición y Folclore .....	148
Identificación del Contexto y la Comunidad de Estudio .....	149
Revisión de la Literatura.....	149
Recopilación de Datos.....	149
Análisis e Interpretación de Datos.....	150
Diseño e Implementación de Programas Educativos .....	150
Propuesta de Métodos y Técnicas .....	150
Análisis de Artefactos Culturales .....	150
Narración de Historias y Tradición Oral.....	151
Pedagogía y Didáctica aplicadas a la EIB .....	151
Corrientes pedagógicas contemporáneas .....	151
El Enfoque Constructivista y su aporte a la EIB.....	152
Fortalecimiento de la Identidad Cultural.....	153
Enfoque y Metodología para la EIB .....	156
Enfoque Holístico y Participativo: .....	156
Integración de Saberes Locales:.....	156
Estrategias Didácticas para la EIB.....	157

Uso de Materiales Educativos Culturales:.....	157
Capacitación de Docentes: .....	157
Experiencias Exitosas.....	157
Programa de Educación Bilingüe Intercultural en Perú:.....	157
Proyectos Comunitarios en Ecuador:.....	157
Desafíos y Recomendaciones.....	158
Evaluación y Monitoreo: .....	158
Técnicas para recoger datos en la investigación aplicada a las lenguas y pueblos originarios.....	159
Sugerencia de Técnicas de la Investigación aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe (IvEIB) .....	160
Observación Participante: .....	160
Entrevistas en Profundidad:.....	160
Grupos Focales: .....	161
Instrumentos de la IvEIB.....	163
Para la Técnica: Entrevista a profundidad.....	163
Para la Técnica: Análisis de contenido .....	164
<b>Capítulo V: .....</b>	<b>169</b>
<b>CONCLUSIONES y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>169</b>
Conclusiones .....	170

Recomendaciones .....	171
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>173</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>198</b>
<b>Propuesta de Guía Metodológica Práctica para una investigación descolonizadora en Contextos Amazónicos .....</b>	<b>199</b>

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Lista sintética de pueblos indígenas u originarios .....	95
<b>Tabla 2.</b> Tipos de Investigación .....	130
<b>Tabla 3.</b> Enfoques de Investigación .....	131
<b>Tabla 4.</b> Diseños de Investigación .....	132
<b>Tabla 5.</b> Alcances de Investigación.....	133

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Lista detallada de pueblos indígenas u originarios - parte 1.....	96
<b>Figura 2.</b> Lista detallada de pueblos indígenas u originarios - parte 2.....	97
<b>Figura 3.</b> Lista detallada de pueblos indígenas u originarios - parte 3.....	98
<b>Figura 4.</b> Lenguas originarias del Perú.....	110

## Introducción

El Perú, desde la base de datos de pueblos indígenas u originarios, del Ministerio de Cultura, identifica cuarenta y ocho lenguas diferentes, a parte del español, lengua oficial del país. Ahora bien, la lengua no solo es recurso comunicativo, no solo es gramática, no solo es conjunto de símbolos o codificaciones; la lengua es la manifestación del ser de cada persona, la lengua es el reflejo de lo que cada persona trae detrás de sí, lo que el tiempo y el espacio le ha dejado. La lengua es pensamiento, la lengua es cultura, la lengua es tradición. Detrás del modo en que cada persona habla, subyace el modo en que esa persona mira el mundo.

Por este motivo, la diversidad lingüística y cultural es uno de los tesoros más valiosos de la humanidad y representa una gran variedad de conocimientos, tradiciones y formas de entender nuestro mundo, de relacionarnos con los demás y de caminar hacia la trascendencia. Desde la mirada peruana, las lenguas y culturas amazónicas ofrecen perspectivas únicas que enriquecen el tejido global. Sin embargo, muchas de estas lenguas y sus culturas pueden desaparecer debido a factores como una mala interpretación de la globalización, una globalidad entendida como totalitarismo cultural, un genocidio etnolingüístico, y otros modos de imposición extracultural.

En este contexto, la investigación educativa aplicada sobre lenguas y culturas originarias se convierte en una importante herramienta para su preservación, revitalización y promoción.

Este libro tiene como objetivo reflexionar en torno a la investigación educativa a nivel universitario y su contribución en la protección y promoción de estos valiosos patrimonios culturales: la cosmovisión y cosmogonía de los pueblos originarios, las lenguas originarias, las tradiciones ancestrales, las prácticas existenciales de las comunidades indígenas de la Amazonía

peruana. Con un enfoque interdisciplinario y colaborativo, el objetivo busca aproximar a una comprensión profunda de los desafíos y oportunidades que enfrentan las lenguas y culturas amazónicas peruanas en el entorno educativo actual. Asimismo, se espera que el estudiante universitario amazónico obtenga las herramientas teórico-metodológicas necesarias para defenderse de las actuales “estafas educativas” en las que se les incluyen asignaturas de investigación durante sus estudios universitarios, culminan dichos estudios, y no han logrado aprender a investigar.

Los “estafadores” que se denuncian, aparecen con grados académicos, y vendiéndose como especialistas en metodología de la investigación y en talleres de elaboración de tesis, donde solo ellos se entienden a sí mismos -en el mejor de los casos-, si es que realmente entienden lo que enseñan. La estafa somete a jóvenes amazónicos universitarios, a modelos de investigación descontextualizados de su pueblo, de su lengua, de su cultura, de su cosmovisión, de su modo de sentir la realidad. Pero claro, es que “sentir” no se puede evaluar. La investigación se convierte así, es herramienta colonizadora alienante.

Los jóvenes amazónicos, adquieren complejos ante sí mismos. No se perciben capaces de investigar, de elaborar una tesis, término que en muchas lenguas originarias no existe. El “joven incapaz” no sabe escribir, no sabe estructurar argumentos, no sabe construir instrumentos, no sabe aplicarlos, no sabe analizar datos ni interpretarlos; todo esto, para los “estafadores”.

Este libro es el fruto de una investigación académica que se origina a partir de las experiencias de la “estafa educativa universitaria”, los “estafadores” y los “jóvenes incapaces”. Como se verá, el autor del libro es enemigo de estas experiencias estafadoras. En su momento, el autor fue designado como jefe del departamento de investigación de una universidad con sede en Lima y en Atalaya (selva central del Perú). El encargo que

recibió fue incrementar el número de tesis de los estudiantes universitarios amazónicos, ya que realizaban sus estudios universitarios, se graduaban, peor no se titulaban ya que no elaboraban su tesis. Un 63% de los egresados desde que se abrió el programa de Educación Básica Bilingüe Intercultural no había realizado su tesis, por ende, no se había titulado.

Para comprender este problema el autor fue enviado a la sede amazónica, donde conoció a grandes sabios de los pueblos originarios amazónicos, con quienes pudo conversar y recoger la información sobre el problema de investigación antes señalado. Asimismo, conoció a docentes universitarios, hijos de la Amazonía, antes estudiantes interculturales, y ahora maestros amazónicos universitarios. Con ellos, a partir de entrevistas y grupos focales, recogió la información necesaria, académica, y los aportes, que le permitieron comprender algo del problema.

Luego de este trabajo de campo, y con los datos recogidos se observó que el problema provenía de una brecha epistemológica. El modo de entender el mundo, los objetos del mundo, y a los sujetos, es completamente diferente, entre los estudiantes de las ciudades urbanas occidentalizadas, en comparación a los jóvenes de los pueblos originarios amazónicos. Y si estos tres elementos: sujeto, objeto y mundo o realidad, son entendidos de modo diferente, la investigación cobra formas totalmente distantes entre unos y otros estudiantes universitarios. Sin embargo, a los estudiantes amazónicos, se les imponía un modelo de tesis que respondía a una manera de hacer investigación totalmente ajena a la realidad amazónica, la lengua y la cultura originaria.

De este debate, se propuso un modelo contextualizado de tesis, que no solo busque la aplicación de un método científico hecho para un mundo occidental, sino que rescate lo propio de cada cultura, su modo de transmitir y generar conocimientos, a saber, la narración y la convivencia.

Por lo expuesto, este libro espera motivar y propiciar futuras investigaciones de los propios jóvenes universitarios hijos de la Amazonia, de modo que puedan renunciar y defenderse de moldes investigativos que desconozcan sus pueblos, lengua y tradiciones; así como también, transformar sus acciones educativas en los contextos de diversidad lingüística y cultural enfatizando en los sistemas de conocimiento de las lenguas y culturas originarias de los pueblos amazónicas del Perú.

Se espera contribuir al logro de diversas capacidades como el análisis y la producción de conocimientos científicos y tecnológicos valorando aspectos humanos, sociales, económicos y políticos con responsabilidad, ética e idoneidad al servicio de la sociedad, respetando su visión del mundo y de la vida, valorando sus tradiciones ancestrales y su relación con el mundo. De manera práctica, se espera aportar ideas para los docentes que deseen ser investigadores en educación intercultural bilingüe, de modo que puedan diseñar proyectos de investigación, innovación y buenas prácticas pedagógicas o comunitarias acordes al enfoque intercultural, contribuyendo al desarrollo de las comunidades nativas y a la comprensión de estas.

Esta investigación se estructura en torno a varios ejes temáticos que abarcan desde la teoría hasta la práctica de la investigación educativa en contextos interculturales. Los primeros capítulos proporcionan un marco teórico que explora fundamentos sobre la investigación y sus metodologías a nivel universitario, así como de la educación para finalmente sintetizar una comprensión de lo que sería la investigación aplicada a la educación. Estos aportes deben ser contextualizados con la educación intercultural y bilingüe, de modo que se destaquen enfoques probados y efectivos para la comprensión y desarrollo de este tipo muy especial de educación. Posteriormente se introducirán aproximaciones sobre las metodologías de investigación específicas adaptadas y desarrolladas para trabajar en

comunidades indígenas, enfatizando la participación activa de las comunidades y el respeto por sus conocimientos y tradiciones.

El libro identificará algunas políticas nacionales e iniciativas gubernamentales que pueden apoyar la educación intercultural y bilingüe y ofrece recomendaciones basadas en evidencia para mejorar las prácticas y políticas actuales. En este sentido, se enfatiza la importancia de una estrecha colaboración entre investigadores, educadores, comunidades y autoridades para lograr un impacto significativo y duradero.

En conclusión, la investigación educativa aplicada sobre lenguas y culturas originarias es una contribución para investigadores, educadores, formuladores de políticas y cualquier persona interesada en la preservación y promoción de las lenguas y culturas nativas. A través de un análisis integral y multidimensional, el libro pretende no sólo informar, sino también inspirar acciones concretas que promuevan la comprensión y el respeto por la diversidad cultural y lingüística de nuestro planeta.

Este pequeño libro, está concebido no a manera de manual de una asignatura, sino como una oportunidad para compartir las reflexiones desarrolladas a partir de una problemática, la de los estudiantes universitarios provenientes de los pueblos originarios amazónicos, que con mucho esfuerzo culminan sus estudios de la educación superior, muchas veces aprendiendo una nueva lengua, el español, y dejando de lado su lengua originaria, su cultura y su mirada del mundo y de la vida. Todo lo que a continuación se expondrá parte de la realidad de aquellos jóvenes a quienes se les imponen modelos de investigaciones que desconocen el bagaje cultural y ancestral que ellos traen, generando una brecha no solo epistemológica, sino cultural y existencial.

Este libro espera ser un arma en contra de la “estafa” universitaria y de los “estafadores”, los nuevos sofistas del Perú actual.

**Capítulo I:**  
**UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN**  
**ACTUAL**

## **Aproximación al concepto de Educación**

Aristóteles (350 a.C.) enseñaba que la educación es el mejor provisionamiento para la vejez. La educación es un proceso multidimensional que involucra el desarrollo intelectual, emocional, social y moral de un individuo. El concepto de educación responde a la antropología que el educador conciba.

En este sentido, la educación es una actividad humana, tan antigua como la historia misma del hombre. Esta es una actividad connatural y coexistencial al hombre en sí, entendiendo por hombre a la humanidad en sí. Este arte bello y pleno que llamamos educación es una práctica central en lo que llamaos vida, y va más allá del simple intercambio de conocimientos pues se centra en educar a las personas de manera integral para que puedan funcionar plenamente en la sociedad. A lo largo de la historia, el concepto de educación ha evolucionado y adoptado diferentes formas y enfoques, dependiendo del contexto cultural, social y económico.

Desde una perspectiva existencial, el hombre es un ser que se mueve por el mundo. Pero esta movilidad que representa el existir humano, no agota lo propio de la humanidad. Al hombre no le basta con ser consciente de que existe, quiere “vivir”. El hombre es el ser que dice de sí mismo que vive, y sentirse vivo no es reconocer el mero funcionamiento orgánico, sino que va más allá, al punto de que vivir es un existir con sentido (Heidegger, 1928).

Es así como el hombre en el mundo existe, vive, y vivir implica actuar, hacer. La actividad humana es trabajo y un trabajo particularísimo es el de educar, o mejor dicho, el educarse. Es por lo expuesto que la educación humana busca el desarrollo completo del individuo, abarcando aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores. Pero para quienes entienden que el hombre es un ser espiritual, la educación también abarca esta dimensión.

Por lo tanto, la educación es entendida por algunos como una

“preparación para la vida”. Esta preparación no es para sobrevivir, sino es para saber vivir. La educación prepara a los individuos para enfrentar los desafíos de la vida, facilitando la adaptación a cambios y la toma de decisiones informadas. Dewey (1916) va más allá y enseña que la educación no es preparación para la vida, sino que la educación es la vida misma.

En el pensamiento común de los educadores, otro aspecto fundamental sobre la educación, es entenderla como proceso de formación, proceso que implica la transmisión y comprensión de una serie de conocimientos y valores. Es sí que esta actividad se convierte en un medio para transmitir conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para la vida en sociedad. Pero esta transmisión no es unilateral si no que implica una réplica, una retroalimentación, es procesamiento de información, es comprensión de lo más propio de cada una de las cosas del mundo.

Hablar de la educación no es hablar necesariamente de la escuela o de la universidad. La escuela y la universidad ciertamente son lugares privilegiados para desarrollar la actividad educativa, aunque no son los únicos espacios. La familia es la primera comunidad educadora del hombre por naturaleza. La escuela y la universidad se convierten en aliados estratégicos de cada familia para realizar esta tarea. Curiosamente, Einstein (1954) sostenía que la educación es lo que queda después de que uno ha olvidado lo que aprendió en la escuela (p.63).

En la escuela y en la universidad aparece la figura del educador (el profesor o docente) y el educado (el estudiante o el dicente). "El papel del profesor es crear las condiciones para la invención en lugar de proporcionar conocimientos ya hechos" (Papert, 1980).

Desde otro enfoque, la educación es un instrumento de movilidad social. Esta actividad actúa como una herramienta para la movilidad social, proporcionando oportunidades para mejorar la calidad de vida y alcanzar

metas personales y profesionales. "La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo" (Mandela, 1994). Sin embargo, Freire (1970) sostenía que la educación no cambia el mundo, sino que cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

La educación, cuando no es manipulada, puede ser un camino seguro al fortalecimiento de la autonomía y la libertad. Montessori (1967) enseñaba que el mayor signo de éxito para un profesor es poder decir: "ahora los niños trabajan como si yo no existiera", dando cumplimiento a otra enseñanza de Piaget (1952) quien sostenía que el objetivo principal de la educación es crear personas que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho. Esta novedad del hacer implica todo el despliegue de las potencialidades humanas, pro a su vez, siendo seres relacionales, implica las capacidades necesarias para saber convivir. "A través de otros, nos convertimos en nosotros mismos" (Vygotsky, 1978).

De este modo, la educación se convierte en una fuente inagotable de promoción de una sana ciudadanía. Fomenta el desarrollo de ciudadanos responsables y comprometidos, capaces de contribuir positivamente a la comunidad y al bienestar general. Tal y como lo señaló Malcolm X (1964), la educación es el pasaporte hacia el futuro, el mañana pertenece a aquellos que se preparan para él hoy.

A la luz de lo expuesto, la educación es un proceso muy importante y versátil que va más allá de la mera información, o el desarrollo de competencias utilitarias para destacar en la producción de bienes y servicios, puesto que incluye el desarrollo integral del individuo y la preparación para la vida social. A través de diversas teorías y enfoques, la educación tiene el poder de cambiar vidas, sociedades y el mundo en general, como lo han demostrado muchos intelectuales a lo largo de la historia.

## **La Educación y su sentido a lo largo del tiempo**

La educación ha sido un pilar fundamental en el desarrollo de las sociedades humanas a lo largo de la historia. Desde sus primeras formas en las sociedades antiguas hasta la complejidad de los sistemas educativos contemporáneos, la evolución de la educación refleja los cambios sociales, políticos y tecnológicos que han marcado a la humanidad. Este recorrido histórico abarca desde las primeras formas de transmisión de conocimientos en las culturas primitivas hasta los sistemas educativos modernos influenciados por la globalización y la tecnología. A continuación, se presentan unas notas de contexto:

La educación en las sociedades primitivas se basaba en la transmisión oral de conocimientos y habilidades esenciales para la supervivencia. En las civilizaciones antiguas como Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma, la educación comenzó a institucionalizarse.

En Mesopotamia, las primeras escuelas sumerias enseñaban escritura cuneiforme y matemáticas a los escribas, quienes eran esenciales para la administración del imperio (Crawford, 2004). En Egipto, la educación estaba destinada principalmente a los escribas y los sacerdotes, y se centraba en la escritura jeroglífica, la aritmética y los textos religiosos (Bowman, 1990).

La educación en la antigua Grecia se dividía en dos grandes sistemas: la educación espartana, que enfatizaba la formación militar, y la educación ateniense, que promovía el desarrollo intelectual y artístico. Filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles sentaron las bases de la educación occidental, destacando la importancia del razonamiento crítico y el aprendizaje a través del diálogo (Jaeger, 1945). En Roma, la educación se centraba en la retórica y el derecho, preparando a los jóvenes para roles en la administración y la política (Bonner, 1977).

Durante la Edad Media, la educación en Europa estuvo dominada por la Iglesia Católica. Las escuelas monásticas y catedralicias eran los principales centros educativos, donde se enseñaba el *trivium* (gramática, retórica y lógica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía). Las universidades medievales, como la Universidad de Bolonia y la Universidad de París, surgieron como centros de aprendizaje avanzado, fomentando el estudio de la teología, el derecho y la medicina (Leff, 1968).

El Renacimiento marcó una revitalización del aprendizaje y la educación, impulsado por el redescubrimiento de los textos clásicos y el humanismo. Figuras como Erasmo de Róterdam promovieron una educación basada en el estudio de las humanidades y el desarrollo del individuo (Grendler, 1989). La invención de la imprenta por Johannes Gutenberg en el siglo XV facilitó la difusión del conocimiento y permitió el acceso a los libros a un público más amplio.

La Reforma Protestante, liderada por Martín Lutero, también tuvo un impacto significativo en la educación, promoviendo la alfabetización y la lectura de la Biblia en lengua vernácula. La Contrarreforma Católica respondió con la creación de escuelas jesuitas, que se convirtieron en centros de excelencia educativa (O'Malley, 1993).

El siglo XVII vio el surgimiento de nuevas ideas sobre la educación, influenciadas por pensadores como John Locke, quien abogaba por una educación basada en la experiencia y el razonamiento (Locke, 1693).

En el siglo XVIII, la Ilustración promovió la idea de la educación como un derecho universal y una herramienta para el progreso social. Filósofos como Jean-Jacques Rousseau criticaron el sistema educativo tradicional y propusieron métodos más naturales y centrados en el niño (Rousseau, 1762).

El siglo XIX trajo consigo la institucionalización de la educación

pública y obligatoria en muchos países occidentales. La Revolución Industrial creó la necesidad de una mano de obra alfabetizada y capacitada, lo que llevó a la expansión de las escuelas públicas.

En este periodo, figuras como Horace Mann en Estados Unidos y Johann Heinrich Pestalozzi en Europa abogaron por una educación gratuita y universal, accesible para todos los niños independientemente de su origen social (Cremin, 1957).

El siglo XX fue testigo de avances significativos en la educación, impulsados por el reconocimiento de los derechos humanos y la necesidad de educación en una sociedad democrática.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 proclamó el derecho a la educación para todos (ONU, 1948). Las reformas educativas en varios países buscaron mejorar la equidad y la calidad de la educación, y el acceso a la educación superior se amplió considerablemente.

En el siglo XXI, la globalización y la tecnología han transformado radicalmente la educación. La educación a distancia y en línea se ha expandido, permitiendo el acceso a la educación a personas en todo el mundo. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han facilitado nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la personalización y la interactividad (Selwyn, 2011).

Además, la educación se ha centrado en preparar a los estudiantes para un mundo globalizado, enfatizando habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y la competencia intercultural.

Como se puede ver en ese breve bosquejo sobre el desarrollo de la Educación en el mundo y en el tiempo, la historia de la educación refleja la evolución de las sociedades humanas y sus valores. Desde los primeros sistemas educativos en las civilizaciones antiguas hasta los complejos sistemas contemporáneos, la educación ha sido un motor de desarrollo y

cambio social. A medida que avanzamos en el siglo XXI, la educación sigue siendo fundamental para enfrentar los desafíos globales y promover un desarrollo sostenible y equitativo.

La educación, tanto escolar como universitaria, enfrenta hoy una crisis multifacética que desafía su capacidad para cumplir su misión principal de identificar en cada persona su inmenso valor basado en cuatro atributos esenciales: singularidad, intimidad, apertura y libertad. A partir de ellos, la tarea será descubrir las potencialidades personalísimas de cada uno y dar la oportunidad de que éstas se desarrollen para ponerse al servicio de cada individuo de modo que pueda diseñar un proyecto personal de vida, y estar preparado y capacitado para realizarlo, trabajando día a día por una vida con sentido y por la felicidad personal y de los demás (García Hoz, 1967).

En la actualidad, muchos entendidos de la educación sintetizan la tarea en formar personas competentes y ciudadanos responsables (OECD, 2019).

Saavedra, Giannini, y Jenkins (2021) hablan de una profunda crisis educativa a escala mundial. Sostienen que “las interrupciones mundiales del sector educativo a escala mundial debido a la pandemia de COVID-19 constituye la peor crisis educativa de la que se tiene constancia”.

Esta crisis se manifiesta en muchas áreas, desde la infraestructura y los recursos hasta la calidad y la igualdad del acceso a los contenidos. Sin embargo, debemos de tener presente que siendo la educación actividad humana, la crisis educativa responde a una crisis anterior a ella. La profunda crisis antropológica que el hombre atraviesa en este cambio epocal, es manifiesta en todas sus actividades, mejor dicho, deriva en ellas.

A nivel internacional, figuras como el fallecido Papa Benedicto XVI (2007) quien a su vez era un filósofo reconocido en su medio alemán y europeo, indicaba que de esta crisis antropológica se desprende la crisis

familiar de este tiempo, la crisis económica, la crisis social, la crisis demográfica, la crisis ecológica, la crisis sanitaria y así se llega a la crisis educativa. Esta crisis educativa en realidad se convierte en un llamado, en una denuncia de que es “emergencia educativa”, pero ya sea crisis, ya sea emergencia, no es para perder la esperanza. La crisis, la emergencia, no son absolutas como nada lo es en este mundo. No deben entenderse como maldiciones paralizantes, sino más bien, como oportunidades de evolución.

A continuación, se presentará una propuesta reflexiva sobre algunas causas de este problema y la aparición de nuevas necesidades educativas que son necesarias de abordar.

### **El cambio epocal actual**

Brumley (2020) explica que el "cambio epocal" es un término usado para describir la transición que vive la humanidad hacia una nueva era marcada por transformaciones profundas en los ámbitos cultural, social, y espiritual. En su visión, este cambio implica una crisis de la modernidad, caracterizada por una aversión a las preguntas fundamentales sobre la existencia humana, la ética y la religión.

En el siglo XX se ha dado una autolimitación de la razón moderna, la cual redujo la ciencia a lo empírico y matemático, excluyendo cuestiones trascendentales y espirituales. Esta reducción llevó progresivamente a una profunda deshumanización y a patologías en las regiones del ser (cuerpo, alma y espíritu) así como en la razón misma. Esto caracteriza la actual crisis que vive el mundo occidental (Schlueter, 2015).

### **La Emergencia Educativa**

El presente periodo de transición es un tiempo del llamado “cambio epocal”, y produce lo que a todas voces se identifica como la también actual crisis del mundo occidental. Esto se manifiesta a nivel educativo en lo que se puede denominar una “emergencia educativa”. La emergencia

educativa es un concepto clave en la reflexión de Benedicto XVI. Este término se refiere a la creciente dificultad que enfrentan las instituciones educativas para transmitir valores fundamentales y verdades objetivas en un contexto cultural cada vez más relativista y secularizado.

Bauman (2004) enseñaba que vivimos y devenimos en lo que él bautizó “la sociedad líquida”, es decir, aquel espacio de interrelaciones humanas, donde no hay nada sólido sobre lo cual caminar, ni valores, ni ideas, ni creencias, ni enfoques; todo es líquido, todo sujeto al cambio y a asumir, el molde que se le imponga.

En este contexto, la emergencia educativa se manifiesta en la incapacidad de las generaciones actuales para encontrar sentido y dirección en la vida, un fenómeno que él atribuye a la ruptura entre fe y razón y al rechazo de la verdad objetiva (Brumley, 2020).

Desde esta perspectiva, en el mundo actual, se destaca la necesidad de una renovación en la educación que fomente no solo el conocimiento técnico, sino también la sabiduría y el discernimiento ético. La educación -por tanto- debe cultivar la capacidad de los jóvenes para usar la libertad de manera responsable y buscar la verdad de manera integral. Solo así se podrá enfrentar la crisis educativa actual y formar individuos capaces de contribuir positivamente a la sociedad (Rovati, 2023).

Ante lo expuesto, se deben reconocer las características del mundo occidental y las propuestas educativas que trae consigo, debido a que este tipo de mundo, este tipo de sociedad, este tipo de educación es la que llega a los pueblos amazónicos originarios, y puede infectarlos con el virus de la enfermedad del sinsentido oculto en medio de estas crisis. Así, encontramos un llamado serio y profundo a reconocer y abordar las profundas transformaciones y crisis de nuestra era con una visión que reconcilie fe y razón, ciencia y ética. Este enfoque, es crucial para enfrentar tanto el

cambio epocal como la emergencia educativa, y para construir una sociedad más humana y justa.

### **Indicadores de la emergencia educativa**

A continuación, se sintetizarán algunas situaciones que sirven de indicadores de la infeliz promoción de la emergencia y la crisis en el campo educativo, a nivel mundial, pero, sobre todo, a nivel de la región amazónica peruana.

#### ***Desigualdad de recursos y acceso***

Las diferencias socioeconómicas afectan significativamente la calidad de la educación. Las escuelas ubicadas en zonas económicamente desfavorecidas suelen tener una infraestructura deficiente, falta de material didáctico y profesores menos cualificados. El acceso a la educación como servicio social y público es limitado. Este acceso a la educación sigue siendo un desafío en muchas regiones, especialmente en los países en desarrollo, debido a las tasas de educación secundaria y la falta de universidades.

#### ***Obsolescencia de los métodos educativos***

Muchas escuelas y universidades todavía utilizan métodos de enseñanza tradicionales que no fomentan el pensamiento crítico ni la creatividad. La memorización y la repetición “sin sentido” son más importantes que el aprendizaje activo y significativo.

No se debe despreciar facultades tan importantes como la memoria, la atención y la percepción sensorial. Somos lo que somos gracias a estas potencias del alma humana. Defectos en el desarrollo y entrenamiento en el uso de estas facultades, como, por ejemplo, la experiencia de una memorización sin sentido es lo que no le sirve al hombre actual. La falta de memoria se convierte en crisis antropológica y existencial, razón por la cual, se necesitan nuevos métodos y aplicación educativas de la memoria en el

estudiante actual, de modo que sea una memoria humanizadora, significativa y trascendente.

### ***La desconexión con el mundo real***

En muchos lugares, la escuela básica regular y las instituciones de educación superior se han vuelto espacios cerrados al mundo. Esta desconexión del mundo se evidencia en los planes de estudios que a menudo no están alineados con las demandas actuales del mercado laboral y los desafíos globales, lo que deja a los graduados mal preparados para afrontar la vida laboral y social. Pero a esto, se le debe sumar, la desconexión de la realidad misma de cada estudiante, de sus vidas individuales y colectivas, de sus intereses, sueños, anhelos, desconexión del conocimiento profundo que todo maestro debe tener de sus estudiantes, y que permitirá descubrir sus talentos, sus dones, sus debilidades, para convertirlos en el ser que están destinados a ser.

### ***Falta de inversión y políticas ineficaces***

La realidad peruana nos muestra que a nivel educativo existe un financiamiento inadecuado en muchas regiones del país. Pero esto no es solo un problema peruano o amazónico. La falta de inversión en educación es un problema común en muchos países, que afecta la calidad y disponibilidad de los recursos educativos. No es posible concebir una educación de calidad cuando nuestros estudiantes y sus maestros, deben realizar el bello arte de educarse en condiciones física y materiales inhumanas e indignas.

Hablar de las condiciones ideales para una educación contemporánea es materia de toda una profunda investigación. Pero a esto, se le debe sumar la ineficiencia en el diseño e implementación de políticas educativas que se conviertan en motor de transformación a nivel nacional, regional y local. Estas políticas educativas a menudo están fragmentadas, no se basan en evidencias y no se adaptan a las necesidades cambiantes de la sociedad.

### ***Impacto de la tecnología***

En todo el mundo, la tecnología cambia la vida humana año a año. Sin embargo, esta tecnología y su incorporación a la vida, no es equitativa apareciendo así, uno de los grandes males a nivel mundial: la brecha digital. Si bien la tecnología tiene el potencial de transformar la educación, la brecha digital deja a los estudiantes y a las escuelas sin herramientas tecnológicas adecuadas.

A esta problemática hay que sumarle el desconocimiento y la falta de creatividad para integrar adecuadamente la tecnología con la educación de modo que este siga realizando su misión esencial sin perder su naturaleza. Muchos centros educativos no saben cómo integrar eficazmente la tecnología en el aula, lo que resulta en un uso superficial que no mejora el aprendizaje.

### ***Crisis sanitaria mundial (COVID-19)***

El mundo con la última pandemia padeció de una serie de interrupciones educativas masivas. La pandemia de COVID-19 ha provocado cierres masivos de escuelas y universidades, afectando la continuidad del aprendizaje y aumentando las desigualdades existentes. Engranada a esta problemática aparece la apresurada y -masificada también- adaptación al aprendizaje a distancia en línea, situación que expuso lagunas en la forma en que los profesores y estudiantes estaban preparados para este formato.

### **Características de la educación en el siglo XXI.**

Las nuevas necesidades educativas del siglo XXI se centran en responder a un mundo cada vez más globalizado, tecnológicamente avanzado y diverso. Este mundo es líquido en cuestiones que antes eran sólidas para la existencia humana. Estas necesidades educativas reflejan un cambio fundamental en cómo y qué enseñamos, con un énfasis en habilidades y competencias que preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos

complejos y dinámicos. En ese sentido, la educación del siglo XXI, en el pensamiento de diversos autores, es un arte bello y humano que debe tener las siguientes características.

Según Kharbach (2024), la educación debe integrar la tecnología. La tecnología es una herramienta central en la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo el acceso a recursos digitales, aprendizaje personalizado a través de plataformas adaptativas y el desarrollo de la alfabetización digital.

Por otro lado, Drew (2024) indica que una de las características esenciales de la educación en este tiempo debe ser el empleo de la enseñanza basada en el aprendizaje colaborativo e interactivo. Aquí se enfatiza el trabajo en equipo, los proyectos basados en problemas y la participación de los estudiantes, desplazando el modelo tradicional de instrucción centrada en el docente a un enfoque centrado en el estudiante.

Otra característica de la educación de nuestros días es el desarrollo del pensamiento crítico y el entrenamiento de los estudiantes en la resolución de problemas. Se tiene que buscar el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para analizar información, evaluar su validez y aplicarla en la solución de problemas complejos, esenciales en un entorno de información abundante y accesible (Kharbach, 2024).

El mismo autor señala que en este tiempo es necesario promover un aprendizaje personalizado, donde se adapte la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, utilizando tecnologías que permiten caminos de aprendizaje diferenciados basados en el rendimiento y las necesidades específicas de cada estudiante.

La educación del siglo XXI no puede desconocer la prioridad de las competencias socioemocionales. Tradicionalmente la educación escolar y universitaria informaba a los estudiantes aportando conocimientos y destrezas. El lecho natural para desarrollar el campo

socioemocional de las personas era el hogar. Pero la crisis del mundo actual es crisis de los hogares, y esta crisis hace que los hogares dejen de realizar eficientemente la formación y fortalecimiento socioemocional de los miembros de la familia. Abandonada o descuidada esta tarea debe ser asumida ahora por las instituciones educativas, no solo escolares, sino también -como la realidad lo muestra- por las instituciones educativas superiores. La educación incorpora el desarrollo de la inteligencia emocional y habilidades interpersonales, cruciales para el bienestar y el éxito en la vida personal y profesional (Ascione, 2023).

Es bastante sabido que Mc Luhan (1964) fue el primer intelectual que introdujo el concepto de “aldea global”. A partir de ahí se ha desplegado el concepto de mundo como aldea, mundo como espacio de todos para ser recorrido. De ahí, que siendo el mundo la aldea de todos, todos somos ciudadanos del mundo.

Por ello, Ascione (2023) explica que la educación actual debe ser fuente de socialización global, espacio para el desarrollo de una sana “ciudadanía global”. Se debe fomentar la conciencia global, la competencia cultural y la comprensión de problemas globales, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y empáticos en una sociedad diversa e interconectada.

### **La Educación en la sociedad del conocimiento**

Una de las características que tiene la educación en esta primera cuarta parte del siglo XXI, es la exigencia y necesidad de la profesionalización docente. No basta con realizar los estudios docentes iniciales y obtener el grado básico de bachiller y posterior licenciatura o título profesional. Hay una exigencia de realizar estudios de postgrado, y cursos permanentes de especialización y actualización. La formación continua es un apoyo para los docentes tratando de asegurar que estén actualizados con las mejores

prácticas y tecnologías educativas para proporcionar una educación de alta calidad (Kharbach, 2024).

Sin embargo, ¿cuál es el fundamento de esta exigencia? Muchos maestros saben que deben seguir estudiando, pero no tienen mucha conciencia del por qué. Es aquí donde debemos recordar que atravesamos la llamada "sociedad del conocimiento". Este concepto está muy popularizado, aunque muchas veces, como es natural, lo popular pierde esencia en la difusión masificada.

La "sociedad del conocimiento" se refiere a un tipo de sociedad en la que la creación, difusión y utilización del conocimiento juegan un papel central en la economía y en la vida social. En esta sociedad, el conocimiento es considerado como el principal motor de productividad y crecimiento económico, y la educación y la investigación son altamente valoradas y priorizadas (Stehr, 1994).

Este concepto fue popularizado por el teórico de la gestión Peter Drucker, quien definió esta sociedad como una en la cual el conocimiento se convierte en el recurso más importante, superando a los recursos tradicionales como la tierra, el trabajo y el capital. En una sociedad del conocimiento, la producción y distribución del conocimiento son las actividades clave que impulsan el desarrollo económico y social (Drucker, 1993).

Ahora bien, ¿qué tan real es que atravesamos una sociedad del conocimiento? Hay unas críticas a este concepto que es bueno recordarlas, debido a que a partir de ahí se pueden desmontar presupuestos peligrosos para todo educador e investigador de la educación.

Por un lado, la principal crítica a este tiempo idílico de la *knowledge society* es la injusta distribución del conocimiento. Uno de los principales problemas señalados es la brecha del conocimiento, donde no todos los

individuos y países tienen igual acceso a la educación y la tecnología necesarias para participar plenamente en una sociedad del conocimiento. Esto puede llevar a una mayor desigualdad social y económica (Encyclopedia.com, 2024).

En relación con la brecha y distribución del conocimiento, esta sociedad del conocimiento sobre la cual nos toca educar ha ofrecido al mundo contemporáneo una nueva problemática a las que ya se tenían, la diversidad de conocimientos. Stehr (2002) argumenta que el conocimiento está distribuido de manera diversa y que no se puede concentrar en unas pocas manos. Además, señala que en las democracias pluralistas es difícil imponer decisiones únicamente basadas en el conocimiento técnico debido a la variedad de intereses y actores involucrados.

Por otro lado, esta sociedad del conocimiento parece haber hecho todo lo posible a su conocimiento, para incrementar la exclusión social. La sociedad del conocimiento puede excluir a aquellos que no tienen acceso a la educación o a las tecnologías de la información, creando una clase social de trabajadores no calificados que quedan al margen del desarrollo económico (Reich, 1991; Drucker, 1994).

En el culmen del ascenso de esta sociedad, aparece el riesgo de la opresión de la tecnocracia, forma elitista de aprehensión del poder, originada por la idolatría del conocimiento que esta sociedad promueve. Algunos críticos, como Brzezinski (1970), advierten sobre el peligro de una tecnocracia donde las élites científicas y técnicas controlan el flujo de información y, por ende, el poder político, lo que podría llevar a un sistema totalitario.

Mucho otros problemas podemos identificar en el mundo actual. El ejercicio de los docentes y de los investigadores de la educación debe partir de una reflexión contemplativa del mundo actual, el mundo como todo, para luego centrarse en la reflexión del mundo como porción, o como mi porción.

De la identificación de la educación como problema en este mundo actual, podemos sintetizar algunas nuevas necesidades educativas que deberán ser atendidas en cualquier parte del mundo:

### **Innovaciones en los métodos de enseñanza**

Se necesita desarrollar un aprendizaje activo y participativo. Es necesario adoptar métodos que fomenten el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, como el aprendizaje basado en proyectos y las aulas invertidas.

### ***Educación personalizada***

En el mundo se confunde la educación con métodos individualizados con la educación personalizada. Sin embargo, la riqueza de esta segunda es clave para poder atender a la nueva concepción de la educación como problema contemporáneo del mundo y para responder a las nuevas necesidades educativas de estos tiempos. Se debe utilizar tecnologías y enfoques pedagógicos que permitan una educación más personalizada y que se adapte a las necesidades y ritmo de cada alumno.

### ***Inclusión y Equidad***

Los niños, jóvenes y adultos del mundo entero necesitan acceso universal a una educación de calidad, digna, tecnológica y muy humana. Para ello es necesario implementar políticas y programas que garanticen el acceso igualitario a una educación de calidad para todos, independientemente de su nivel socioeconómico.

### ***Habilidades para el siglo XXI***

Podemos ver la necesidad de que la educación de este siglo desarrolle y fortalezca las habilidades digitales, integrando la alfabetización digital y las habilidades técnicas como parte central de los planes de estudios.

Por otro lado, es urgente priorizar el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades interpersonales, donde la educación se centre en desarrollar habilidades interpersonales como la comunicación, la colaboración, la adaptabilidad y la inteligencia emocional, todo lo cual permita convivir mejor con uno mismo, con los demás y ser más felices.

### ***Formación y apoyo docente***

Se necesita que los docentes puedan acceder a una educación continua. Esto significa que el Estado y los gestores de la educación deben proporcionar oportunidades de desarrollo profesional continuo para mantener a los docentes actualizados sobre las mejores prácticas pedagógicas y tecnológicas. No siempre se podrá garantizar la gratuidad de este proceso, pero se puede generar oportunidades de crecimiento y aprendizaje amparados en el principio de subsidiariedad y en la cooperación interinstitucional. Esto va de la mano con la necesidad socioemocional que tienen los maestros. Es necesario garantizar el apoyo psicosocial de ellos brindando apoyo emocional y psicológico tanto a docentes como a estudiantes, especialmente en tiempos de crisis.

### ***Infraestructura y recursos materiales***

Ya se ha visto lo necesario y urgente que es realizar mayores y mejores inversiones en infraestructura educativa y en materiales. La mayor asignación de recursos materiales permitirá mejorar la infraestructura educativa garantizando que todas las escuelas y universidades tengan los recursos necesarios para una educación de calidad.

Asimismo, esto debe favorecer el uso de la de la tecnología. La educación de este periodo debe garantizar que todos los estudiantes y profesores tengan acceso a dispositivos y conexiones adecuadas para utilizar herramientas digitales.

### ***Diversidad, multiculturalismo e interculturalidad***

Por la temática de la presente obra, esta necesidad de la educación del siglo XXI es un punto en el que nos ampliaremos un poco más. Seguiremos a autores como Banks (2008); Dietz (2012); Drucker (1993) y Nieto (2010).

La diversidad se refiere a la variedad de características diferentes en un grupo, comunidad o sociedad. Estas características pueden incluir, pero no están limitadas a, raza, etnicidad, género, orientación sexual, capacidades físicas, religión, y edad. La diversidad reconoce y valora las diferencias entre las personas y las comunidades.

El multiculturalismo es una política o una filosofía que reconoce y valora la coexistencia de diversas culturas en una sociedad. Promueve el respeto y la tolerancia entre diferentes culturas y fomenta la preservación de las identidades culturales. El multiculturalismo suele implicar la aceptación de prácticas culturales distintas sin necesariamente buscar la interacción profunda entre ellas (Banks, 2008).

La interculturalidad es un proceso de interacción entre diferentes culturas que busca el entendimiento mutuo y la construcción de relaciones equitativas. A diferencia del multiculturalismo, que puede enfocarse más en la coexistencia, la interculturalidad promueve un diálogo activo y el intercambio entre culturas, con el objetivo de crear una sociedad más inclusiva y cohesionada (Dietz, 2012).

En el contexto educativo, estos conceptos son fundamentales para desarrollar un entorno inclusivo y equitativo. La diversidad en la Educación consiste en reconocer y valorar la diversidad de estudiantes en términos de sus antecedentes culturales, habilidades, y experiencias. Tiene un impacto positivo en tanto que promueve un ambiente de aprendizaje que celebre las diferencias y fomente el respeto mutuo, lo que puede mejorar el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

El multiculturalismo en la Educación por su parte consiste en incluir contenidos curriculares que representen múltiples culturas y perspectivas, y establecer políticas que respeten las diferentes identidades culturales. Su impacto está en el fomento del respeto y la tolerancia entre estudiantes de diferentes orígenes, contribuyendo a una convivencia pacífica en el entorno escolar (Parekh, 2000).

Finalmente, interculturalidad en la Educación consiste en el diseño y desarrollo de actividades y proyectos que faciliten el intercambio cultural y el diálogo entre estudiantes de diferentes culturas. Para que este tipo de educación sea real, es necesario formar a los docentes para manejar y aprovechar la diversidad cultural en el aula o en la institución. Su impacto va más allá de la tolerancia, buscando una comprensión profunda y relaciones equitativas entre estudiantes de diferentes culturas. Esto puede llevar a una mayor cohesión social y a la eliminación de prejuicios y estereotipos (UNESCO, 2006).

Existen unas diferencias conceptuales entre multiculturalismo e interculturalidad. Por un lado, el primero enfatiza la coexistencia de diversas culturas y el respeto por las diferencias culturales. Se centra en permitir que diferentes culturas existan juntas sin necesariamente interactuar profundamente. La interculturalidad en cambio enfatiza en la interacción y el diálogo entre culturas. Se centra en crear un entendimiento mutuo y relaciones equitativas entre las diferentes culturas.

A nivel de las diferencias prácticas de estas realidades, el multiculturalismo se aplica en la educación por medio de la implementación de festivales culturales, semanas temáticas de diversidad cultural, y políticas de inclusión que respetan las prácticas culturales diversas. El resultado de estas prácticas está en que puede llevar a una mayor visibilidad y aceptación de diferentes culturas, pero no necesariamente a una integración profunda.

La interculturalidad por su parte diseña, ejecuta y evalúa programas educativos que fomenten la convivencia y el diálogo intercultural, proyectos colaborativos entre estudiantes de diferentes orígenes culturales, y la formación docente en habilidades interculturales. El resultado de esto es que conduce a una comprensión más profunda y al desarrollo de relaciones equitativas entre culturas, facilitando la cohesión social y la eliminación de barreras culturales.

### **Hacia una Educación Intercultural**

La actual crisis educativa es reflejo de la actual crisis del mundo que, a su vez, es reflejo de la actual crisis del hombre. Este hombre -en crisis- se mueve por el mundo. Si es el hombre de occidente, llega a todas partes, cargando su mochila con ideas, prejuicios, creencias, valores, vicios, etc. Del mundo que pisa, a saber, el occidental, también infectado, por el virus de la modernidad líquida, de la sociedad del conocimiento con sus totalitarismos disimulados. Este hombre, con su mundo, ha llegado desde hace mucho a la selva amazónica del Perú, y ha entrado en contacto con ella inoculando sus virtudes, pero también los vicios que su mundo le ha heredado.

La educación hasta hoy conocida, como se ha visto, con muchas potencialidades, apoyos, herramientas, pero en crisis, llega a nuestros pueblos e imprime carácter en las lenguas y culturas originarias de estos. Por ello, requerimos formar una respuesta integral y coordinada que aborde tanto las causas como las necesidades emergentes ya reflexionadas a nivel educativo. Es imperativo que los gobiernos, las instituciones educativas, los docentes, los estudiantes y toda la sociedad trabajen juntos para hacer que el sistema educativo sea justo, inclusivo y capaz de preparar a las personas para los desafíos del siglo XXI, preservando el mundo en el que vivimos, para poder seguir recorriéndolo, y custodiando lo más hermoso que tenemos en nuestro interior, nuestra condición humana. Sólo mediante

una reforma integral y sostenible podremos garantizar una educación de calidad para todos y construir un futuro más justo y próspero.

Identificando este grave problema que estamos llamando crisis o emergencia educativa, y a partir de la reflexión de algunas de sus causas, así como de las nuevas necesidades educativas que han aparecido para esta primera cuarta parte del siglo XXI, es posible encontrar un motivo vocacional en aquellos educadores que desean contribuir con su mundo, con su país y con su pueblo. La investigación se vuelve herramienta que debe ser aplicada para conocer, comprender, difundir, preservar y promover, la riqueza que tiene la lengua y la cultura de estos pueblos originarios amazónicos de nuestro querido Perú.

**Capítulo II:**  
**INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN**

## **Una aproximación a la Educación Intercultural**

Después de haber realizado una aproximación conceptual a lo que significa educar, en su origen teórico, y de haber visto la concepción de la educación en su desarrollo histórico hasta la actualidad, hemos identificado ya algunas dificultades que en educación debemos abordar y que pueden servirnos como problemas para desarrollar futuras investigaciones.

Ahora, iremos aproximándonos a lo que se entiende por Educación Intercultural, contextualizada a la Amazonía del Perú. En la ruta de trabajo, nos encontraremos con algunos antecedentes nacionales e internaciones que nos permitirán entender este tipo específico pero muy complejo de educación. Intentaremos decir algo, muy breve sobre algunos pueblos originarios de la Amazonia peruana, basándonos en las investigaciones e informes que el estado peruano ya posee de sus propios pueblos. Dentro del objetivo de este capítulo está el de identificar nuevos problemas en educación intercultural que ameriten ser atendidos por los docentes de la Amazonía peruana, y por los investigadores de la educación intercultural amazónica, que tendrán la tarea de abrir nuevos horizontes en este conocimiento.

En este sentido, la educación intercultural bilingüe (EIB) en los pueblos amazónicos del Perú representa un esfuerzo significativo por integrar y respetar la diversidad cultural y lingüística de una de las regiones más ricas en biodiversidad y cultura del planeta. Esta región del planeta, que abarca aproximadamente el 60% del territorio nacional peruano, es hogar de numerosas comunidades indígenas que poseen una herencia cultural y lingüística única y diversa. Sin embargo, por la experiencia contada por los catedráticos y sabios de las universidades amazónicas, donde estas comunidades educativas han enfrentado históricamente desafíos significativos en términos de acceso y calidad de la educación.

El sistema educativo tradicionalmente impuesto en el Perú no ha sido capaz de abordar adecuadamente las necesidades y particularidades de los pueblos indígenas amazónicos. Durante décadas, las políticas educativas estuvieron orientadas hacia la homogenización cultural, marginando y, en muchos casos, erradicando las lenguas y culturas originarias. Este enfoque ha contribuido a la exclusión social y la perpetuación de las desigualdades económicas y educativas en la región (MINEDU, 2013).

En respuesta a estos desafíos, la EIB emerge como una propuesta educativa que busca no solo brindar acceso a la educación en las lenguas originarias o maternas de las comunidades, sino también fomentar el respeto y la valorización de sus conocimientos ancestrales, prácticas culturales y cosmovisiones. La EIB se presenta, entonces, como una herramienta crucial para el empoderamiento de las comunidades indígenas y la preservación de su identidad cultural.

Este capítulo aborda el desarrollo, implementación y retos de la educación intercultural en los pueblos amazónicos del Perú. A través de un análisis detallado, se explorarán las políticas educativas, los marcos legales y las experiencias de implementación de programas de EIB en esta región. Se destacarán casos específicos de comunidades que han logrado avances significativos en la integración de la educación intercultural, así como las barreras que aún persisten y que impiden una implementación efectiva y equitativa de estos programas.

Además, se examinarán las perspectivas de algunos actores locales, incluyendo docentes, líderes comunitarios y estudiantes, quienes juegan un papel fundamental en la adaptación y sostenibilidad de la EIB en sus comunidades. La interacción entre el conocimiento académico y el saber tradicional será un punto focal, considerando cómo ambos pueden coexistir y

enriquecerse mutuamente para ofrecer una educación más completa y relevante.

Finalmente, se ofrecerán recomendaciones y estrategias para fortalecer la EIB en los pueblos amazónicos del Perú, con el objetivo de contribuir a una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural. Este capítulo no solo pretende ser una contribución académica, sino también un llamado a la acción para políticas públicas que reconozcan y valoren la riqueza cultural y lingüística de la Amazonía peruana.

## **Estudios previos sobre la EIB en otros países**

### **La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina**

#### ***Aproximación al asunto latinoamericano***

Fajardo (2011) en su artículo examina la evolución y el impacto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina. Destaca la importancia de la EIB como una estrategia educativa que no solo promueve el bilingüismo y la interculturalidad, sino que también busca preservar y revitalizar las lenguas y culturas indígenas.

La implementación de la EIB en América Latina ha sido impulsada por movimientos sociales indígenas y reformas educativas progresistas. Según el artículo, "la EIB emerge como una respuesta a las demandas de los pueblos indígenas por una educación que respete y promueva sus lenguas y culturas" (p. 12). Estos movimientos han logrado que los estados reconozcan la diversidad cultural y lingüística de sus poblaciones y adopten políticas educativas inclusivas.

El artículo identifica diversos modelos de EIB implementados en la región, adaptados a las necesidades y contextos específicos de las comunidades indígenas. En países como Bolivia y Ecuador, la EIB ha sido incorporada de manera integral en el sistema educativo nacional, mientras

que, en otros, como Perú y México, se han adoptado enfoques más localizados.

A pesar de los avances, la EIB enfrenta varios desafíos. Entre ellos se encuentran la falta de recursos adecuados, la formación insuficiente de docentes y la resistencia de algunas comunidades a los cambios curriculares. "A menudo, los programas de EIB carecen de materiales educativos en lenguas indígenas y de docentes capacitados que dominen tanto la lengua indígena como la lengua dominante" (p. 25).

Sin embargo, el artículo también señala oportunidades significativas, como la creciente conciencia y apoyo internacional para la educación intercultural y bilingüe.

El artículo subraya el impacto positivo de la EIB en las comunidades indígenas, destacando que ha contribuido a mejorar los niveles de alfabetización y participación escolar entre los estudiantes indígenas. Además, la EIB ha jugado un papel crucial en el fortalecimiento de las identidades culturales y la revitalización de las lenguas indígenas.

En conclusión, la EIB en América Latina representa una herramienta poderosa para la inclusión y el empoderamiento de las comunidades indígenas. Aunque enfrenta desafíos significativos, su implementación continua y mejorada promete contribuir al desarrollo sostenible y equitativo de la región.

### ***Limitaciones epistemológicas de la EIB en América Latina***

Arias, Quilaqueo y Quintriqueo (2019) en su artículo "Limitaciones epistemológicas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina" aborda las restricciones y desafíos inherentes a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la región. A través de un análisis crítico, se exploran las bases epistemológicas que subyacen a las políticas y prácticas educativas, poniendo en evidencia las tensiones entre el

conocimiento occidental y los saberes indígenas. “La EIB se ha desarrollado dentro de marcos conceptuales que no siempre consideran adecuadamente las epistemologías indígenas” (p. 4).

Las limitaciones epistemológicas se derivan, en gran medida, de la imposición de un paradigma educativo occidental que no siempre se alinea con las cosmovisiones indígenas. Según el autor, “la EIB se ha desarrollado dentro de marcos conceptuales que no siempre consideran adecuadamente las epistemologías indígenas” (p. 4). Este desajuste epistemológico crea un espacio de tensión en el que las prácticas educativas pueden terminar reproduciendo desigualdades en lugar de mitigarlas.

Uno de los principales desafíos es la formación docente. La capacitación de los profesores en contextos interculturales y bilingües debe ir más allá de la enseñanza de lenguas indígenas y abarcar una comprensión profunda de las culturas y epistemologías locales. El autor destaca que “la formación docente debe incluir una reflexión crítica sobre la historia y las dinámicas de poder que han configurado las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado” (p. 10).

El artículo sugiere diversas estrategias para superar estas limitaciones. Entre ellas se encuentran la inclusión de saberes indígenas en el currículo escolar de manera equitativa y la promoción de un diálogo intercultural genuino en el ámbito educativo. Además, se aboga por una mayor participación de las comunidades indígenas en el diseño y ejecución de programas educativos, garantizando así que sus voces y conocimientos sean realmente valorados y considerados.

“La formación docente debe incluir una reflexión crítica sobre la historia y las dinámicas de poder que han configurado las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado” (p. 10).

El artículo concluye que para que la EIB sea verdaderamente transformadora, debe ser replanteada desde una perspectiva epistemológica que reconozca y valore los conocimientos indígenas en igualdad de condiciones con el conocimiento occidental. Solo de esta manera se podrá avanzar hacia una educación que promueva la justicia social y la equidad en contextos interculturales.

### ***Tensiones epistemológicas en la implementación de la EIB***

El artículo de Arias-Ortega y Quintriqueo (2021) explora las tensiones epistemológicas entre el profesor mentor y el educador tradicional mapuche en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en tres escuelas de La Araucanía, Chile.

Utilizando una metodología cualitativa basada en entrevistas semidirigidas, se identifican las prácticas coloniales y la hegemonía del conocimiento escolar eurocéntrico como limitantes en la efectiva implementación de la EIB. Los resultados destacan una relación educativa asimétrica que invisibiliza y subyuga los saberes y conocimientos mapuches.

Los principales resultados dan cuenta de que existe una relación educativa de carácter colonial del profesor mentor hacia el educador tradicional, lo que limita la implementación de la EIB. Estas tensiones están asociadas a prácticas de minorización, asimetría y hegemonía del conocimiento escolar de raíz eurocéntrico occidental sobre la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021, p. 503).

Desde este argumento, la interculturalidad es un proyecto social, político y ético, que busca avanzar a una educación intercultural, desde un enfoque decolonial y epistémico. En consecuencia, los antecedentes teóricos nos permiten identificar el problema de invisibilización de “lo indígena” en la educación escolar, lo cual se refleja en las tensiones epistemológicas que enfrentan en la relación educativa el profesor mentor y

el educador tradicional, en la implementación de la EIB" (Arias-Ortega & Quintriqueo, 2021, p. 507).

### ***Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la EIB***

El artículo -también de los autores anteriores- de Arias-Ortega y Quintriqueo (2021) explora los desafíos en la relación educativa entre profesores mentores y educadores tradicionales en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en La Araucanía, Chile.

El estudio destaca la importancia de incorporar los conocimientos educativos mapuches en el currículo escolar desde un enfoque intercultural, promoviendo un diálogo de saberes inter-epistémicos. Utilizando una metodología mixta cualitativa-cuantitativa, los resultados revelan la presencia de una base de conocimientos mapuches en la memoria social de los educadores tradicionales, lo que es fundamental para una educación contextualizada y coherente con las necesidades de las comunidades indígenas.

La articulación de los aportes epistémicos mapuches y escolares permite una relación educativa intercultural caracterizada por la implicación mutua para avanzar hacia un diálogo de saberes inter-epistémicos en la escuela (Arias- Ortega y Quintriqueo, 2021, p. 1).

Los autores denuncian que el racismo institucionalizado en el sistema educativo escolar chileno se ha mantenido arraigado a la estructura colonial de la escuela, mediante un currículum escolar monocultural eurocéntrico occidental y prácticas pedagógicas basadas en la hegemonía del conocimiento escolar (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021, p. 3).

### ***La experiencia en EIB de México***

Dietz y Mateos (2011) analizan la evolución y los desafíos de la educación intercultural en México, con un enfoque particular en las políticas

públicas y las prácticas pedagógicas que buscan integrar y respetar la diversidad cultural del país.

Los investigadores señalan que la educación intercultural en México ha evolucionado significativamente desde la mitad del siglo XX, influenciada por movimientos indígenas y reformas políticas. La Constitución de 1917 y las leyes subsecuentes han buscado reconocer y proteger los derechos de las comunidades indígenas, aunque con diversos grados de éxito y compromiso.

Las políticas educativas han intentado abordar la necesidad de una educación que respete y valore la diversidad cultural. Sin embargo, la implementación ha sido desigual y muchas veces ineficaz. Las políticas públicas han mostrado fragilidades en la repartición y coordinación de competencias entre las entidades federativas (Dietz y Mateos, 2011).

Se muestra como la implementación de una educación verdaderamente intercultural enfrenta varios desafíos, incluidos los recursos limitados, la falta de formación adecuada para los docentes y la resistencia institucional. Se proponen cambios en la planificación y ejecución de políticas, así como la creación de un sistema propio de educación escolar indígena.

A pesar de los avances, persisten importantes desafíos en la implementación de una educación intercultural que realmente atienda las necesidades y aspiraciones de las comunidades indígenas en México. La colaboración entre el gobierno y las comunidades indígenas es crucial para avanzar hacia una educación más inclusiva y equitativa.

### **La experiencia en EIB brasileña**

#### ***Los Pueblos Indígenas y Escolarización***

En este artículo, Diniz, Ferreira y Alvez (2014) exploran el fenómeno de la escolarización de los pueblos indígenas en Brasil, destacando las políticas

educativas y los desafíos que enfrentan estas comunidades en su búsqueda de una educación que respete su identidad cultural.

La educación indígena en Brasil ha pasado por diversas fases, desde la exclusión y asimilación forzada hasta un reconocimiento más reciente de los derechos culturales y educativos de los pueblos indígenas. La Constitución de 1988 marcó un punto de inflexión al reconocer estos derechos de manera más explícita.

A pesar de los marcos legales que apoyan la educación indígena, la implementación de estas políticas ha sido inconsistente. Las responsabilidades se dividen entre diferentes niveles de gobierno, lo que ha llevado a problemas en la coordinación y ejecución de programas educativos. Según el texto, las fragilidades del pacto federativo en la repartición de competencias han afectado negativamente la implementación de las políticas educativas (Diniz, Ferreira y Alvez, 2014)).

Las comunidades indígenas enfrentan numerosos desafíos, incluidos recursos insuficientes, falta de infraestructura y materiales educativos adecuados. Se discuten propuestas como la creación de un sistema propio de educación escolar indígena y la implementación de políticas de territorios etnoeducacionales.

En conclusión, la escolarización de los pueblos indígenas en Brasil requiere una atención continua y un compromiso real para superar los desafíos actuales. Asimismo, las políticas deben ser ajustadas y mejoradas para asegurar una educación que sea verdaderamente intercultural y que respete las especificidades culturales de estas comunidades.

### ***La educación escolar indígena en Brasil.***

Este artículo de Gomes do Nascimento (2013) analiza las políticas y tendencias actuales en la educación escolar indígena en Brasil, destacando las fragilidades del sistema federativo y las propuestas de las

comunidades indígenas para mejorar la situación.

La autora señala que desde 1991, la educación escolar indígena está coordinada por el Ministerio de Educación de Brasil, aunque históricamente ha sido responsabilidad de organismos indigenistas como el Servicio de Protección al indio y la Fundación Nacional del indio. La fragmentación de responsabilidades entre distintos niveles de gobierno ha generado problemas en la implementación efectiva de las políticas educativas (Gomes do Nascimento, 2013, p. 333).

Las normativas actuales, como la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional*, establecen responsabilidades para la Unión, estados y municipios. Sin embargo, "la efectividad de estas divisiones y reparticiones de responsabilidades ha sido comprometida en la práctica" (Gomes do Nascimento, 2013, p. 335). La infraestructura educativa y los recursos disponibles para las escuelas indígenas son generalmente insuficientes.

Agrega que las comunidades indígenas y sus aliados han propuesto la creación de un sistema propio de educación escolar indígena, incluyendo la implementación de territorios etnoeducacionales. Estas propuestas buscan garantizar una educación diferenciada, específica, intercultural y multilingüe que respete las particularidades de cada comunidad indígena (Gomes do Nascimento, 2013, p. 338).

A pesar de los avances legales y normativos, la educación escolar indígena en Brasil enfrenta grandes desafíos. Las políticas deben ser reevaluadas y ajustadas para asegurar que los derechos educativos de los pueblos indígenas sean plenamente respetados y garantizados.

### **La educación intercultural bilingüe y la interculturalidad en Costa Rica**

El artículo explora la educación intercultural bilingüe (EIB) y la interculturalidad en Costa Rica, centrándose en las personas afro

costarricenses. Bell Jiménez argumenta que la EIB y la interculturalidad no han alcanzado sus objetivos para esta comunidad. La autora utiliza un enfoque histórico y actual, integrando perspectivas sociológicas, antropológicas y pedagógicas para analizar el estado y los desafíos de estas modalidades educativas.

El estudio se basa en una revisión documental rigurosa y en entrevistas con actores políticos de la educación intercultural en Costa Rica. Se analizaron documentos históricos, académicos y jurídicos, así como entrevistas estructuradas con funcionarios del Departamento de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública. El análisis se realizó a través de la codificación abierta y axial, identificando categorías relevantes para las preguntas de investigación.

La EIB es una modalidad educativa que busca atender la educación de pueblos indígenas y afrodescendientes, garantizando la educación en su lengua y desde su perspectiva cultural. La interculturalidad, por su parte, se refiere a políticas públicas y educativas que buscan la inclusión y el reconocimiento de estas poblaciones, promoviendo la igualdad y combatiendo la subalternización y exclusión.

Bell Jiménez distingue tres perspectivas de la interculturalidad:

- Interculturalidad relacional: Se enfoca en el contacto o intercambio entre culturas, pero omite las estructuras sociales que mantienen las relaciones de superioridad e inferioridad.
- Interculturalidad funcional: Reconoce la diversidad cultural para incluir a los marginados en la estructura sociocultural existente, sin cuestionar el orden social establecido.
- Interculturalidad crítica: Busca destruir la estructura colonial-racial y promover una sociedad equitativa, legitimando otros

modos de pensar y ser desde la de-colonialidad.

El artículo señala que, a pesar de las políticas y esfuerzos, la EIB y la interculturalidad en Costa Rica no han logrado plenamente sus objetivos para las personas afro costarricenses. Estas comunidades enfrentan desafíos significativos, como la discriminación, la pobreza y la falta de reconocimiento político. Bell Jiménez destaca la necesidad de una educación verdaderamente intercultural y bilingüe que sea diseñada y ejecutada por y para las personas afro costarricenses, asegurando que sus necesidades y perspectivas sean adecuadamente atendidas.

El estudio concluye que la EIB y la interculturalidad deben ser reevaluadas y rediseñadas para cumplir con sus objetivos de manera efectiva. Es crucial adoptar una perspectiva crítica que desafíe las estructuras coloniales y promueva una verdadera inclusión y equidad para las personas afro costarricenses. Bell Jiménez aboga por una educación que no solo reconozca la diversidad, sino que también la valore y la incorpore activamente en el sistema educativo.

## **La EIB en Ecuador**

### ***El proceso metodológico de la EIB en Ecuador***

Quichimbo et al. (2023) en su artículo titulado “Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador”, señalan que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Latinoamérica ha surgido como respuesta a las demandas de los pueblos indígenas frente a proyectos educativos homogeneizadores. En Ecuador, la EIB se inicia en 1940 con las primeras iniciativas de alfabetización indígena, destacando las escuelas indígenas de Cayambe y el papel de Dolores Cacuango como precursora. La creación de diversas instituciones y programas ha fortalecido la educación de los pueblos indígenas y el uso de lenguas maternas.

El desarrollo de la EIB en Ecuador ha atravesado tres etapas:

- Bilingüismo de transición: Iniciado en México en los años 30, permitió el uso de lenguas maternas en la educación.
- Bilingüismo de mantenimiento: Surgido en los años 70, enfatizó la relación entre lengua y cultura en el currículo escolar.
- Educación intercultural bilingüe: Establecida como política pública en las constituciones de varios países latinoamericanos, incluyendo Ecuador.

La Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador busca promover el diálogo de saberes mediante la aplicación de un modelo que toma como bases curriculares a la persona, la familia, la comunidad, lo pedagógico, lo territorial, lo filosófico y lo antropológico (Quichimbo et al, 2023, p. 179).

La Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) del Ecuador, creada en 1998, marcó un hito significativo al formar y capacitar docentes y proveer recursos pedagógicos. En 2018, la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE) fue creada como parte del Ministerio de Educación.

El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) oficializado en 1993 y reconocido en el sistema nacional ecuatoriano en 2013, establece los principios, políticas, objetivos, estrategias y bases curriculares de la EIB. Su objetivo es promover el diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad mediante un enfoque cualitativo con técnicas etnográficas como la observación y entrevistas semiestructuradas.

Los resultados de esta investigación destacaron la importancia de los ambientes de aprendizaje interculturales y la construcción del conocimiento de los estudiantes a partir de saberes locales y ancestrales de manera contextualizada. Se subraya la necesidad de una correcta

gestión de los principios y estrategias del MOSEIB para contribuir a la política estatal de interculturalidad.

En conclusión, el estudio resalta la relevancia de una correcta implementación del MOSEIB para fortalecer la EIB en Ecuador. Además, señala la necesidad de una mayor capacitación para los docentes en el manejo y comprensión de los principios de la EIB.

### ***Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador***

A partir del estudio titulado "Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador" de Marcelo Bastidas Jiménez se explora la situación y necesidades del sistema de educación intercultural bilingüe (EIB) en Ecuador. El EIB es un modelo educativo garantizado por la Constitución ecuatoriana y la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, destinado a atender a los 35 pueblos y nacionalidades indígenas del país. La investigación se centra en la carrera de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe ofrecida por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y busca determinar la demanda social de esta carrera.

La interculturalidad puede describirse de dos maneras, la primera, cuando hace referencia a la comunicación de dos personas o grupos de personas que se perciben culturalmente distintos; la segunda, cuando se pone de manifiesto la interacción entre dos culturas distintas (Trujillo, 2005, p. 181).

La interculturalidad puede describirse como la comunicación entre personas o grupos culturalmente distintos y la interacción entre culturas diversas. Walsh, por su parte, identifica tres perspectivas de la interculturalidad: relacional, funcional y crítica (Viaña, Tapia, & Walsh, 2010). En el contexto ecuatoriano, la educación intercultural bilingüe ha sido una demanda histórica de los pueblos indígenas, buscando reconocer y respetar sus particularidades culturales y lingüísticas (Vélez, 2006).

La creación del sistema de educación intercultural fue declarada prioritaria por el gobierno, resultando en la Ley Orgánica de Educación Intercultural en 2011 (Presidencia de la República del Ecuador, 2011, p. 182).

La Constitución de Ecuador de 2008 reconoce el carácter intercultural y plurinacional del país (Asamblea Constituyente, 2008). Ecuador alberga 17 nacionalidades y 18 pueblos indígenas, cada uno con su propio territorio, costumbres y dialectos. La educación proporcionada a estas comunidades ha sido tradicionalmente homogénea, sin considerar sus particularidades culturales, lo que ha generado exclusión y racismo (Caballuz, 2017). La creación del sistema de EIB fue declarada prioritaria por el gobierno, resultando en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Presidencia de la República del Ecuador, 2011), estableciendo así un modelo educativo propio denominado MOSEIB (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

Los hallazgos de esta investigación indican una presencia actual de 0,65 profesionales de EIB por institución, con una necesidad promedio de 1,85, lo que proyecta una demanda de 3.315 profesionales en los próximos tres años. Las cualidades esenciales identificadas para estos profesionales incluyen ética, profesionalismo, trabajo en equipo y dominio de la lengua nativa. Además, los funcionarios estatales reconocieron las deficiencias del sistema actual pero también señalaron una tendencia hacia su fortalecimiento.

El estudio concluye que existe una demanda significativa para la carrera de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. A pesar de las deficiencias actuales del sistema educativo, hay una tendencia hacia su mejora, subrayando la importancia de formar profesionales capacitados en educación intercultural bilingüe para atender las necesidades de las diversas comunidades indígenas en Ecuador.

***Historia y evolución de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.***

El artículo examina la historia y evolución de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. El enfoque central es el compromiso ético de la investigación de la propia práctica y cómo esta ha contribuido al desarrollo académico y a la formación de profesionales indígenas.

A finales de la década de 1980, el movimiento indígena en Ecuador logró importantes avances en la educación, salud y tierra. La institucionalización de la educación intercultural bilingüe condujo a la creación de la dirección nacional de educación intercultural bilingüe y el currículo MOSEIB en 1994, estableciendo un sistema educativo paralelo al nacional.

En este contexto, surgió la carrera de EIB en la provincia de Cotopaxi, donde ya existía un sistema de escuelas indígenas apoyado por misioneros salesianos. Este programa académico fue diseñado para profesionalizar a los educadores comunitarios, incorporando temas sociopolíticos, antropológicos, lingüísticos, curriculares y didácticos.

El estudio destaca varios ejes y líneas de acción del primer diseño curricular de la EIB, orientados hacia la liberación de condicionamientos externos e internos, la autovaloración, el sostenimiento de redes y vida comunitaria, la movilidad social, y la integración de saberes indígenas y conocimientos occidentales. Se enfatiza la importancia de la educación como herramienta de liberación y autovaloración: "La educación debe propiciar la liberación de todos los condicionamientos externos e internos que nos enajenan para lograr ser idénticos, ser uno mismo, ser dueño de uno mismo" (UPS-SGU, 1995, p. 103).

El artículo concluye que la investigación de la propia práctica ha sido

fundamental para la formación de profesionales indígenas y la mejora continua del proyecto educativo de la EIB. La retroalimentación y la reflexión ética de la academia son esenciales para el desarrollo y la pertinencia de la educación intercultural bilingüe en Ecuador.

***Metodologías descolonizadoras de investigación intercultural y plurilingüe en Bolivia"***

El artículo, escrito por Libertad Pinto Rodríguez, Nazareth Cortez Canchari, Daniel Guzmán Paco y Felipe Curivil Bravo, aborda la necesidad de reflexionar sobre las metodologías de investigación desde la perspectiva de los pueblos indígenas en Bolivia. Propone desmarcarse de las metodologías coloniales tradicionales y adoptar enfoques que dialoguen con los sistemas de conocimientos indígenas. El objetivo es contribuir a la construcción de modelos de investigación educativa socio comunitarios, integrando tanto el conocimiento indígena como el científico.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Bolivia tiene características únicas que la diferencian de otras experiencias en América Latina. Se ha desarrollado desde los movimientos populares e indígenas, siendo adoptada posteriormente por el Estado como política pública y constitucional. En este contexto, el tratamiento epistemológico ha evolucionado, siendo más profundo con la Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

El artículo presenta cuatro experiencias que han contribuido al desarrollo de metodologías descolonizadoras:

- Taller de Historia Oral Andina (Comunidad THOA)
- Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)
- Agroecología Universidad Cochabamba (Agruco)
- Consejos Educativos de Pueblos Originarios (Cepos)

Estas iniciativas se centran en el diálogo con los sistemas de conocimientos indígenas y ofrecen una perspectiva crítica al modelo educativo socio comunitario productivo en Bolivia.

Se destaca la relevancia del pluralismo epistemológico en la investigación educativa. La globalización y el uso de tecnologías de la información han promovido una visión reduccionista del conocimiento, privilegiando el conocimiento científico eurocéntrico. Sin embargo, los autores argumentan que es crucial reconocer y valorizar otros tipos de conocimientos, como los sistemas de conocimientos indígenas. Las epistemologías del sur no son otra cosa sino este reclamo de la validez de otros conocimientos, más allá del conocimiento científico eurocéntrico (De Sousa, 2012).

El artículo concluye que las metodologías descolonizadoras ofrecen valiosas herramientas para la investigación educativa, permitiendo una complementariedad entre los conocimientos indígenas y científicos occidentales. Estas metodologías promueven la justicia cognitiva y la equidad en la producción y gestión del conocimiento.

### **EIB en Chile: el desafío de una educadora tradicional**

Las autoras Tatiana Aguayo, Sylvia Contreras-Salinas y Cornelia Giebeleren su artículo aborda los desafíos y experiencias de una educadora tradicional en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile. Se destaca cómo la política educativa intercultural en Chile continúa arraigada en un enfoque funcional y asimilacionista, donde la interculturalidad se desarrolla sin realmente cuestionar las estructuras de poder y las prácticas educativas dominantes.

El texto subraya la importancia de una EIB que realmente respete y promueva las culturas indígenas, en lugar de simplemente incluir elementos culturales de manera superficial. Se discuten los obstáculos y resistencias que enfrentan los educadores tradicionales, así como las estrategias que

utilizan para mantener vivas sus lenguas y culturas en un sistema educativo que tiende a marginalizarlos.

El reconocimiento de la población indígena en la política educativa intercultural sigue enraizado en un enfoque funcional y asimilacionista, donde la educación intercultural se desarrolla sin tocar las estructuras de poder y las prácticas educativas dominantes (Aguayo et al., 2022, p. 1).

Se reconoce que es fundamental que la EIB no se limite a una incorporación superficial de elementos culturales, sino que promueva un verdadero diálogo intercultural y la valorización de las lenguas y saberes ancestrales (Aguayo et al., 2022, p. 3).

### **Estudios previos sobre la EIB en el Perú**

#### ***Hacia una Educación Intercultural Bilingüe sentipensante***

El artículo de Canaza-Choque y Huanca-Arohuanca aborda la necesidad de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Perú, dentro de un contexto de diversidad cultural y cambio climático. La investigación se enmarca en un paradigma cualitativo de revisión teórica, y sostiene que es imperativo fortalecer una EIB que integre los saberes y sentires de los pueblos originarios en un país caracterizado por su desigualdad socioeconómica y exclusión.

Perú alberga una vasta diversidad etno-lingüística con 47 lenguas indígenas, destacándose las regiones de Loreto, Cusco, Apurímac, Huancavelica, Ayacucho, y Puno como las más representativas en términos de hablantes de lenguas originarias.

La Constitución Política de 1993 reconoce la pluralidad étnica y cultural, y declara todas las lenguas indígenas como oficiales. Además, la Ley de Lenguas N° 29735 y la Ley de Derecho a la Consulta Previa (29785) buscan proteger los derechos de las comunidades indígenas,

promoviendo una educación intercultural y luchando contra la discriminación.

Dentro de los principales problemas y desafíos que tiene la EIB se encuentran la desigualdad y exclusión pues a pesar de los avances legales, persiste una discriminación sistémica en Perú que se refleja en la marginalización de los pueblos indígenas. Según el Ministerio de Cultura (2018), más de la mitad de los peruanos no comprenden plenamente el concepto de "diversidad cultural" y muchos experimentan discriminación en diversas instituciones públicas y privadas.

Canaza-Choque y Huanca-Arohuanca (2018) señalan que en "el Perú, existe una discriminación sistémica que termina por institucionalizar el racismo en diferentes sectores de la administración pública/privada" (p. 517).

La implementación de la EIB enfrenta numerosos desafíos, incluyendo la necesidad de un enfoque educativo que no solo reconozca, sino que también valore y promueva las culturas y lenguas indígenas. Los autores abogan por una EIB "sentipensante", que combine el conocimiento y la sensibilidad cultural para construir un proyecto educativo inclusivo y sostenible.

El concepto de "sentipensar" implica una fusión de sentimiento y pensamiento, promoviendo una educación que conecte a los estudiantes con su herencia cultural y su entorno natural. Este enfoque es fundamental para enseñar a los niños andino-amazónicos a conocer y amar la tierra, fomentando una relación respetuosa y sostenible con el medio ambiente.

La propuesta educativa busca integrar los conocimientos tradicionales de las comunidades indígenas con el currículo formal, promoviendo un diálogo de saberes que enriquezca la experiencia educativa de los estudiantes y fortalezca su identidad cultural.

Los autores concluyen que, para lograr una EIB efectiva en Perú, es

crucial implementar políticas que reconozcan y valoren la diversidad cultural y lingüística del país. La EIB sentipensante se presenta como una solución viable para enfrentar los desafíos de la exclusión y la desigualdad, promoviendo una educación inclusiva que respete y celebre la rica herencia cultural de Perú.

### ***Importancia de la Educación Emocional en los Estudiantes del Programa de Educación Intercultural Bilingüe***

La educación emocional se desarrolla desde la infancia hasta la adultez, influenciando las relaciones intrapersonales e interpersonales a través del hogar, las actividades laborales, las instituciones educativas y el entorno social. Con la globalización y el avance tecnológico, se han intensificado los problemas sociales, económicos, culturales, psicológicos y familiares, afectando las emociones y el bienestar general.

Según Goleman (1997), la inteligencia emocional implica la capacidad de reconocer y manejar las propias emociones y las de los demás, lo cual es esencial en el ámbito académico y profesional (Azurin Castillo et al., 2022, p. 295).

El estudio tuvo como objetivo determinar la importancia de la educación emocional en los estudiantes del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

"Los estudiantes de educación intercultural bilingüe presentan carencias y falta de conciencia para manejar sus emociones y expresar sus relaciones interpersonales, lo cual dificulta su desempeño académico." (Azurin Castillo et al., 2022, p. 295).

Los resultados indican que los estudiantes de educación intercultural bilingüe presentan carencias y falta de conciencia para manejar sus emociones y expresar sus relaciones interpersonales, lo cual dificulta su

desempeño académico. Esto se debe a varios factores, incluidos los cambios en las estructuras familiares y sociales provocados por la globalización y el neoliberalismo, que han desintegrado la unidad familiar y las relaciones de vecindad, aumentando el estrés y las emociones negativas.

La educación emocional es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que ayuda a regular las emociones y mejorar las relaciones interpersonales. Según Goleman (1997), la inteligencia emocional implica la capacidad de reconocer y manejar las propias emociones y las de los demás, lo cual es esencial en el ámbito académico y profesional.

"La educación emocional se desarrolla desde la infancia hasta la adultez, influenciando las relaciones intrapersonales e interpersonales a través del hogar, las actividades laborales, las instituciones educativas y el entorno social." (Azurin Castillo, Caballero Enriquez, Victorio Echavarría, & Mendoza Urbina, 2022, p. 294).

La investigación concluye que es fundamental integrar la educación emocional en el currículo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para mejorar el bienestar y el desempeño académico de los estudiantes. Se recomienda promover programas y actividades que fortalezcan la conciencia y regulación emocional, así como la autonomía personal.

### ***Educación intercultural bilingüe en la revitalización de la lengua indígena: Caso Neri Mamani.***

El artículo examina la trayectoria de Neri Mamani, una educadora indígena bilingüe quechua hablante, a través de sus experiencias en comunidades rurales de la sierra sur del Perú, su desarrollo como maestra, educadora de maestros, investigadora y defensora de la identidad indígena. La autora, Nancy H. Hornberger, utiliza datos etnográficos recolectados durante su investigación en el Programa de Formación en Educación

Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) en 2005, y una entrevista de cuatro horas con Neri Mamani, para analizar cómo la autorreflexión y el reconocimiento de recursos lingüísticos y culturales han permitido a Neri y sus compañeros co-construir una identidad indígena que desafía las desigualdades sociales en los Andes.

Hornberger detalla su extensa experiencia en los Andes, que comenzó en 1982-1983 con su investigación doctoral en Puno, donde comparó el uso del quechua en comunidades con y sin el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe (PEEB). La autora enfatiza el impacto de la oficialización del quechua en 1975 y su influencia en su interés por la educación bilingüe y la revitalización lingüística. En su estancia en PROEIB Andes, Hornberger colaboró con maestros y estudiantes, incluyendo a Neri Mamani, cuya historia y compromiso inspiraron este estudio.

Neri Mamani creció en la sierra meridional de Perú, dividiendo su tiempo entre Sicuani y la comunidad rural de Callalli. Su infancia estuvo marcada por la dicotomía entre el entorno urbano y el rural, el uso del español y el quechua, y la vestimenta occidental e indígena. Estas experiencias formaron una identidad fragmentada que evolucionó con el tiempo.

A lo largo de su carrera, Neri pasó de ser una niña que desconocía su identidad indígena a una educadora consciente y activa en la defensa del quechua y las prácticas culturales indígenas. Su narrativa refleja la complejidad de mantener la identidad indígena en contextos cambiantes y su esfuerzo por integrar estas identidades en su práctica profesional.

Hornberger argumenta que el reconocimiento y la valorización de los recursos lingüísticos y culturales en la práctica profesional de Neri y sus compañeros les ha permitido co-construir una identidad indígena que cuestiona las desigualdades sociales. Este proceso ha sido facilitado por la movilidad y la flexibilidad en el uso del quechua en diversos contextos, lo

que refleja una política lingüística personal que promueve la revitalización de la lengua y la cultura indígenas.

Neri Mamani ejemplifica cómo la educación intercultural bilingüe puede servir como herramienta para la reivindicación y fortalecimiento de las identidades indígenas. Su trayectoria destaca la importancia de una educación que respete y promueva la diversidad cultural y lingüística, desafiando las estructuras sociales que perpetúan la marginalización de las lenguas y culturas indígenas.

El estudio de Hornberger sobre Neri Mamani ilustra el potencial transformador de la educación intercultural bilingüe. Al documentar y analizar la vida y las experiencias de Neri, la autora ofrece una visión profunda de cómo la educación puede ser un medio para la revitalización lingüística y la construcción de identidades indígenas resilientes. Este trabajo subraya la importancia de apoyar a los educadores indígenas en su labor y de reconocer el valor de sus conocimientos y experiencias en la lucha contra las desigualdades sociales.

### ***Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú***

El artículo "Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad" examina el desarrollo y las perspectivas de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú. El autor, David Ruelas Vargas, destaca que el Perú es un país pluriétnico, multicultural y plurilingüe, con una gran diversidad de lenguas originarias, especialmente en las regiones andina y amazónica. Esta diversidad lingüística y cultural presenta desafíos únicos para la implementación de una educación intercultural bilingüe efectiva.

El objetivo principal de la investigación es analizar el origen y el desarrollo de las políticas de EIB en Perú, y cómo estas buscan atender a

los pueblos originarios como una medida pedagógica compensatoria ante la castellanización impuesta en las escuelas. El artículo señala que históricamente, la castellanización ha generado dificultades en el aprendizaje de los niños de pueblos indígenas.

El método utilizado en este estudio es histórico y se basa en la técnica de análisis e interpretación de documentos históricos de fuentes primarias y secundarias. La estrategia de recolección de información incluye el análisis de textos, artículos, archivos y revistas.

El artículo explora cómo las políticas de EIB han evolucionado desde mediados del siglo XX, cuando el Estado peruano comenzó a reconocer la necesidad de un sistema educativo que incluyera las lenguas indígenas. La implementación de estas políticas ha sido influenciada por la globalización y las organizaciones transnacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Estas influencias han tenido tanto impactos positivos como negativos en la educación de los pueblos indígenas.

"Las políticas de educación bilingüe de los siglos XX y XXI han estado mediadas por la globalización y los organismos transnacionales como el Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo - Washington, los pueblos indígenas no están libres de su influencia" (Ruelas, 2021, p. 206).

A pesar de los avances en la implementación de políticas de EIB, la educación bilingüe de calidad para los pueblos originarios sigue siendo una utopía. Las lenguas originarias son vistas como poseedoras de conocimientos y saberes, y su inclusión en el sistema educativo es crucial para un aprendizaje significativo. Sin embargo, la realidad muestra que las políticas actuales aún no logran plenamente los objetivos de una educación intercultural bilingüe de calidad.

El artículo concluye que la educación bilingüe de calidad para los pueblos originarios en Perú sigue siendo un objetivo por alcanzar. Las políticas de EIB deben continuar evolucionando y adaptándose a las necesidades específicas de las comunidades indígenas, reconociendo la riqueza cultural y lingüística del país.

***Investigación Descolonizadora y Enseñanza en la Formación Superior en Educación Intercultural Bilingüe en el Perú***

El artículo aborda los desafíos de enseñar investigación en programas de formación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú, enmarcados en paradigmas positivistas y discursos académicos monolingües en castellano. Se exploran experiencias de enseñanza de la investigación entre 2016 y 2019 en una universidad privada en Lima.

El desafío de formar a jóvenes de pueblos originarios como educadores interculturales y bilingües en el contexto de la educación superior implica enfrentar una tradición positivista y colonizadora que ha relegado y deslegitimado diversas formas de conocimiento. La universidad peruana, históricamente, no ha reflejado la diversidad lingüística y cultural del país, limitando la participación de los miembros de pueblos originarios. El artículo presenta la experiencia de un programa de formación en EIB que busca desarrollar un perfil investigativo respetando las lógicas y estrategias de pensamiento de estos jóvenes, con el fin de formar docentes interculturales y bilingües.

El artículo se basa en la necesidad de reconocer diferentes epistemologías y formas de conocimiento, contrastando con la prevalencia de paradigmas positivistas y metodologías cuantitativas en la educación superior. La noción de interculturalidad descolonizadora se presenta como un enfoque crucial para legitimar saberes y prácticas comunicativas de los pueblos originarios.

"Históricamente, la universidad como institución de educación superior ha relegado y deslegitimado a las diferentes formas de conocer y a los diferentes conocimientos. Con esto, ha posicionado como referentes únicos, legítimos y privilegiados a los paradigmas positivistas, metodologías cuantitativas y el discurso académico monolingüe en castellano" (Kvietok, MacKee y Guzmán, 2022).

El estudio se fundamenta en reflexiones auto - etnográficas, testimonios de estudiantes recogidos en entrevistas a profundidad y análisis de más de 30 trabajos de tesis. Se investiga cómo se ha desarrollado una pedagogía descolonizadora de la investigación para empoderar a jóvenes investigadores desde su práctica educativa y cultural.

Los resultados destacan la diversidad de identidades, epistemologías y prácticas comunicativas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación. Se concluye que las pedagogías descolonizadoras buscan reivindicar saberes y prácticas de los pueblos originarios, así como fomentar una apropiación crítica de otras tradiciones culturales para comprender y transformar la realidad educativa.

El artículo enfatiza que la formación inicial en EIB debe ser vista como un proceso inclusivo y transformador, orientado a la justicia social. La educación superior debe adoptar enfoques descolonizadores para validar y promover los conocimientos y prácticas de los pueblos originarios en la investigación educativa.

Kvietok, MacKee y Guzmán (2022) concluyen que las pedagogías descolonizadoras en el campo de la investigación buscan reivindicar y reafirmar los saberes, identidades, prácticas comunicativas y maneras de relacionarse de los pueblos originarios, así como la apropiación crítica y reflexiva de los aportes de otras tradiciones culturales por parte de los estudiantes-investigadores, con el fin de comprender y transformar la realidad educativa (p. 113).

Por lo tanto, el artículo aborda el desafío de enseñar investigación en programas universitarios de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Perú, dominados por paradigmas positivistas y metodologías cuantitativas, y propone una pedagogía descolonizadora. El estudio sistematiza una experiencia de enseñanza de la investigación en un programa de formación en EIB de una universidad privada de Lima entre 2016 y 2019. A través de reflexiones autoetnográficas, entrevistas en profundidad con estudiantes y el análisis de más de 30 tesis, se exploran dos preguntas principales: cómo se construye una pedagogía descolonizadora de la investigación y cuáles son las experiencias y reflexiones de los estudiantes egresados. Los hallazgos revelan diversas identidades, epistemologías y prácticas comunicativas que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación. Se concluye que las pedagogías descolonizadoras buscan reivindicar los saberes y prácticas de los pueblos originarios, así como promover una apropiación crítica de otras tradiciones culturales para comprender y transformar la realidad educativa.

### ***Políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú***

Ruelas (2021) en su artículo explora el origen y las perspectivas de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Perú, un país caracterizado por su diversidad pluriétnica, multicultural y plurilingüe. Se analiza cómo estas políticas buscan compensar los efectos negativos de la castellanización en las escuelas, que históricamente han dificultado el aprendizaje de niños indígenas.

El autor señala que históricamente, la costa también tuvo una gran diversidad cultural que aún hoy se mantiene viva en algunas zonas de la franja costera.

El estudio se fundamenta en el análisis histórico de documentos primarios y secundarios, y se enfoca en la implementación y desarrollo de

las políticas EIB en el sistema educativo peruano. Los hallazgos subrayan la influencia de la globalización y de organismos transnacionales en la educación bilingüe de los siglos XX y XXI, y concluyen que, a pesar de los avances, una educación bilingüe de calidad para los pueblos originarios sigue siendo una utopía.

Perú es un país con una vasta diversidad étnica, social, cultural y biológica, manifestada en la coexistencia de diversos pueblos andinos, amazónicos y costeños. A pesar de esta riqueza cultural, las políticas educativas del país han tendido a favorecer la castellanización, deslegitimando las lenguas y conocimientos indígenas. El artículo aborda el contexto histórico y los desafíos contemporáneos de la EIB, destacando la necesidad de políticas que reconozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural del país.

### **Aproximación teórica a la Educación Intercultural Bilingüe**

Según lo ya leído, podemos entender a la EIB como un enfoque educativo que respeta y promueve las lenguas y culturas indígenas, reconociendo la diversidad cultural y lingüística como esenciales para una sociedad justa e inclusiva. Este modelo educativo busca no solo enseñar en la lengua materna o también conocida como lengua originaria, sino también fomentar el respeto mutuo entre diferentes culturas.

La Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe de México destaca que la EIB tiene como objetivo garantizar una educación con pertinencia cultural y lingüística, promoviendo la valoración de las cosmovisiones y lenguas indígenas. Este enfoque se implementa en todos los niveles y modalidades de la educación básica, con la colaboración de diversas entidades educativas para asegurar la inclusión y equidad en la educación de las poblaciones indígenas (UNICEF, 2024).

A esto podemos agregar que, en un informe de la CEPAL sobre

políticas de educación intercultural bilingüe en América Latina, se menciona que la EIB es fundamental para la preservación de las lenguas y culturas indígenas. El documento señala que "la educación intercultural bilingüe es una respuesta a la necesidad de reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística, contribuyendo al desarrollo integral de los pueblos indígenas y a la construcción de sociedades más inclusivas" (Corbetta et al., 2018).

De este modo se precisa entonces que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una modalidad educativa que busca garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que respete y promueva su lengua y cultura. Este enfoque educativo se basa en el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística como elementos esenciales para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. La EIB no solo pretende enseñar a los estudiantes en su lengua materna, sino también promover el conocimiento y el respeto mutuo entre diferentes culturas.

Roquebert (2018) resalta -el caso de Panamá- la importancia de la EIB para el derecho de las comunidades indígenas a una educación que preserve y respete su identidad cultural. Según la Ley 34 de 1995, "la educación es un derecho y un deber de todas las personas humanas, sin distinción de edad, etnia, sexo, religión, posición económica, social o ideas políticas", subrayando la importancia de un enfoque intercultural para la educación de los pueblos indígenas.

La legislación del país centroamericano indica establece que la educación es un derecho y un deber de todas las personas humanas, y se fundamenta en el derecho de las comunidades indígenas a preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural.

Para contextualizar nuestra aproximación teórica a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desde una mirada en el Perú, es fundamental

referirse a la legislación y a la literatura especializada en este campo. Según UNICEF, "la EIB ha sido asumida como una política pública priorizada en Perú, estableciéndose metas, presupuesto y medidas concretas para su implementación" (UNICEF, 2015). Este enfoque educativo se enmarca en un sistema que gestiona un registro de lenguas originarias, docentes bilingües, e instituciones educativas que requieren la EIB, promoviendo la participación de la comunidad y diversas organizaciones en su desarrollo.

La Constitución Política del Perú de 1993 establece en su Artículo 2, Inciso 19, el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural del país, mientras que el Artículo 48 reconoce todas las lenguas como oficiales. Este marco legal fue complementado por la Ley de Lenguas N° 29735 de 2011, que garantiza el derecho a una Educación Intercultural Bilingüe y la alfabetización intercultural, promoviendo medidas contra la discriminación de personas que hablan lenguas originarias (Observatorio de la Educación Peruana, 2020).

Además, se destaca que la implementación de la EIB en Perú no solo busca la enseñanza en la lengua materna de los estudiantes, sino también la integración de valores y saberes de las distintas culturas. Este enfoque se basa en una concepción de la interculturalidad como principio rector de todo el sistema educativo peruano, lo cual se refleja en programas específicos como el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), que promueve la autonomía y el desarrollo sostenible de las comunidades indígenas (Trapnell, Calderón y Flores, 2008).

### **Fundamentos Teóricos de la EIB**

Un fundamento teórico es una base conceptual que sustenta un estudio, proyecto o intervención, integrando teorías, conceptos y conocimientos previos que explican y respaldan la investigación o práctica educativa. Este marco

teórico es esencial para dar coherencia y respaldo académico a cualquier estudio, proporcionando un contexto que orienta el diseño metodológico y la interpretación de los resultados.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el fundamento teórico "constituye una guía que fundamenta y orienta la investigación, vinculando las teorías previas con el planteamiento del problema y las hipótesis del estudio" (p. 61). En este sentido, el fundamento teórico actúa como un enlace entre los conocimientos existentes y la nueva investigación, asegurando que el estudio esté alineado con el campo de conocimiento en el que se inscribe.

Por otro lado, Sampieri, Collado y Lucio (2014) destacan que "el marco teórico no solo proporciona un soporte a las hipótesis o supuestos de la investigación, sino que también establece los límites y el alcance de esta, ayudando a identificar las variables y las relaciones entre ellas" (p. 87). Este aspecto es crucial para delimitar el alcance de la investigación y asegurar que los resultados sean interpretados dentro de un contexto adecuado.

A continuación, se verán algunas nociones teóricas que sirvan de fundamentos teóricos para precisar el entendimiento de la EIB. Habiendo precisado en el capítulo anterior algunas nociones sobre educación, y ahora sobre educación Intercultural bilingüe, nos restará abordar el tema de la investigación a fin de poder esbozar una propuesta de investigación adecuada a la educación bilingüe intercultural.

### ***La Interculturalidad y su relación con la educación***

La interculturalidad, en el contexto educativo, se refiere a la interacción equitativa y respetuosa entre diferentes culturas, promoviendo el entendimiento mutuo y la convivencia armónica. Esta relación es fundamental para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ya que busca no solo la preservación de las lenguas y culturas originarias, sino también el

enriquecimiento cultural a través del diálogo intercultural.

En el contexto educativo, la interculturalidad implica la integración de contenidos, pedagogías y prácticas que reflejen y valoren la diversidad cultural de los estudiantes. Según Walsh (2008), "la interculturalidad crítica busca desmantelar las estructuras coloniales y promover una sociedad equitativa" (p. 115).

Aguado y Malik (2006) sostienen que la interculturalidad en la educación no se limita a la enseñanza de contenidos multiculturales, sino que implica un cambio profundo en la estructura y en la dinámica de las instituciones educativas, orientado a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva" (p.23). Estos autores destacan que la interculturalidad debe permear todos los aspectos del sistema educativo, desde el currículo hasta las prácticas pedagógicas y la gestión escolar, para garantizar una verdadera inclusión y equidad.

En esta temática, Bartolomé (2002) indica que la educación intercultural no solo se enfoca en la diversidad cultural como un recurso educativo, sino que también promueve la crítica y la reflexión sobre las relaciones de poder y las desigualdades sociales" (p. 45). Este especialista subraya que la educación intercultural debe ir más allá de la simple coexistencia de culturas, promoviendo la justicia social y la transformación de las estructuras que perpetúan la discriminación y la exclusión.

En réplica a estos autores, Walsh (2009) enseña que la interculturalidad crítica implica la deconstrucción de las narrativas dominantes y la creación de nuevos conocimientos que reconozcan y valoren los saberes ancestrales y las prácticas culturales de los pueblos indígenas" (p. 67). Walsh argumenta que la interculturalidad en la educación debe fomentar un enfoque crítico que desafíe las hegemonías culturales y promueva la valorización y revitalización de las culturas originarias.

### ***Bilingüismo y multilingüismo en contextos educativos***

El bilingüismo y el multilingüismo en contextos educativos se refieren a la capacidad de utilizar dos o más lenguas en procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a la implementación de programas educativos que fomenten el desarrollo de competencias lingüísticas en múltiples idiomas. Estos enfoques no solo buscan promover el dominio de diversas lenguas, sino también valorizar la diversidad cultural y lingüística de las comunidades escolares.

Para Cummins (2000, p.38), el bilingüismo en el ámbito educativo puede tener beneficios cognitivos significativos, incluyendo una mayor flexibilidad mental, habilidades metalingüísticas mejoradas y una mayor sensibilidad intercultural". Este investigador argumenta que la educación bilingüe no solo enriquece el repertorio lingüístico de los estudiantes, sino que también potencia sus capacidades cognitivas y sociales, contribuyendo al desarrollo integral de los individuos.

Así, el bilingüismo en la educación se refiere a la enseñanza en dos lenguas, mientras que el multilingüismo implica el uso de múltiples lenguas en el ámbito educativo. La EIB aboga por el uso de la lengua materna de los estudiantes como medio de instrucción, facilitando así el aprendizaje y fortaleciendo la identidad cultural.

Pedrero, Moreno y Moreno (2017) destacan que "el reconocimiento de la diversidad lingüística es crucial para una educación inclusiva y equitativa" (p. 80).

Para García (2009) el multilingüismo en la educación es una práctica que refleja la realidad sociolingüística de muchas comunidades alrededor del mundo, y que debe ser incorporada en los sistemas educativos para promover la equidad y la inclusión" (p. 51). Aquí destaca la importancia de reconocer y valorar la diversidad lingüística en las escuelas, promoviendo políticas y

prácticas educativas que permitan a los estudiantes desarrollar sus habilidades en múltiples lenguas.

En complemento a lo expuesto, Baker (2011) explica que la educación bilingüe debe ir más allá de la simple enseñanza de dos lenguas, y debe incluir un enfoque integrador que promueva el desarrollo de competencias interculturales y el entendimiento mutuo entre comunidades lingüísticas diferentes" (p. 72). De este modo se enfatiza que la educación bilingüe debe ser parte de una estrategia más amplia de educación intercultural, que fomente el respeto y la convivencia pacífica entre diferentes grupos culturales y lingüísticos.

### **Análisis de Bilingüismo y Multilingüismo en Contextos Educativos**

A la luz de los autores antes citados podemos entender que la implementación del bilingüismo y el multilingüismo en contextos educativos implica la creación de programas y políticas que reconozcan y valoren la diversidad lingüística de los estudiantes. Estos programas no solo se centran en la enseñanza de dos o más lenguas, sino que también abordan aspectos interculturales, promoviendo un enfoque inclusivo y equitativo.

El bilingüismo educativo permite a los estudiantes no solo comunicarse en diferentes lenguas, sino también desarrollar una comprensión más profunda de las culturas asociadas con esas lenguas. Este enfoque contribuye a la formación de individuos más abiertos, tolerantes y preparados para vivir en un mundo globalizado. Además, estudios han demostrado que los estudiantes bilingües suelen tener ventajas cognitivas sobre los monolingües, incluyendo una mayor capacidad de resolución de problemas y una mayor creatividad.

Por otro lado, el multilingüismo en la educación refleja la complejidad sociolingüística de muchas comunidades contemporáneas. Integrar el multilingüismo en la educación implica reconocer que muchas sociedades son

naturalmente multilingües y que la escuela debe reflejar esta realidad. Este enfoque promueve la equidad y la inclusión, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su lengua materna, tengan acceso a una educación de calidad.

La educación bilingüe y multilingüe también enfrenta desafíos significativos, como la necesidad de formar docentes capacitados en pedagogía bilingüe y multilingüe, el desarrollo de materiales educativos adecuados y la creación de políticas educativas que apoyen estos enfoques. Sin embargo, los beneficios potenciales en términos de desarrollo cognitivo, social y cultural de los estudiantes justifican los esfuerzos necesarios para superar estos desafíos.

### **Modelos y Enfoques de la EIB**

Un modelo en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se refiere a una estructura o esquema conceptual que guía la implementación de programas educativos específicos. Los modelos proporcionan un marco detallado que define los componentes esenciales, las interrelaciones entre estos componentes y las prácticas pedagógicas que deben ser seguidas para alcanzar los objetivos educativos.

Según García (2009) un modelo educativo es un conjunto sistemático y coherente de elementos organizados en torno a un propósito específico que orienta las prácticas pedagógicas y administrativas en un contexto educativo particular (p. 43). Como se puede apreciar, se destaca que los modelos educativos proporcionan una guía práctica para la implementación de programas, asegurando que todos los componentes del sistema educativo trabajen de manera integrada y armoniosa.

Por otro lado, un enfoque en la EIB se refiere a una perspectiva o postura teórica que subyace a las prácticas educativas y orienta la manera en que se entiende y se aborda la educación intercultural y bilingüe. Los

enfoques se centran en las ideas, principios y teorías que influyen en la manera en que se diseñan e implementan las estrategias educativas.

Nieto (2004) señala que un enfoque educativo es una postura teórica que orienta y fundamenta las decisiones pedagógicas, proporcionando un marco conceptual para interpretar y actuar en el proceso educativo. Es decir, los enfoques educativos influyen en la manera en que los educadores entienden la diversidad cultural y lingüística, y en cómo esta comprensión se traduce en prácticas pedagógicas concretas (p.56).

La principal diferencia entre un modelo y un enfoque radica en su nivel de concreción y aplicación. Los modelos son esquemas operativos que especifican cómo debe llevarse a cabo la educación intercultural bilingüe en la práctica. Los modelos incluyen detalles sobre la organización del currículo, las metodologías de enseñanza, la evaluación de los estudiantes, y la formación de los docentes. Los modelos son más específicos y aplicables directamente a la implementación práctica en las escuelas.

Los enfoques en cambio son más amplios y teóricos, proporcionando la base filosófica y conceptual que orienta la educación intercultural bilingüe. Los enfoques influyen en las creencias y actitudes de los educadores y en la interpretación de la diversidad cultural y lingüística. Aunque no ofrecen directrices detalladas para la implementación, los enfoques son fundamentales para definir los principios y valores que deben guiar los modelos educativos.

### ***Modelos de EIB en América Latina***

En América Latina, la EIB ha sido implementada de diversas formas, adaptándose a los contextos socioculturales específicos de cada país. Por ejemplo, en Bolivia, la EIB se ha centrado en la revitalización de lenguas indígenas a través de programas educativos comunitarios. En México, el modelo de EIB ha integrado aspectos culturales en el currículo nacional,

promoviendo la interculturalidad en todos los niveles educativos.

### ***Modelo Andino-Amazónico***

Según García (2018), "el modelo Andino-Amazónico de EIB se fundamenta en la cosmovisión de los pueblos originarios, integrando el conocimiento tradicional con los contenidos educativos formales" (p. 45).

### ***Modelo Intercultural Crítico***

Machado y Martínez (2018) sostienen que "el enfoque crítico de la EIB busca transformar las estructuras educativas coloniales y promover la autonomía cultural y lingüística de los pueblos indígenas" (p. 87).

### ***Modelo Plurinacional:***

Según López y Küper, (2000) un modelo plurinacional de EIB reconoce la diversidad cultural y lingüística como base para la construcción de una sociedad justa e inclusiva.

### ***Modelo de Interculturalidad Comunitaria:***

Según López y Küper, (2000) la EIB desde la perspectiva de la interculturalidad comunitaria enfatiza la participación activa de las comunidades en la planificación y ejecución de los programas educativos (p. 112).

### ***Modelo de Fortalecimiento Lingüístico:***

Según González (2016), "el modelo de fortalecimiento lingüístico en la EIB se centra en la revitalización de las lenguas originarias como vehículo para el aprendizaje y la transmisión de conocimientos" (p. 29).

Estas citas y referencias proporcionan un panorama de los diversos modelos de Educación Intercultural Bilingüe que se aplican en América Latina, destacando sus fundamentos teóricos y prácticos según autores especializados en el tema. Pueden servir para que futuros investigadores de la

educación intercultural bilingüe asuman nuevos proyectos de investigación.

### **Enfoques pedagógicos en la EIB**

Los enfoques pedagógicos en la EIB incluyen la educación basada en proyectos comunitarios, el uso de metodologías participativas y la integración de conocimientos tradicionales en el currículo. Corbetta et al. (2018) señalan que "la pedagogía intercultural debe ser contextualizada y adaptada a las realidades locales" (p. 50).

Teniendo en cuenta la práctica pedagógica de las diversas zonas latinoamericanas donde se desarrolla la EIB, se puede apreciar que a nivel de los enfoques pedagógicos existe un riesgo. Este riesgo es el de importar enfoques desarrollados en otros contextos socio-geográficos y en otros tiempos, y asumirlos sin contextualizarlos a las zonas, situaciones, personas, recursos, etc. Teniendo en cuenta este riesgo, podemos mencionar los siguientes enfoques entre los más utilizados y desarrollados en la actual EIB.

#### ***Enfoque Constructivista:***

Según Bartolomé (2015), "el enfoque constructivista en la EIB promueve el aprendizaje activo y significativo mediante la construcción de conocimientos a partir de las experiencias y contextos culturales de los estudiantes" (p. 55).

#### ***Enfoque Dialógico:***

Para Ruelas Vargas (2021), el enfoque dialógico en la EIB enfatiza la comunicación intercultural y el diálogo como medios para el entendimiento y la construcción de significados compartidos entre culturas diferentes (p. 73).

#### ***Enfoque Sociohistórico:***

Según Roquebert (2018) el enfoque sociohistórico en la EIB considera

la historia y las estructuras sociales como determinantes en la formación de identidades culturales y en el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas (p. 92).

***Enfoque Transcultural:***

Machado y Martínez (2018) argumenta que "el enfoque transcultural en la EIB busca trascender las fronteras culturales y lingüísticas, promoviendo la integración de saberes locales con conocimientos globales para una educación más amplia y diversa" (p. 108).

***Enfoque Crítico-Reflexivo:***

De acuerdo con Giroux (2004), "el enfoque crítico-reflexivo en la EIB invita a los estudiantes a cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades sociales, promoviendo una educación emancipadora y transformadora" (p. 81).

Estas citas y referencias ofrecen una visión amplia de los diversos enfoques pedagógicos contemporáneos utilizados en la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, destacando sus fundamentos teóricos y prácticos según expertos en el campo. Sin embargo, a este grupo podemos agregar unos enfoques pedagógicos menos convencionales pero que también son válidos y se aplican en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

***Enfoque Holístico-Integral:***

Según López (2016), "el enfoque holístico-integral en la EIB reconoce la interrelación entre aspectos emocionales, espirituales, físicos y cognitivos del individuo dentro de un marco cultural específico, promoviendo el desarrollo integral de la persona desde una perspectiva holística" (p. 42).

Este enfoque integra aspectos emocionales, espirituales, físicos y cognitivos del individuo dentro de un marco cultural específico. Se enfoca en el desarrollo integral de la persona, reconociendo la interrelación entre todos

estos aspectos y cómo influyen en el aprendizaje y la enseñanza en contextos interculturales.

Este autor ofrece una perspectiva que destaca la importancia de considerar todos los aspectos de la persona dentro de su contexto cultural en los programas de Educación Intercultural Bilingüe, enfatizando el desarrollo integral de los estudiantes indígenas.

### ***Enfoque Ecopedagógico:***

Este enfoque amplía la visión de la EIB incorporando la relación entre la cultura y el medio ambiente. Promueve el respeto y la valoración de la naturaleza y la biodiversidad como parte fundamental de la identidad cultural de los pueblos indígenas. Busca una educación que fomente la sostenibilidad y el equilibrio ecológico.

Según Suarez (2008), "el enfoque ecopedagógico en la EIB propone integrar la relación armónica entre la cultura y el medio ambiente, fomentando la valoración y el respeto por la naturaleza como parte esencial de la identidad cultural de los pueblos indígenas" (p. 68).

Este autor aborda cómo el enfoque ecopedagógico en la EIB no solo fortalece la identidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas, sino que también promueve la sostenibilidad ambiental y el equilibrio ecológico como parte integral del proceso educativo.

### ***Enfoque de Aprendizaje Servicio (APS):***

Este enfoque combina el aprendizaje académico con el servicio comunitario. En el contexto de la EIB, implica que los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos y competencias lingüísticas, sino que también participen activamente en proyectos que beneficien a sus comunidades, respetando y fortaleciendo sus tradiciones y conocimientos locales.

Según Uruñuela (2018), el enfoque de aprendizaje servicio en la EIB enfatiza la participación activa de los estudiantes en proyectos comunitarios que integran el aprendizaje académico con la acción social, fortaleciendo tanto las competencias lingüísticas y académicas como el compromiso cívico y la identidad cultural de los estudiantes indígenas.

Este autor enfatiza cómo el enfoque de APS en la EIB no solo beneficia a los estudiantes al integrar el aprendizaje académico con el servicio comunitario, sino que también fortalece los lazos entre la escuela y la comunidad, promoviendo la valoración de las culturas locales y la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de sus entornos sociales y educativos.

### ***Enfoque de Educación para la Paz***

Este enfoque se centra en la construcción de una cultura de paz y convivencia pacífica, promoviendo el diálogo intercultural, la resolución no violenta de conflictos y el entendimiento mutuo entre diferentes culturas y grupos étnicos. En la EIB, este enfoque busca desarrollar habilidades para la convivencia armónica y el respeto a la diversidad cultural.

La Educación para la Paz en la EIB se centra en la promoción de una cultura de paz, la resolución no violenta de conflictos, y el fomento de valores como el respeto, la tolerancia y la cooperación entre diferentes culturas y grupos étnicos. Este enfoque no solo busca prevenir la violencia, sino también cultivar la justicia social y la solidaridad comunitaria a través del diálogo intercultural y la comprensión mutua (Galtung, 1996).

Este enfoque se originó en la década de 1960 y se ha desarrollado en diversos contextos educativos internacionales, promoviendo la paz como un proceso activo y dinámico que involucra tanto a individuos como a comunidades en la construcción de sociedades más justas y pacíficas. En la actualidad, el país de Colombia es uno de los más activos en el desarrollo de

esta pedagogía aplicada a la EIB (UNESCO, 1985).

Como se puede ver, cada modelo y enfoque pedagógico aportan son muy variados y cada uno tiene sus aportes y bondades, así como sus limitaciones y dificultades. Por ello no se pueden absolutizar ninguno de estos en las prácticas pedagógicas de la EIB.

Estos enfoques pedagógicos, junto con los modelos en EIB se complementan y enriquecen las prácticas pedagógicas en la EIB, adaptándose a las necesidades específicas de las comunidades indígenas y contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes en un contexto intercultural y multilingüe. Es tarea de los docentes de EIB comprender a fondo cada uno de estos enfoques y modelos, y discernir la mejor manera de diseñar las actividades educativas que impliquen el uso de algunos de estos en dicha práctica, ya que el riesgo que se evidencia es el de la aprehensión ciega de modelos y enfoques, que sin una adecuada interiorización del maestro y contextualización a las necesidades de las personas y realidad amazónica intercultural, se convertirán en imposiciones ciegas y desligadas de la vida del estudiante y su comunidad, por ende, se pueden convertir en fuente de alienación más que de progreso.

Para finalizar, se debe precisar que, a pesar de los avances en la implementación de la EIB, persisten barreras significativas, como la discriminación racial, la falta de recursos educativos adecuados y la resistencia a la inclusión de contenidos interculturales en el currículo. Estas barreras dificultan el acceso a una educación de calidad para los estudiantes indígenas. En conclusión, la EIB ofrece una oportunidad única para promover la inclusión y la equidad en el sistema educativo. Al reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística, la EIB contribuye a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa de los derechos de todos sus miembros.

**Capítulo III:**  
**CULTURAS ORIGINARIAS AMAZÓNICAS DEL**  
**PERÚ**

## **Conociendo a las culturas originarias**

Tanto la educación básica intercultural como la investigación educativa aplicada a esta requieren del conocimiento básico de lo que es la Educación, lo que es la Investigación y quiénes conforman estas culturas originarias que serán protagonistas de estas actividades humanas. Por eso, es que a continuación se darán algunas pinceladas para conocer o reconocer, quiénes son los protagonistas de esta aventura intelectual, a saber, los pueblos originarios amazónicos del Perú.

Hablar de una cultura, es hablar del pueblo que hace esa cultura. Para responder adecuadamente a la pregunta sobre el uso de los términos "pueblos originarios" y "culturas originarias" en el contexto del presente, es importante considerar las implicaciones de cada término y los contextos en los que son utilizados.

### **Pueblos Originarios**

El término "pueblos originarios" se refiere a grupos humanos específicos que poseen una identidad colectiva, una organización social, y un conjunto de derechos colectivos reconocidos, especialmente en relación con su tierra, territorio, y recursos naturales. Este término enfatiza la dimensión política y social de estos grupos.

Normalmente se habla de pueblos originarios en casos como los siguientes:

1. *Políticas Públicas y Derechos Colectivos*: Cuando se discuten políticas públicas, derechos territoriales, y aspectos legales, es más apropiado referirse a "pueblos originarios". Por ejemplo, en el contexto de la educación intercultural y la implementación de políticas específicas, como en los textos de Brasil y México, se hace referencia a "pueblos

2. originarios" para subrayar los derechos colectivos y la autodeterminación de estos grupos.
3. *Reivindicación y Reconocimiento*: En contextos donde se trata de la reivindicación y reconocimiento de derechos históricos y territoriales, como la lucha por la autonomía educativa o la gestión de recursos naturales, el término "pueblos originarios" es el más adecuado. Esto se refleja en el texto sobre la escolarización en Brasil, donde se habla de la creación de sistemas educativos propios para los pueblos indígenas.

### **Culturas Originarias**

Por otro lado, el término "culturas originarias" se refiere a las prácticas, tradiciones, lenguas, creencias, y conocimientos que caracterizan a los grupos humanos originarios. Este término pone el foco en los aspectos culturales y simbólicos, sin necesariamente implicar una estructura organizativa o un reconocimiento político.

El término "culturas originarias" puede utilizarse en los siguientes casos:

1. *Aspectos Culturales y Educativos*: Cuando se discuten elementos culturales, pedagógicos, y lingüísticos, es más apropiado usar "culturas originarias". Por ejemplo, en la implementación de currículos educativos que integren lenguas y tradiciones culturales, el término resalta la riqueza cultural y la necesidad de preservación de estos elementos.
2. *Estudios y Difusión Cultural*: En contextos académicos o de difusión cultural, donde el enfoque está en la preservación y promoción de prácticas culturales, tradiciones y lenguas, se utiliza "culturas originarias". En los textos proporcionados, esto puede aplicarse a las

discusiones sobre la educación intercultural que incluye la enseñanza de lenguas indígenas y prácticas culturales específicas.

En conclusión, se habla de “pueblos originarios” cuando se trata de derechos colectivos, reconocimiento legal, y políticas públicas. Este término enfatiza la identidad colectiva y los derechos de los grupos indígenas. Hablaremos de “culturas originarias” cuando el enfoque es cultural, educativo, y lingüístico. Este término pone de relieve la riqueza cultural y la diversidad de prácticas y conocimientos de los grupos indígenas.

### **Los pueblos originarios en el mundo**

El Ministerio de Cultura del Perú (2014) indicaba que, a nivel mundial, aproximadamente 370 millones de personas indígenas habitan el 20% del territorio global. Estas poblaciones representan alrededor de 5,000 culturas distintas, conformando así una parte significativa de la diversidad cultural del planeta. Los pueblos indígenas mantienen una relación integral y espiritual con sus tierras, basada en sus costumbres y derechos ancestrales, y demuestran un fuerte compromiso con la conservación de los recursos naturales para las generaciones futuras (ONU, 2009).

Estas comunidades hablan la mayoría de los 7,000 idiomas existentes en el mundo, pero enfrentan constantes amenazas de discriminación y comercialización de sus culturas. A pesar de los progresos en el reconocimiento de sus derechos, siguen siendo objeto de discriminación y frecuentemente son considerados inferiores a las comunidades no indígenas, y su cultura es vista como un obstáculo para el desarrollo (ONU, 2009b).

Además, los pueblos indígenas representan un tercio de los 900 millones de personas que viven en extrema pobreza en las zonas rurales. Estas comunidades suelen enfrentar problemas como la violencia, políticas de asimilación forzada, expropiación de tierras y desplazamientos forzados.

## **Las culturas originarias en latinoamericana**

En América Latina, existen más de 670 pueblos indígenas. A pesar de su significativa presencia y el creciente reconocimiento de su diversidad cultural, estos pueblos enfrentan una discriminación estructural histórica que se manifiesta en una mayor pobreza. Estudios realizados por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) muestran diferencias significativas en los niveles de pobreza entre la población indígena y no indígena de la región (Banco Mundial, 2007).

Los pueblos indígenas también enfrentan otras desventajas. Aunque tengan acceso a la educación secundaria o superior, a menudo no encuentran las condiciones necesarias para utilizar esta educación como una herramienta para reducir la pobreza, a diferencia de la población no indígena (ONU, 2009).

No obstante, los pueblos indígenas de la región han logrado avances significativos en su acción pública e influencia en temas como la protección de sus derechos sobre la tierra, incluyendo el mapeo, la demarcación y la titulación de sus territorios. Este nivel de reconocimiento varía en países con legislaciones muy avanzadas, como Colombia. Sin embargo, el proceso de titulación no siempre se traduce en un control auténtico sobre sus territorios, ya que estas áreas no siempre son adecuadas para su uso y subsistencia. Además, esta debilidad los pone en riesgo ante la expansión de actividades de empresas energéticas, madereras, agrícolas a gran escala, y otras que ejercen una creciente presión sobre sus territorios (ONU, 2005).

## **Las culturas originarias en el Perú**

El Perú es tierra de una sociedad marcada por una gran diversidad cultural. En el país coexisten diversas culturas, cada una con sus propias lenguas, tradiciones, cosmovisiones y costumbres. Sin embargo, a lo largo de la historia republicana, estas diversas poblaciones culturales y lingüísticas han

sido subestimadas debido a la organización social, que ha perpetuado relaciones jerárquicas, discriminatorias y excluyentes.

### **Pueblos indígenas y lenguas originarias**

El Viceministerio de Interculturalidad publicó en 2013 la relación de 52 pueblos indígenas u originarios: 48 de la Amazonía y 4 de la región andina (quechuas, aimara, jaqaru y uro).

De acuerdo a cifras trabajadas por INDEPA 3'919,314 personas de 5 a más años hablan lenguas indígenas: 3'261,750 son quechuahablantes, 434,370 aimarahablantes y 223,194 hablan otra lengua nativa (Ministerio de Cultura, 2014, p.12).

Aunque se celebra y promueve esta diversidad cultural, el reconocimiento de la identidad de estos pueblos como indígenas es un asunto complejo debido al estatus que adquieren como sujetos de derechos colectivos, protegidos por normas nacionales e internacionales. Hay tres aspectos clave que considerar:

Los procesos históricos de formación de las identidades de estos pueblos son intrincados y deben ser considerados para evitar definiciones rígidas y ayudar a decidir en cada momento los mejores caminos que garanticen derechos, teniendo en cuenta el cambio cultural y el contexto institucional y político.

Existen criterios establecidos por el Convenio 169 de la OIT y la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que ayudan a identificar a los pueblos indígenas y garantizar sus derechos.

Dado que se trata de derechos humanos, el objetivo debe ser una mayor protección. Por lo tanto, aunque los temas sean complejos y los criterios sean una guía esencial, deben considerarse como un estándar mínimo desde el cual debemos pensar en cómo gestionar la diversidad de la

manera más garantista posible (Ministerio de Cultura, 2014, p.13).

### **Anotaciones históricas de las culturas originarias en el Perú**

En el Perú, estamos experimentando un proceso de fortalecimiento en la protección y garantía de los derechos de los pueblos indígenas. No obstante, existen desafíos significativos relacionados con nuestra sociedad post- virreinal y la forma en que las diferentes culturas y el poder estatal se han articulado durante la etapa republicana y contemporánea (Ministerio de Cultura, 2014).

A lo que en este libro llamamos pueblos originarios, desde diversos documentos peruanos, legales y académicos, se considera “lo indígena”. Lo indígena o los pueblos y su cultura originaria es una identidad compleja ya que es muy dinámica, y en constante redefinición, lo que plantea retos para la gestión pública en general, el establecimiento de políticas de gobierno, pero también, a nivel educativo, social y cultural.

Hay dos enfoques posibles para hablar de los pueblos originarios en el Perú: uno derivado de las instituciones de la administración virreinal, comúnmente conocidas como "comunidades de los Andes o la Sierra" y, b) otro de aquellas comunidades que en su mayoría permanecieron fuera de este orden administrativo, conocidas como "comunidades nativas" o de la Selva.

#### **Comunidades andinas**

El proceso que han vivido las comunidades andinas ha sido largo, tenso y complejo, marcado por una historia de resistencia, cambio y adaptación en busca de mayor acceso a derechos y ciudadanía.

El nombre “indígena” fue otorgado por la administración virreinal española junto con una legislación especial. Antes de ese momento, los pueblos se reconocían a sí mismos según sus denominaciones locales y sus propias lenguas, como los *chankas* o los *collas* (Ministerio de Cultura, 2014).

El virreinato llamó “indios” a los pueblos tributarios que formaban parte del Imperio Incaico. La legislación virreinal continuó esta relación, convirtiéndolos en tributarios del Rey de España, quien a cambio debía proteger sus derechos sobre sus tierras, fundamentado en el Patronato de Indias.

En paralelo para hacer más eficaz la evangelización, se impuso una lengua general: *el quechua*, invisibilizando las demás lenguas originarias.

En 1570, el virrey Toledo creó los pueblos de reducción. La legislación virreinal estableció que se les diera un área para producir, una reserva comunal para su crecimiento demográfico y un área para su tributo. Así nacieron las comunidades de indígenas con territorio delimitado, reconocido y protegido por el Estado, con sus propias autoridades, costumbres y prácticas tecnológicas.

A inicios de la República, Simón Bolívar, con el proyecto de establecer una ciudadanía única, eliminó el tributo indígena. Sin embargo, esa contribución representaba alrededor del 80% de los ingresos con los que el Estado pagaba sus cuentas, por lo que apenas Bolívar salió del Perú, el tributo se reimpuso y con él la protección a las tierras comunales.

Esto continuó hasta 1851, cuando el presidente Ramón Castilla, en el marco del boom del guano de las islas, eliminó el tributo y la esclavitud. En ese momento, las tierras comunales dejaron de estar protegidas.

En las décadas siguientes, se vivió un periodo cada vez más agresivo de expansión de las haciendas sobre las tierras comunales, conocido como el periodo de la República Aristocrática. En la primera década del siglo XX, estas comunidades protagonizaron una serie de levantamientos en defensa de sus tierras ante la expansión hacendaria.

## **Comunidades de la Amazonia**

Durante el periodo virreinal, los pueblos que habitaban el territorio de la frontera oriental, la actual Selva, y que no fueron conquistados ni por los incas ni por los españoles, fueron denominados "salvajes". Por ello, esa era la división en el Virreinato: existían los indios y los salvajes.

La relación con el resto de la administración virreinal se estableció principalmente a través de las misiones enviadas para "civilizarlos". La frontera fue un escenario frecuente de conflictos ya que estos pueblos no conquistados conservaron sus nombres, lenguas, creencias y costumbres.

Debido a esta relación, hoy en Perú existen decenas de familias lingüísticas, los pueblos conservaron su lengua y como es evidente, ya no se llaman indios; se llaman asháninka, awajún, shipibo-konibo, entre otros.

Aunque estaban en la frontera, existía contacto con otros actores, pero no sumisión a un Estado (Remy, 2012).

El peor momento histórico para estos pueblos fue el siglo XIX, cuando se formaron los Estados nacionales en Sudamérica y terminaron circunscritos a un nuevo Estado que se llamaba Perú, pero al que eran ajenos.

En Perú, la Selva amazónica se mantuvo como una frontera, ocasionalmente visitada por hacendados que producían café y misioneros que iban a "civilizar salvajes".

Muchos indígenas de la Amazonía no tuvieron contacto con el Estado peruano hasta los años cuarenta del siglo XX; otros, un poco antes, durante su relación con los caucheros que los explotaban brutalmente. En este periodo, la población indígena de la Amazonía se redujo drásticamente. "Los pueblos son 'deslocalizados', huyen a la selva más espesa, desaparecen, etc." (Remy, 2012). Después del periodo del caucho, otro momento conflictivo para estos pueblos fue la llegada de colonos que se fueron apropiando de tierras que

consideraban desocupadas.

Luego, comenzaron una relación más sostenida con el Estado peruano. La presencia de soldados y del ejército fue conflictiva, tensa y llena de desencuentros.

En la década del '60, durante el gobierno de Juan Velasco, en relación a estas poblaciones, hizo algo similar a lo que el presidente Augusto B. Leguía (1919- 1930) realizó en los años 20 para los indígenas de la sierra: abrió un padrón de registro de comunidades nativas.

Así, empezaron un recorrido similar al de los andinos: buscar al Estado a través de representantes, un proceso para lograr reconocimiento.

### **Comunidades andinas y amazónicas en el S. XX.**

El s. XX ha tenido como punto común para ambas comunidades de pueblos originarios la lucha por el reconocimiento de derechos ciudadanos. Así, en 1920, la asamblea constituyente reconoce la personería jurídica de las comunidades indígenas.

En 1969 con la Reforma Agraria, las comunidades indígenas se convierten legalmente en comunidades campesinas. Para 1974 se fue dando una mayor interlocución de las iniciativas públicas y de las organizaciones indígenas ante las instancias internacionales sobre la posición peruana. Esta acción enfatizó en los mecanismos de protección de conocimientos, los sistemas de acceso y participación de los beneficios. En 1978, se promulgó el Decreto Ley N° 22175 de las comunidades nativas, reconociendo tierras aptas para el cultivo y la ganadería y el contrato de concesión sobre tierras con aptitud forestal.

En 1993, la nueva Constitución Política del Perú, en su inciso 2 del artículo 19, menciona que “el Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación”. En 1994, mediante Resolución Legislativa N° 26253,

el Estado peruano ratificó el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que compromete al Estado a garantizar los derechos de los pueblos indígenas. Desde un año después rige como derecho nacional.

### **Las culturas originarias amazónicas del Perú**

La implementación de la EIB está respaldada por un marco legal que incluye legislaciones nacionales e internacionales. En Perú, la Ley General de Educación reconoce el derecho de los pueblos indígenas a una educación bilingüe e intercultural. A nivel internacional, el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas establecen normas para la protección y promoción de la EIB.

La implementación efectiva de la EIB requiere el compromiso del Estado y la participación de las comunidades indígenas. Esto incluye la formación continua de docentes e investigadores en enfoques interculturales, la elaboración de materiales educativos en lenguas indígenas y la creación de espacios de diálogo entre las diferentes culturas.

En las comunidades amazónicas del Perú, la implementación de la EIB ha tenido resultados variados. Algunos estudios de caso muestran cómo las escuelas han logrado integrar exitosamente la lengua y la cultura indígena en el currículo, mejorando los resultados educativos y fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes. Una de las principales fuentes a consultar para profundizar en este crecimiento progresivo de la pedagogía de la Educación Intercultural Bilingüe se encuentra en la experiencia de las universidades amazónicas, en especial las de la ciudad de Atalaya, es decir, el centro Nopoki.

El Ministerio de Cultura del Perú ha implementado la *Lista de pueblos indígenas u originarios*. Para poder acceder a esta relación actualizada se

debe ingresar al link: <https://bdpi.cultura.gob.pe/index.php/pueblos-indigenas>  
 En la presentación de esta lista el Ministerio de Cultura señala que los pueblos indígenas u originarios son aquellos colectivos que tienen su origen en tiempos anteriores al Estado, que tienen lugar en este país o región, conservan todas o parte de sus instituciones distintivas, y que, además, presentan la conciencia colectiva de poseer una identidad indígena u originaria.

A la fecha, se tiene información de 55 pueblos indígenas en el Perú, siendo 51 de la Amazonía y 4 de los Andes.

**Tabla 1.** *Lista sintética de pueblos indígenas u originarios*

Achuar	Ikitu	Matsés	Sharanahua
Aimara	Iñapari	Matsigenka	Shawi
Amahuaca	Iskonawa	Matsigenka	Shipibo-Konibo
Arabela	Jaqaru	Montetokunirira	Shiwilu
Ashaninka	Kakataibo	Munichi	Taushiro
Asheninka	Kakinte	Murui-Muinani	Ticuna
Awajún	Kandozi-Chapra	Nahua	Urarina
Bora	Kapanawa	Nomatsigenga	Wampis
Cashinahua	Kawki	Ocaina	Yagua
Chamikuro	Kukama Kukamiria	Omagua	Yaminahua
Ese eja	Madija	Quechua	Yanesha
Harakbut	Maijiki	Resígaro	Yine
		Secoya	

**Figura 1. Lista detallada de pueblos indígenas u originarios - parte 1**



**Lista de Pueblos Indígenas u Originarios**

N°	Pueblo	Otras denominaciones	Lengua	Familia Lingüística	Ámbito del Pueblo Indígena u Originario	Pueblo Indígena en situación de aislamiento	Pueblo Indígena en situación de contacto inicial	Presencia en Departamentos <sup>1</sup>
1	Achuar	Achual, Achuale, Achuare	Achuar	Jibaro	Amazónico	No	No	Loreto
2	Aimara	Aru, Aymara	Aimara	Aru	Andino	No	No	Moquegua, Puno, Tarma
3	Amahuaca	Amunvaka, Yora	Amahuaca	Pano	Amazónico	No	Sí	Madre de Dios, Ucayali
4	Arabela	Chiripuno, Tapueyocuaca	Arabela	Záparo	Amazónico	No	No	Loreto
5	Ashaninka	Asháninka	Ashaninka	Arawak	Amazónico	No	No	Ayacucho, Cusco, Huánuco, Junín, Loreto, Madre de Dios, Pasco, Ucayali
6	Asheninka	Ashaninka del Gran Pajonal	Asheninka	Arawak	Amazónico	No	No	Loreto, Pasco, Ucayali
7	Awajún	Aents, Aguaruna, Ahuajun	Awajún	Jibaro	Amazónico	No	No	Amazonas, Cajamarca, Loreto, San Martín, Ucayali
8	Bora	Booraa, Boro, Miamuna, Miranha, Miranya, Mirana-Carapaña-Tapuyo	Bora	Bora	Amazónico	No	No	Loreto
9	Cashinahua	Caxinahua, Huni Kulin, Kachinahua	Cashinahua	Pano	Amazónico	No	No	Ucayali
10	Chamicuro	Camikodlo, Chamicolos, Chamicura	Chamikuro	Arawak	Amazónico	No	No	Loreto
11	Chapra	Shapra	Kandozi-Chapra	Kandozi	Amazónico	No	No	Loreto
12	Chitonahua	Murunahua, Yora	Yaminahua	Pano	Amazónico	Sí	Sí	Ucayali
13	Ese Eja	Ese'eja, Huarayo, Tiatnagua	Ese Eja	Tacana	Amazónico	No	No	Madre de Dios
14	Harakbut	Amarakaeri, Arasaeri, Arasari, Arazaeri, Huachipaeri, Huachipayri, Kisamberi, Pukineri, Puncuri, Qachipaeri, Sapiteri, Toiseri, Toyeri, Toyoeri, Tuyuneri, Wachipaeri, Wacipari	Harakbut	Harakbut	Amazónico	No	No	Cusco, Madre de Dios
15	Ikitu	Amacacore, Ikitu, Iquito, Quituran	Ikitu	Záparo	Amazónico	No	No	Loreto
16	Inapari	Inapari, Inamari, Kushitreni	Inapari	Arawak	Amazónico	No	No	Madre de Dios

<sup>1</sup> Corresponde a la información de los espacios geográficos en donde los pueblos indígenas habitan y/o ejercen sus derechos colectivos, sea en propiedad o en razón de otros derechos reconocidos por el Estado o que usa u ocupan tradicionalmente

**Figura 2. Lista detallada de pueblos indígenas u originarios - parte 2**

N°	Pueblo	Otras denominaciones	Lengua	Familia Lingüística	Ámbito del Pueblo Indígena u Originario	Pueblo Indígena en situación de aislamiento	Pueblo Indígena en situación de contacto inicial	Presencia en Departamentos <sup>1</sup>
17	Iskonawa	isconahua, iskobakebo	Iskonawa	Pano	Amazónico	Sí	Sí	Ucayali
18	Jaqaru	Aimara Central, Aimara Tupino, Aru	Jaqaru	Aru	Andino	No	No	Lima
19	Jíbaro	Chivari, Chiwaro, Jíbaro del Río Corrientes, Siwaro, Shiwari	Achuar	Jíbaro	Amazónico	No	No	Loreto
20	Kakataibo	Cashibo-Cacataibo, Uni, Unibo	Kakataibo	Pano	Amazónico	Sí	No	Huánuco, Ucayali
21	Kakinte	Caquinte, Poyenisati	Kakinte	Arawak	Amazónico	No	No	Cusco, Junín
22	Kandozi	Candoshi, Chapara, Chapra, Murabo, Shapra	Kandozi-Chapra	Kandozi	Amazónico	No	No	Loreto
23	Kapanawa	Buskipani, Capanahua, Nuquencalbo	Kapanawa	Pano	Amazónico	Sí	No	Loreto
24	Kichwa	Inga, Kichwa del Napo, Kichwaruna, Lamas, Uacuash, Quechuas del Pastaza, Quichua, Santarrosinos	Quechua	Quechua	Amazónico	No	No	Cusco, Huánuco, Loreto, Madre de Dios, San Martín, Ucayali
25	Kukama Kukamina	Cocama Cocamilla, Ucayali, Xibitona	Kukama Kukamina	Tupi-guaraní	Amazónico	No	No	Loreto, Ucayali
26	Madija	Culina, Karina, Kolina, Kollina, Kulino, Madiha	Madija	Arawak	Amazónico	No	No	Ucayali
27	Majuna	Majiki, Orejón	Majiki	Tucano	Amazónico	No	No	Loreto
28	Marinahua	Onocoin, Yora	Sharanahua	Pano	Amazónico	No	No	Ucayali
29	Mashco Piro	Mashco, Piro Mashco	Yine	Arawak	Amazónico	Sí	No	Madre de Dios, Ucayali
30	Mastanahua	Matsanahua, Yora	Sharanahua	Pano	Amazónico	Sí	Sí	Ucayali
31	Matsés	Mayoruna	Matsés	Pano	Amazónico	Sí	No	Loreto
32	Matsigenka	Machiganga, Machigenga, Machiguenga, Matsiganga, Matsiguenga	Matsigenka	Arawak	Amazónico	Sí	Sí	Cusco, Madre de Dios, Ucayali
33	Muniche	Munichi	Munichi	Muniche	Amazónico	No	No	Loreto
34	Murui-Muinani	Huitoto, Ultoto	Murui-Muinani	Huitoto	Amazónico	No	No	Loreto
35	Nahua	Yora	Nahua	Pano	Amazónico	No	Sí	Ucayali
36	Nanti	Matsigenka	Matsigenka Montetokunirira	Arawak	Amazónico	Sí	Sí	Cusco
37	Nomatsigenka	Aitri, Nomachiguenga	Nomatsigenka	Arawak	Amazónico	No	No	Junín

**Figura 3. Lista detallada de pueblos indígenas u originarios - parte 3**

N°	Pueblo	Otras denominaciones	Lengua	Familia Lingüística	Ámbito del Pueblo Indígena u Originario	Pueblo Indígena en situación de aislamiento	Pueblo Indígena en situación de contacto inicial	Presencia en Departamentos <sup>1</sup>
38	Ocaína	Dukaiya, Dyo'xaiya	Ocaína	Huitoto	Amazónico	No	No	Loreto
39	Omagua	Ariana, Omagua Yeté, Pariana, Unawa	Omagua	Tupi-guaraní	Amazónico	No	No	Loreto
40	Quechuas	Los pueblos Quechuas no tienen otras denominaciones, más si un conjunto de identidades, entre las que se encuentran: Chopccas, Huancas, Chankas, Huaylas, Q'eros, Cahans, Kana	Quechua	Quechua	Andino	No	No	Amazonas, Ancash, Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Ica, Junín, La Libertad, Lambayeque, Lima, Moquegua, Pasco, Piura, Puno
41	Resígaro	Resigero	Resígaro	Arawak	Amazónico	No	No	Loreto
42	Secoya	Aldo Pai	Secoya	Tucano	Amazónico	No	No	Loreto
43	Sharanahua	Onicoin, Yora	Sharanahua	Pano	Amazónico	No	No	Ucayali
44	Shawi	Campo-Piyapi, Chayahuita, Chayahwita, Shayabti, Tshahui	Shawi	Cahuapana	Amazónico	No	No	Loreto, San Martín
45	Shipibo-Konibo	Chioeo-Corivo, Joni, Shipibo	Shipibo-Konibo	Pano	Amazónico	No	No	Huánuco, Junín, Loreto, Madre de Dios, Ucayali
46	Shiwilu	Chebero, Jebero, Shiwila, Xebero	Shiwilu	Cahuapana	Amazónico	No	No	Loreto
47	Ticuna	Duuxugu, Tikuna	Ticuna	Ticuna	Amazónico	No	No	Loreto
48	Urarina	Itucali, Itukale, Kacha Edze	Urarina	Shimaco	Amazónico	No	No	Loreto
49	Uro	Uru	Uro (lengua extinta)	Aru	Andino	No	No	Puno
50	Vacacocha	A'éwa, Abijira, Abishira, Aushiri, Awshira	Awshira (lengua extinta)	Záparo	Amazónico	No	No	Loreto
51	Wampis	Huambiza, Maina, Shuar-Huampis	Wampis	Jibaro	Amazónico	No	No	Amazonas, Loreto
52	Yagua	Nhamwo, Ñhamwo, Yhamwo	Yagua	Peba-yagua	Amazónico	No	No	Loreto
53	Yaminahua	Jjamimawa, Yaminagua, Yora, Yuminahua	Yaminahua	Pano	Amazónico	No	No	San Martín, Ucayali
54	Yanesha	Amage, Amajo, Amuesha, Amuexia, Omage	Yanesha	Arawak	Amazónico	No	No	Huánuco, Junín, Pasco
55	Yine	Chotaqui, Pira, Piro, Pirro, Simirinche	Yine	Arawak	Amazónico	No	No	Cusco, Loreto, Madre de Dios, Ucayali

## **Problemas contemporáneos en la Educación Intercultural**

La educación intercultural bilingüe amazónica es un campo fascinante y crucial que aborda la diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas en la región amazónica. Aquí hay algunos temas de investigación que podrían ser interesantes:

- **Desarrollo y evaluación de programas educativos:** Investigar la efectividad de diferentes enfoques pedagógicos en la enseñanza de la educación intercultural bilingüe en comunidades amazónicas. Esto incluiría estudios sobre métodos de enseñanza, recursos educativos, y estrategias para promover la retención del idioma y la cultura indígena.
- **Políticas educativas:** Analizar las políticas gubernamentales y los marcos legales relacionados con la educación intercultural bilingüe en la región amazónica. Esto podría incluir estudios sobre la implementación de políticas, el financiamiento de programas educativos, y los desafíos para garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad para las comunidades indígenas.
- **Preservación y fortalecimiento lingüístico y cultural:** Investigar las prácticas y estrategias para preservar y revitalizar las lenguas y culturas indígenas en el contexto de la educación intercultural bilingüe. Esto podría incluir estudios sobre la transmisión intergeneracional del conocimiento, la documentación de lenguas en peligro de extinción, y la promoción de la literatura y las artes indígenas.
- **Inclusión y equidad educativa:** Examinar las barreras que enfrentan las comunidades indígenas en el acceso a una educación de calidad y explorar medidas para promover la

inclusión y la equidad educativa. Esto podría incluir investigaciones sobre la discriminación, el racismo, y la falta de recursos en las escuelas indígenas, así como intervenciones para abordar estas problemáticas.

- Colaboración comunitaria: Estudiar las colaboraciones entre las comunidades indígenas, las instituciones educativas y otras organizaciones para el diseño e implementación de programas educativos culturalmente relevantes y contextualmente apropiados. Esto podría incluir investigaciones sobre modelos de colaboración, la participación comunitaria en la toma de decisiones educativas, y el impacto de estas colaboraciones en los resultados educativos.

Estos son solo algunos temas abiertos y muy pendientes de ser investigados y desarrollados en el campo de la educación intercultural bilingüe amazónica. Cada uno de estos temas ofrece oportunidades para contribuir al conocimiento y mejorar las prácticas educativas en la región.

**Capítulo IV:**

**NOCIONES BÁSICAS DE  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA  
A LAS LENGUAS Y CULTURAS  
ORIGINARIAS**

## **Las lenguas y culturas originarias amazónicas del Perú**

### **El lenguaje como problema**

Antes de hablar de las lenguas y pueblos originarios se debe precisar qué es la lengua y qué es el lenguaje. Este no es un tratado que a profundidad realice este análisis propio de la lingüística, por lo que se brindarán unas breves pinceladas conceptuales que esbocen el contenido de lo que podría ser una investigación futura completa.

En primer lugar, se debe tener en cuenta que detrás de cada palabra pronunciada o escrita, sea del pueblo o sociedad que sea, en un tiempo o espacio determinado, siempre habrá un pensamiento en acto de manifestación. Detrás del hablar está el pensar, y esta actividad es a su vez la red de complejidades que son captadas del mundo humano, el externo y el interno.

Hay unas preguntas de las que debemos partir: ¿representan las distintas lenguas la misma realidad social?; ¿el lenguaje que tenemos manifiesta lo que pensamos, o en vez de ello, es que el lenguaje determina el modo en que pensamos?

Estas son cuestiones que en este siglo XXI aún tenemos pendientes. Es decir, el lenguaje mantiene estrechas relaciones con diversos procesos psicológicos, como la atención, la memoria o el razonamiento, así como los productos de los mismos, el lenguaje mantiene estrechas relaciones no sólo con nuestro pensamientos, si no con la visión de mundo de donde obtenemos material para crear contenido de pensamiento, pero también, con el modo de expresar lo que sentimos, con el modo de representarnos interiormente eso que sentimos y que podemos llamar emociones, afectos, sentimientos.

Okana et. al. (2010) después de haber revisado diversos estudios interculturales que han analizado la interrelación entre lenguaje y pensamiento, reflexionan sobre una serie de hallazgos que demuestran que el

género gramatical de las palabras afecta a las representaciones semánticas de los objetos que nos rodean.

Asimismo, los autores resaltaron cómo la medida en que se da este tipo de influencia está determinada por la complejidad gramatical de cada lengua. Por ejemplo, en lenguas latinas como el español, frecuentemente existe una correspondencia entre el género natural y el gramatical, y, por lo tanto, se establecen asociaciones fuertes entre ambos. En cambio, en lenguas con mayor complejidad gramatical, como el alemán, existen más de dos géneros no sólo para la categorización de objetos, sino también de personas. Por lo tanto, en este tipo de lenguas el género gramatical afectaría a las representaciones semánticas en menor medida.

En ese sentido, de las investigaciones de estos y otros autores se concluye que términos con distinto género gramatical conllevan distintas connotaciones sobre el género natural, y se resaltan las implicaciones prácticas que ello conlleva en el uso diario del lenguaje

### **La relación Lenguaje-Conocimiento-Mundo**

Ludwig Wittgenstein es uno de los filósofos más influyentes del siglo XX. Él desarrolló una visión profundamente original sobre la relación entre lenguaje, conocimiento y mundo, que evolucionó significativamente a lo largo de su vida. A continuación, exploraremos los aportes que le da a nuestra comprensión del lenguaje desde sus dos obras principales, *Tractatus Logico-Philosophicus* e *Investigaciones Filosóficas*.

### **El lenguaje como representación del mundo**

En su obra temprana, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Wittgenstein (1921) propone que el lenguaje es una representación del mundo. Aquí, el lenguaje y el mundo están estructuralmente correlacionados mediante lo que él llama "figuras lógicas" o "proposiciones".

El mundo es todo lo que es el caso. El mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas (Wittgenstein, 1921, p. 5). Según el filósofo del lenguaje, el mundo consiste en hechos, no en cosas, y estos hechos se pueden representar mediante proposiciones lógicas en el lenguaje.

La estructura del lenguaje refleja la estructura del mundo, y es a través de esta correspondencia que podemos conocer el mundo. La proposición es una figura de la realidad. La proposición es un modelo de la realidad tal como la pensamos (Wittgenstein, 1921, p. 2).

### **Los juegos de lenguaje**

En su obra posterior, *Investigaciones Filosóficas*, Wittgenstein abandona la idea de que el lenguaje es una representación del mundo en un sentido lógico- positivo. En cambio, introduce la noción de "juegos de lenguaje", donde el significado de las palabras se entiende a partir de su uso en contextos específicos.

Para una gran clase de casos de empleo de la palabra 'significado' —aunque no para todos— puede explicarse la palabra así: el significado de una palabra es su uso en el lenguaje" (Wittgenstein, 1953, p. 20).

Aquí, el conocimiento del mundo no se basa en una correspondencia lógica entre lenguaje y hechos, sino en la práctica social y la actividad lingüística. Una de las frases más bellas y profundas que en este tipo de reflexiones realiza el filósofo es reconocer que "los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo" (Wittgenstein, 1953, p. 56).

En resumen, en el *Tractatus*, Wittgenstein ve el lenguaje como un espejo del mundo, donde conocer el mundo implica entender la estructura lógica del lenguaje. En *Investigaciones Filosóficas*, en cambio, el conocimiento del mundo es una cuestión de participación en prácticas lingüísticas y sociales, donde el significado surge del uso contextual del

lenguaje.

### **La superación de la imposición del lenguaje sobre la visión del mundo**

James Raymond Hurford, experto académico dedicado a investigar sobre el origen del lenguaje humano, en una entrevista realizada por el diario *La Vanguardia*, señala que la gran pregunta para él es si hablar una determinada lengua impone también indefectiblemente un modo de ver y entender el mundo. Si la respuesta fuera cierta -señala el lingüista- un hablante inglés no sería capaz de entender el mundo de los indígenas australianos.

La lengua materna no sólo te impone un modo de entender la realidad, sino que te está encerrando en él. Para Whorf, si eres de lengua materna catalana, por ejemplo, jamás acabarás de entender del todo – comulgar plenamente-a un hablante español o ruso (Hurford, 2009).

Hurford (2009) no está de acuerdo con lo señalado por el autor citado, ya que expresa que Whorf trabajó con indios hopi y descubrió entusiasmado que los hopi se habían adelantado a Einstein en su cosmovisión reflejada en el hopi. Para ellos, el tiempo y el espacio estaban – como para Einstein- intrínsecamente relacionados y por ello utilizan el mismo verbo – intraducible- para explicar que recorren una distancia en el tiempo y en el espacio.

Mi objeción a Whorf es: si él hablaba inglés y, por tanto, estaba encerrado en el marco mental inglés: ¿cómo fue capaz de trascender su lengua materna y captar y describir la cosmogonía hopi? (Hurford, 2009).

El lingüista inglés piensa que la lengua materna condiciona el modo de ver el mundo, pero no encierra en ella sin remisión. Podemos superar como individuos ese marco mental que nos impone la lengua colectiva y concebir y entender otros modos de ver el mundo.

Hurford (2009) indique que los experimentos demuestran que cuando se le pide la descripción de un puente a un alemán, suele alabar su gracilidad y belleza, mientras que los hispanohablantes se refieren, en cambio, a su fortaleza y solidez. Los hispanos escriben y pronuncia “el puente” con artículo masculino, mientras que en alemán se dice: “die brücke” (traducido al español como la-puente) con artículo femenino. De algún modo, el género en este caso no encierra del todo en una cosmovisión, pero -concluye el lingüista inglés- la condiciona hasta cierto punto.

En la entrevista Hurford amplía el tema indicando que existe una lengua primitiva, una lengua aborígen australiana que no distingue la numeración. Para ellos, en el mundo hay uno, dos y muchos... Y ya está. Sin embargo, tienen palabras específicas para grados de parentesco tan sofisticadas que nosotros ni sospechamos que existan, como la hermana del primo segundo que en relación con fulano sería su «recontrasuegracuñada». Concluye el pensador que no es que la lengua aborígen sea menos sofisticada que el inglés, sino que se ha especializado en los aspectos de la realidad importantes para que la tribu se adapte al entorno: reforzar la cooperación y sobrevivir.

### **Hacia una investigación educativa aplicada a las lenguas originarias amazónicas del Perú**

Decir que el lenguaje humano es un problema es colocar a esta característica, actividad y don exclusivamente humanos, como objeto de investigación. La lingüística se encarga de aproximarnos al objeto. Por ello, al tener dentro de nuestros contenidos y como destinatarias de la acción investigativa presente a las lenguas originarias, debemos también aproximarnos a la lingüística de los pueblos originarios.

Todo investigador educativo que quiera realizar su actividad aplicada a las lenguas originarias amazónicas deberá partir por una clara definición y

conceptualización del lenguaje. En esta búsqueda se aproximará al problema mismo del hombre, por lo que haciendo lingüística terminará adentrándose en la antropología, y viceversa. Y esto se da porque al desarrollar investigación aplicada a la EIB, uno de los contenidos profundos de esta actividad serán las lenguas originarias de los pueblos amazónicos.

Pero existe una fuerte necesidad de entender qué es la lengua y el lenguaje antes de adentrarse en el estudio de las lenguas y pueblos originarios. Este punto es crucial, ya que cualquier investigación seria debe comenzar con una clara conceptualización de sus términos y objetos de estudio.

Al cuestionar si las distintas lenguas representan la misma realidad social y si el lenguaje determina el modo en que pensamos, se deberá introducir una discusión central en la lingüística y la filosofía del lenguaje. Esta relación es vital en la educación bilingüe intercultural, donde diferentes lenguas pueden implicar diferentes formas de entender y enseñar conceptos y valores.

Al realizar investigación educativa aplicada a las lenguas originarias amazónicas, se debe considerar el impacto psicológico del lenguaje. Ya se ha mencionado que el lenguaje está estrechamente relacionado con procesos psicológicos como la atención, la memoria y el razonamiento. Entender estas relaciones es esencial para diseñar métodos educativos que respeten y potencien las capacidades cognitivas de los hablantes de lenguas originarias.

También se hace importante considerar tanto en la EIB como en las investigaciones aplicadas a la EIB la influencia del género gramatical en el uso del lenguaje y como éste afecta las representaciones semánticas subrayando la importancia de considerar la estructura gramatical de las lenguas originarias en la educación. Esto puede influir en cómo los

estudiantes de EIB perciben y conceptualizan el mundo, lo que es crucial para desarrollar currículos que sean cultural y lingüísticamente relevantes.

Respecto a la relación *Lenguaje-Conocimiento-Mundo* se puede apreciar que este tópico tiene implicaciones directas para la educación en contextos multiculturales y multilingües.

El lenguaje es una representación estructural del mundo, lo que implica que el conocimiento del mundo se adquiere a través de la estructura lógica del lenguaje. Esta idea puede influir en cómo se estructura la enseñanza de conceptos y hechos en las lenguas originarias.

La noción de que el significado del lenguaje se deriva de su uso en contextos específicos es particularmente relevante para la educación intercultural. Se sugiere que la comprensión y el conocimiento están profundamente ligados a las prácticas lingüísticas y culturales, lo que subraya la importancia de contextualizar el aprendizaje en las culturas y lenguas específicas de los estudiantes.

Finalmente, el ser humano mantiene su característica antropológica llamada educabilidad. Esta es la capacidad de aprender y desaprender durante toda su vida. De aquí se desprende la posibilidad de superación de la imposición que el lenguaje puede ejercer en el hombre sobre su visión del mundo. Esta controversia actual sobre si el lenguaje condiciona nuestra visión del mundo y en qué medida es posible trascender este condicionamiento es materia de indagación que debe ser abordada por la investigación aplicada a la EIB.

La discusión sobre las ideas de Whorf y Hurford antes expuestas es crucial para entender cómo el lenguaje puede influir en la percepción del mundo sin necesariamente limitarla completamente. Esto es importante para la educación intercultural bilingüe, ya que sugiere que es posible enseñar a los estudiantes a comprender y valorar otras cosmovisiones a través del

aprendizaje de otras lenguas.

Como se ha señalado, las lenguas se especializan o asignan significados según aquellos aspectos de la realidad importantes para la adaptación cultural. Este punto es esencial para la preservación y revitalización de lenguas originarias, ya que estas lenguas contienen conocimientos y prácticas culturales valiosas que deben ser integradas en los programas educativos.

En conclusión, la importancia de considerar los contenidos expresados en estos textos para la investigación educativa aplicada a las lenguas originarias radica en que proporcionan un marco teórico y conceptual profundo que ayuda a entender la relación entre lenguaje, pensamiento y cultura. Estos textos permiten:

- Diseñar Programas Educativos Relevantes, integrando la estructura gramatical y las particularidades semánticas de las lenguas originarias.
- Promover la Comprensión Intercultural, fomentando el respeto y la apreciación de diferentes cosmovisiones y prácticas culturales.
- Fortalecer la Identidad Cultural, a través de la preservación y revitalización de lenguas que reflejan y mantienen vivas las tradiciones y conocimientos de los pueblos originarios.
- Desarrollar Métodos de Enseñanza Contextualizados, basados en la idea de que el significado del lenguaje surge de su uso en contextos específicos.

**Figura 4. Lenguas originarias del Perú**

LENGUAS VIGENTES		LENGUAS EXTINTAS	
1) achuar	25. matses	1) mochica	19) huariapano o panobo
2) aimara	26. muniche	(En proceso de revitalización)	20) mayna
3) amahuaca	27. murui-muinani <sup>1</sup>	2) aguano	21) motilón
4) arabela	28. nanti	3) andoa	22) omurano
5) ashaninka	29. nomatsigenga	4) andoque	23) otanave
6) awajún	30. ocaina	5) atsahuaca	24) palta
7) bora	31. omagua	6) awshira	25) panatahua
8) capanahua	32. quechua	7) bagua	26) patagón
9) cashinahua	33. resígaro	8) cahuarano	27) puquina
10) cauquí	34. secoya	9) calva	28) quingnam
11) chamicuro	35. sharanahua <sup>2</sup>	10) capallén	29) remo
12) ese eja	36. shawi	11) cat	30) sacata
13) harakbut	37. shipibo-konibo	12) chachapoya	31) sechura
14) iñapari	38. shiwilu	13) chango	32) sensi
15) iquito	39. taushiro	14) chirino	33) tabancale
16) isconahua	40. tikuna (ticuna)	15) cholón	34) tallán
17) jaqaru	41. urarina	16) culle o culli	35) uro
18) kakataibo	42. wampis	17) den	36) walingos
19) kakinte (caquinte)	43. yagua	18) hibito	37) yameo
20) kandozi–chapra	44. yaminahua <sup>3</sup>		
21) kukama–kukamiria	45. yanesha		
22) madija (culina)	46. yine		
23) maijuna	47. yora (nahua)		
24) matsigenka			

Nota: MINEDU (2013)

## Introducción a la Investigación Educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias amazónicas del Perú

### La Investigación Educativa (IvE)

La investigación educativa es un campo fundamental para el desarrollo y mejora continua de la práctica educativa. Se define como un estudio científico y sistemático que utiliza aproximaciones cualitativas y cuantitativas para explorar, describir, predecir y explicar fenómenos relacionados con la educación. La relevancia de la investigación educativa radica en su capacidad para proporcionar evidencias empíricas que informen la toma de decisiones en contextos educativos, contribuyendo a la mejora de los procesos de

enseñanza y aprendizaje.

La investigación educativa se distingue por su enfoque metodológico riguroso y por su aplicación tanto en contextos formales como informales de educación. Esta investigación no solo busca generar conocimiento teórico, sino también ofrecer soluciones prácticas a problemas concretos en el ámbito educativo. Como señala McMillan y Schumacher (2005), "la Investigación Educativa es un estudio científico y sistemático que utiliza aproximaciones cualitativas y cuantitativas" (p. 4). Este enfoque integral permite abordar una amplia variedad de cuestiones educativas, desde la efectividad de programas y políticas hasta el análisis de prácticas pedagógicas y el comportamiento de los estudiantes.

Un aspecto crucial de la investigación educativa es su capacidad para diferenciar entre investigación básica y aplicada. La investigación básica se centra en ampliar el conocimiento teórico sin una aplicación inmediata en mente, mientras que la investigación aplicada tiene como objetivo resolver problemas específicos y mejorar prácticas educativas. Según McMillan y Schumacher (2005), "los educadores y otros profesionales utilizan la investigación básica, aplicada y evaluativa para propósitos diferentes" (p. 4). Esta distinción es esencial para comprender cómo se pueden utilizar diferentes tipos de investigación para abordar necesidades diversas en el campo de la educación.

Además, es importante destacar la creciente importancia de la investigación educativa en la práctica docente. Los profesionales de la educación, incluidos maestros, administradores y responsables de políticas, dependen cada vez más de los hallazgos de la investigación para tomar decisiones informadas y desarrollar estrategias efectivas. Como afirman McMillan y Schumacher (2005), "El conocimiento y las habilidades adquiridas a través de la investigación educativa capacitan a los educadores para ser consumidores críticos de la investigación y para participar activamente en la

mejora de la práctica educativa" (p. 5). Esta capacidad para interpretar y aplicar resultados de investigación es fundamental para el desarrollo profesional continuo de los educadores y para la innovación en el campo educativo.

En resumen, la introducción a la investigación educativa proporciona una base sólida para entender la importancia y el propósito de la investigación en la educación. Al combinar enfoques cualitativos y cuantitativos, la investigación educativa ofrece una visión integral que es esencial para abordar los complejos desafíos de la educación contemporánea. La distinción entre investigación básica y aplicada, junto con la creciente dependencia de la investigación para la toma de decisiones informadas, subraya la relevancia de este campo para los profesionales de la educación.

Por tanto, la investigación educativa (IvE) se define como un proceso sistemático y metodológico orientado a generar conocimiento válido y confiable sobre aspectos relacionados con la educación. Este campo de estudio utiliza tanto métodos cuantitativos como cualitativos para explorar, describir, predecir y explicar fenómenos educativos. La IvE tiene una naturaleza rigurosa y estructurada de la investigación educativa, que se basa en procedimientos científicos para obtener datos precisos y relevantes.

### **Investigación Educativa ¿para qué?**

El propósito de la investigación educativa es múltiple y abarca varios objetivos clave. En primer lugar, busca mejorar la comprensión de los procesos educativos, proporcionando información que puede ser utilizada para desarrollar teorías y modelos educativos. En segundo lugar, tiene como objetivo evaluar la efectividad de programas y prácticas educativas, ayudando a identificar qué métodos y estrategias son más eficaces para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

Como señalan McMillan y Schumacher (2005), "los educadores y otros

profesionales utilizan la investigación básica, aplicada y evaluativa para propósitos diferentes" (p. 4). Este enfoque permite una aplicación práctica directa de los hallazgos de la investigación en contextos educativos reales.

Otro propósito fundamental de la investigación educativa es informar la toma de decisiones en el ámbito educativo. Esto incluye el desarrollo de políticas educativas, la implementación de nuevas prácticas pedagógicas y la mejora de los currículos.

El conocimiento y las habilidades adquiridas a través de la investigación educativa capacitan a los educadores para ser consumidores críticos de la investigación y para participar activamente en la mejora de la práctica educativa (McMillan y Schumacher, 2005, p. 5).

Este propósito destaca la importancia de la investigación como una herramienta esencial para los educadores e investigadores de la educación, permitiéndoles basar sus decisiones en evidencias sólidas y contribuir al avance continuo del campo educativo.

### **Contextualización de la Investigación Educativa a las lenguas y culturas originarias**

La investigación educativa aplicada a las lenguas y pueblos originarios amazónicos del Perú será entendida como una disciplina académica centrada en comprender y mejorar los procesos educativos dentro de las comunidades indígenas amazónicas, con un enfoque particular en la preservación y revitalización de sus lenguas y culturas. Este tipo de investigación es esencial para abordar las desigualdades educativas y lingüísticas que históricamente han afectado a estas poblaciones, promoviendo un enfoque intercultural y bilingüe que respete y valore sus conocimientos y prácticas tradicionales.

#### **La Investigación Educativa aplicada a la EIB: Análisis de UNICEF**

Un antecedente a la cuestión se encuentra en el estudio *Estado de*

*Arte. Investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe* (UNICEF, 2012). Este documento es el resultado de la cooperación interinstitucional entre el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia, UNICEF en Ecuador, Bolivia y Perú, y la Universidad de Helsinki, a través del Instituto de Ciencias del Comportamiento. La publicación aborda la investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Perú y Ecuador, enfatizando la importancia de reconocer y aprovechar la diversidad cultural y lingüística en estos países.

La educación intercultural bilingüe (EIB) es crucial en regiones con alta diversidad cultural y lingüística. En este sentido, la investigación se enfoca en superar las limitaciones de una ciencia culturalmente específica como la occidental, valorando las diversas cosmovisiones presentes en espacios pluriculturales. Según el texto, "el desarrollo de la ciencia y su práctica en espacios multiculturales merece una reflexión seria, respetuosa y libre de prejuicios" (UNICEF, 2012, p. 83).

Entre los objetivos de esta investigación tenemos el reconocimiento de ciencias culturalmente específicas explorando la existencia de una ciencia culturalmente específica y su epistemología respectiva, marcadas por su filiación cultural; el desarrollo de una ciencia intercultural promoviendo una ciencia intercultural que involucre a los hacedores de ciencia y sus prácticas específicas en la construcción de una conducta intercultural en el trabajo científico; finalmente, el combate del desconocimiento y la negación abordando el desconocimiento o negación de la ciencia culturalmente específica de los pueblos indígenas, superando prejuicios y minusvaloraciones ideológicas.

La investigación participativa involucró a investigadores formados en la academia universitaria y a sabios y sabias de tres pueblos indígenas peruanos: ashaninka, shipibo y yine. Este enfoque permitió reflexionar sobre los aspectos epistemológicos de la ciencia en contextos multiculturales,

reconociendo la importancia de incluir prácticas y concepciones de ciencia culturalmente específicas.

Entre los resultados y discusión se encontraron los siguientes:

- **Epistemologías Culturalmente Específicas:** La ciencia occidental, al arrogarse un estatuto universal, niega la pluralidad de visiones representadas por las cosmovisiones de los diferentes pueblos del mundo. Según el texto, "la ciencia que practicamos en el marco de la cultura occidental se arroga estatuto universal, pero al hacerlo niega lo que es obvio en nuestra experiencia, la pluralidad de visiones" (UNICEF, 2012, p. 85).
- **Diálogo Científico Intercultural:** Se plantea la necesidad de establecer un diálogo científico intercultural, superando el monólogo científico y reconociendo la ciencia y conocimientos de los pueblos indígenas. Este diálogo es esencial para una práctica científica inclusiva y respetuosa de las diversas cosmovisiones.
- **Desafíos y Oportunidades:** La investigación identifica desafíos como la aceptación de la ciencia fuera de la cultura occidental y la integración de metodologías y criterios de verdad culturalmente específicos. También destaca la importancia de revalorar y rescatar los conocimientos indígenas, proponiendo una práctica científica que no depredadora o desvalore dichos conocimientos.

El documento concluye que es fundamental adoptar una actitud inclusiva y respetuosa hacia las diversas formas de conocimiento y ciencia, promoviendo un diálogo intercultural en el ámbito científico. Esto implica reconocer y valorar las epistemologías culturalmente específicas y trabajar

hacia una ciencia más inclusiva y equitativa.

### **Investigación Aplicada a la EIB y las Epistemologías Culturalmente Específicas**

El cuarto capítulo de la investigación precedente aborda las posibilidades del desarrollo de la investigación científica sobre bases interculturales. Se pregunta sobre la viabilidad de una ciencia que supere los marcos estrechos de la concepción occidental y aproveche la diversidad de cosmovisiones en un espacio pluricultural como el peruano (Solís-Fonseca, 2012),

El desarrollo de la ciencia en espacios multiculturales requiere una reflexión seria y libre de prejuicios, reconociendo cómo la cultura influye en el quehacer científico. Se exploran tres cuestiones clave:

- Reconocimiento de una Ciencia Culturalmente Específica: La existencia de ciencias con epistemologías marcadas por su filiación cultural.
- Desarrollo de una Ciencia Intercultural: La posibilidad de una ciencia que incorpore prácticas específicas de diferentes culturas.
- Desconocimiento de la Ciencia Indígena: Superar prejuicios y minusvaloraciones ideológicas sobre la actividad científica de los pueblos indígenas.

La investigación participativa involucró a investigadores académicos y sabios de tres pueblos indígenas peruanos. Esta experiencia permitió reflexionar sobre las cuestiones epistemológicas y prácticas científicas desde una perspectiva intercultural.

La ciencia occidental, al considerarse universal, niega la diversidad de cosmovisiones. Es necesario promover una formación intercultural que

permita una coexistencia equitativa y enriquecedora de diversas perspectivas científicas. El texto plantea que una práctica científica intercultural deberá proponerse investigar para desarrollar la ciencia indígena, no para depredarla o desvalorizarla (Solís-Fonseca, 2012, p. 88).

El diálogo científico intercultural enfrenta desafíos como la aceptación de la ciencia indígena y la integración de diferentes formas de conocimiento. Se propone construir un nuevo estatus para la verdad, incluyendo diversas metodologías y epistemologías.

El capítulo concluye que es posible y necesario un diálogo científico intercultural que reconozca y valore las ciencias culturalmente específicas. Esto requiere superar prejuicios y promover una ciencia inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

### **Importancia y Contexto de la IvE aplicada a la EIB**

La diversidad lingüística y cultural de la Amazonía peruana es vasta y rica, con numerosas lenguas indígenas que son vitales para la identidad y la supervivencia cultural de sus pueblos. Sin embargo, muchas de estas lenguas están en peligro de extinción debido a la influencia de lenguas que le son extranjeras y la cultura alienante que les introduce la globalización. La investigación educativa en este contexto tiene como objetivo no solo la documentación y preservación de estas lenguas, sino también su integración efectiva en los sistemas educativos formales e informales.

La importancia de este tipo de investigación radica en su capacidad para empoderar a las comunidades indígenas, proporcionando herramientas y estrategias para fortalecer su identidad cultural y lingüística.

Según lo visto en el punto anterior, la Investigación Educativa con sus enfoques cualitativo y cuantitativo, puede ser una herramienta fundamental para abordar los desafíos específicos que enfrentan las comunidades indígenas en la Amazonía. Estos enfoques permiten la recopilación de datos

precisos y contextualizados que pueden informar políticas y prácticas educativas más inclusivas y efectivas.

### **Desafíos y Oportunidades de la IvE aplicada a la EIB**

Uno de los mayores desafíos en la investigación educativa en la Amazonía peruana es la diversidad y la accesibilidad. Las comunidades están a menudo geográficamente aisladas y tienen estructuras sociales y culturales complejas que deben ser respetadas y entendidas por los investigadores. Además, la falta de recursos y la infraestructura limitada pueden dificultar la implementación de programas educativos efectivos. Sin embargo, estas mismas condiciones también presentan oportunidades únicas para innovar y adaptar enfoques pedagógicos que sean culturalmente relevantes y sostenibles.

Ya se ha realizado una aproximación a investigaciones previas que denuncian la amenaza de las propuestas educativas y de investigación educativa colonizadoras y alienantes, descontextualizadas de la lengua amazónica y por ende de su pensamiento y forma de pensar. Asimismo, se ha visto la importancia de entender que el investigador amazónico es un ser sentipensante, con mayor sensibilidad que el hombre criado en la urbe occidentalizada. Asimismo, se ha presentado las fuertes tensiones epistemológicas que hay sobre el tema de la investigación contextualizada la realidad amazónica. Todo esto es amenaza, pero también oportunidad para desarrollar una nueva mirada de la IvE.

La investigación en este campo debe ser colaborativa y participativa, involucrando activamente a los pueblos originarios en todas las etapas del proceso de investigación. Esto no solo garantiza que los programas y políticas desarrollados sean culturalmente apropiados, sino que también fomenta un sentido de propiedad y compromiso entre los miembros de la comunidad.

McMillan y Schumacher (2005) destacan que "el conocimiento y las

habilidades adquiridas a través de la investigación educativa capacitan a los educadores para ser consumidores críticos de la investigación y para participar activamente en la mejora de la práctica educativa" (p. 5). Esta capacidad es esencial para la sostenibilidad y el éxito a largo plazo de los programas educativos en la Amazonía peruana.

Por lo tanto, la investigación educativa aplicada a las lenguas y pueblos originarios amazónicos del Perú es vital y es tarea urgente para promover la equidad educativa y la justicia social. Al integrar métodos cualitativos y cuantitativos, y al centrarse en la colaboración y participación comunitaria, esta investigación puede contribuir significativamente a la ascensión de propuestas educativas y de investigación descolonizadoras, a la preservación de las lenguas originarias y al fortalecimiento de las identidades culturales. Además, proporciona una base sólida para el desarrollo de políticas y prácticas educativas que respeten y valoren la diversidad cultural y lingüística de la Amazonía peruana.

### **Tipos de Investigación: Básica y Aplicada**

La investigación básica y la investigación aplicada son dos perspectivas o tipos distintas dentro del campo de la investigación educativa, cada uno con sus propias características y objetivos.

La *investigación básica* se centra en la generación de conocimiento teórico y en la comprensión de los principios fundamentales que subyacen a los fenómenos educativos. Este tipo de investigación no tiene un propósito inmediato de aplicación práctica, sino que busca expandir el conocimiento científico y proporcionar una base sólida para futuras investigaciones. McMillan y Schumacher (2005) explican que "la investigación básica se centra en la generación de conocimientos y teorías, sin un propósito inmediato de aplicación práctica" (p. 9).

En contraste, la *investigación aplicada* está orientada a resolver

problemas específicos y a mejorar prácticas educativas concretas. Este tipo de investigación se lleva a cabo con el objetivo de encontrar soluciones prácticas y efectivas que puedan ser implementadas en contextos educativos reales. La investigación aplicada utiliza los conocimientos y teorías desarrollados a través de la investigación básica para abordar cuestiones prácticas y mejorar la efectividad de los programas educativos. Según McMillan y Schumacher (2005), "la investigación aplicada tiene como objetivo resolver problemas específicos y mejorar prácticas educativas" (p. 9). Esta orientación práctica y utilitaria distingue a la investigación aplicada de la investigación básica.

Una diferencia clave entre ambos tipos de investigación radica en sus aplicaciones y audiencias. Mientras que la investigación básica está dirigida principalmente a la comunidad científica y a los investigadores, la investigación aplicada se enfoca en los educadores, administradores y responsables de políticas educativas que buscan mejorar la práctica educativa.

Los educadores y otros profesionales utilizan la investigación básica, aplicada y evaluativa para propósitos diferentes. Esta distinción es crucial para comprender cómo cada tipo de investigación contribuye de manera única al campo educativo, proporcionando tanto un entendimiento teórico profundo como soluciones prácticas para los desafíos educativos (McMillan y Schumacher, 2005).

### **Enfoques y Diseños de la IvE: Cualitativa y Cuantitativa**

La investigación educativa abarca una amplia gama de modalidades o lo que algunos autores consideran enfoques que permiten a los investigadores explorar y entender los fenómenos educativos de manera integral. De estas modalidades (enfoques) se desprenderán técnicas e instrumentos para recoger la información de la realidad. pueden clasificarse principalmente en

dos categorías: *investigación cuantitativa e investigación cualitativa*.

Cada una de estas modalidades utiliza métodos específicos para recoger y analizar datos, proporcionando una visión complementaria de los fenómenos educativos.

La investigación educativa aplicada a las lenguas y pueblos originarios amazónicos del Perú utiliza una variedad de técnicas para sus enfoques cualitativos y cuantitativos.

Para el enfoque cualitativo, se pueden utilizar entre sus técnicas de investigación las entrevistas etnográficas, los grupos focales y las observaciones participativas. Estos son particularmente efectivos para captar las perspectivas y experiencias de las comunidades indígenas. Estas técnicas permiten a los investigadores comprender profundamente las dinámicas culturales y lingüísticas, así como los desafíos y oportunidades que enfrentan en el ámbito educativo.

Por otro lado, desde el enfoque cualitativo, encontramos técnicas como las encuestas y los estudios longitudinales. Estos son útiles para recopilar datos sobre la eficacia de los programas educativos bilingües e interculturales, así como para medir el impacto de diversas intervenciones educativas.

Como señalan McMillan y Schumacher (2005), "los educadores y otros profesionales utilizan la investigación básica, aplicada y evaluativa para propósitos diferentes" (p. 4). En el contexto de las lenguas y pueblos originarios amazónicos, la investigación aplicada y evaluativa es crucial para desarrollar y ajustar programas educativos que respondan a las necesidades y aspiraciones de estas comunidades.

### **La Investigación Cuantitativa**

La investigación cuantitativa se caracteriza por su perspectiva basada en la medición numérica y el análisis estadístico. Este enfoque utiliza

instrumentos estructurados como encuestas, cuestionarios y pruebas estandarizadas para recoger datos que pueden ser cuantificados y posteriormente analizados estadísticamente.

El propósito principal de la investigación cuantitativa es establecer relaciones causales y generalizar los hallazgos a partir de muestras representativas de una población. La investigación cuantitativa se caracteriza por la recolección de datos numéricos y el uso de técnicas estadísticas para establecer patrones y relaciones entre variables. Este enfoque permite a los investigadores hacer predicciones y evaluar la efectividad de intervenciones educativas de manera precisa y objetiva (McMillan y Schumacher, 2005, p.10).

### ***Diseños de Investigación Cuantitativa***

La investigación cuantitativa se divide en varios tipos, cada uno con sus características y métodos específicos. A continuación, se describen los principales tipos de investigación cuantitativa:

#### ***Investigación Descriptiva-Cuantitativa***

La investigación descriptiva cuantitativa implica la recolección de datos numéricos para describir eventos, pero no determina relaciones causales (Creswell, 2014, p. 155).

La investigación descriptiva-cuantitativa tiene como objetivo describir las características de una población o fenómeno sin manipular variables. Utiliza herramientas como encuestas y cuestionarios para recopilar datos que luego se analizan estadísticamente. Este tipo de investigación es útil para obtener una visión general y cuantificar situaciones.

La investigación descriptiva se centra en describir las características de un grupo o situación específica y no en hacer predicciones o determinar causalidad (Best & Kahn, 2006, p. 199).

### ***Investigación Correlacional***

Gravetter & Wallnau (2013) explican que la investigación correlacional se usa para explorar y describir las relaciones entre variables, sin inferir una causa (p. 223).

La investigación correlacional examina la relación entre dos o más variables para determinar si existe una correlación estadística significativa entre ellas. No establece causalidad, sino que identifica patrones y relaciones.

La investigación correlacional implica medir la relación entre dos o más variables sin manipularlas, para determinar si existe una correlación significativa (Creswell, 2014, p. 162).

### ***Investigación Experimental***

Trochim (2006) indica que la investigación experimental es el método más riguroso para probar hipótesis de causalidad, ya que implica la manipulación y el control de variables (p. 178).

Por otro lado, Campbell & Stanley (1963) dicen que la investigación experimental es fundamental para la investigación científica porque permite la inferencia de relaciones causales (p. 47).

Por tanto, la investigación experimental busca establecer relaciones causales manipulando una o más variables independientes y observando el efecto en las variables dependientes. Los experimentos se realizan en entornos controlados para garantizar la validez interna.

### ***Investigación Cuasiexperimental***

Autores como Shadish, Cook, & Campbell (2002) señalan que la investigación cuasiexperimental se diferencia de la experimental en que no utiliza la asignación aleatoria, pero sigue buscando establecer relaciones

causales (p. 136).

Aunque no tienen la misma rigurosidad que los diseños experimentales, los cuasiexperimentales son útiles para estudiar fenómenos en contextos naturales (Cook & Campbell, 1979, p. 90).

Se concluye que la investigación cuasiexperimental es similar a la experimental, pero no asigna aleatoriamente a los participantes a los grupos de control y experimental. Se utiliza cuando no es posible realizar una verdadera experimentación por razones prácticas o éticas.

### **Alcances o Nivel de la Investigación Cuantitativa**

En la investigación cuantitativa, el alcance se refiere al nivel de profundidad o al tipo de conocimiento que se busca obtener a partir del estudio. Los principales alcances en la investigación cuantitativa son:

#### ***Exploratorio***

Este tipo de estudio se utiliza cuando el objetivo es investigar temas o problemas poco estudiados o novedosos. Su propósito principal es familiarizarse con fenómenos desconocidos y generar hipótesis iniciales. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los estudios exploratorios se realizan cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio (p. 79).

#### ***Descriptivo***

Este alcance se centra en especificar propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Su meta es describir situaciones y eventos de manera sistemática y precisa. Hernández et al. (2010) indican que los estudios descriptivos "son la base de las investigaciones correlacionales" y buscan responder preguntas como qué, cómo y quién.

### ***Correlacional***

Los estudios correlacionales tienen como objetivo determinar el grado de relación o asociación que existe entre dos o más variables. No establecen causalidad, pero son esenciales para identificar patrones de comportamiento. Hernández et al. (2010) afirman que estos estudios proporcionan información para llevar a cabo estudios explicativos (p. 78).

### ***Explicativo***

Este tipo de investigación busca encontrar las causas de los eventos o fenómenos que se estudian. Los estudios explicativos son altamente estructurados y buscan explicar por qué ocurre un fenómeno, y bajo qué condiciones se desarrolla. Hernández et al. (2010) señalan que las investigaciones explicativas generan un sentido de entendimiento y son altamente estructuradas.

### **Investigación Cualitativa**

En contraste, la investigación cualitativa se centra en la comprensión profunda de los fenómenos educativos desde la perspectiva de los participantes. Esta modalidad utiliza métodos como entrevistas, observaciones y análisis de documentos para recoger datos ricos y detallados que capturan la complejidad de las experiencias humanas.

La investigación cualitativa no busca generalizar los hallazgos, sino proporcionar una comprensión contextualizada y matizada de los fenómenos educativos. Según McMillan y Schumacher (2005), "la investigación cualitativa se enfoca en la exploración y descripción detallada de fenómenos educativos mediante la recolección de datos no numéricos, como las narrativas y las observaciones" (p. 11).

Este enfoque es particularmente útil para estudiar contextos educativos únicos y para comprender las dinámicas sociales y culturales

que influyen en el aprendizaje y la enseñanza.

### ***Diseños de Investigación Cualitativa***

#### ***Investigación Etnográfica***

Hammersley y Atkinson (2007) indican que la etnografía es una forma de investigación social que, en sus formas más características, implica la observación participante o entrevistas prolongadas en el campo, y el análisis de documentos.

El objetivo de la etnografía es proporcionar una descripción detallada y profunda de los patrones de comportamiento y pensamiento dentro de una cultura específica (Geertz, 1973).

Por tanto, la etnografía se centra en el estudio de las culturas y comunidades a través de la observación participativa y entrevistas en profundidad. Los investigadores viven dentro de la comunidad para comprender mejor sus costumbres, comportamientos y maneras de pensar.

La etnografía implica una descripción densa; no se trata solo de observar, sino de captar el significado detrás de las acciones y palabras de los sujetos (Geertz, 1973).

Se concluye que la etnografía requiere que el investigador se sumerja completamente en el contexto social, interactuando con los participantes en su entorno natural (Hammersley & Atkinson, 2007).

#### ***Investigación Fenomenológica***

Edmund Husserl es considerado padre de la fenomenología. El filósofo define la fenomenología como el estudio de las estructuras de la conciencia desde una perspectiva de primera persona. Él la describe así: La fenomenología es el estudio de las esencias; y todas las esencias, incluyendo

las de la percepción y la imagen, son abstraídas de las cosas mismas (Husserl, 1982, p. 43).

Por otro lado, Moustakas (1994) indica que la fenomenología busca descubrir el significado y la esencia de las experiencias humanas a través de la introspección y la descripción detallada.

La fenomenología es una metodología que permite investigar las experiencias vividas desde la perspectiva de los individuos. Se centra en cómo las personas perciben y dan sentido a sus experiencias.

Para Van Manen (1990) este enfoque implica un retorno a la experiencia vivida misma, tratando de capturar las cualidades esenciales de dicha experiencia. La fenomenología se enfoca en entender cómo los individuos experimentan un fenómeno en particular y las implicaciones de esas experiencias (Moustakas, 1994).

En conclusión, el objetivo del método fenomenológico es llegar a la esencia de la experiencia vivida, es decir, lo que es común a todas las experiencias de ese fenómeno (Van Manen, 1990).

### ***Teoría fundamentada***

Los autores Glaser y Strauss (1967) señalan que la teoría fundamentada es un enfoque metodológico para el desarrollo de teorías basadas en datos sistemáticamente obtenidos y analizados.

En esta línea, Charmaz (2006) explica que este método permite al investigador generar una teoría que está enraizada en la realidad de los datos cualitativos recogidos durante el estudio.

La teoría fundamentada es un método sistemático y flexible para recopilar y analizar datos cualitativos con el objetivo de desarrollar teorías que estén arraigadas en los datos mismos (Glaser & Strauss, 1967).

La teoría fundamentada es una metodología que permite desarrollar teorías a partir de datos recogidos sistemáticamente en la investigación social. Este enfoque implica la recolección y análisis de datos cualitativos para construir teorías emergentes.

El proceso de teoría fundamentada implica ciclos de recolección y análisis de datos hasta que se alcanza la saturación teórica, donde ya no surgen nuevas categorías (Charmaz, 2006).

### ***Estudio de caso***

El estudio de caso examina un fenómeno dentro de su contexto de la vida real. Se utiliza cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos.

Para Yin (2014) el estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real. El estudio de caso es particularmente útil cuando se desea entender un fenómeno complejo en su entorno natural y no es posible aislarlo del contexto.

Por su parte Stake (1995) indica que este enfoque permite al investigador realizar una exploración profunda y detallada de un caso único o múltiple, proporcionando una comprensión rica del contexto y las relaciones implicadas.

El mismo autor, indica que el objetivo principal del estudio de caso es comprender la dinámica presente dentro de configuraciones singulares, que pueden involucrar individuos, grupos, organizaciones o eventos (Stake, 1995).

### ***Investigación-acción***

Según Lewin (1946) la investigación-acción es un proceso cíclico de planificación, acción y evaluación para resolver problemas concretos con la participación de los implicados. La investigación-acción busca generar cambios en la práctica mediante la colaboración y la reflexión sistemática,

implicando directamente a los actores involucrados.

Kemmis y McTaggart (2000) explican que este enfoque se caracteriza por su naturaleza participativa y colaborativa, involucrando a los investigadores y a los participantes en un proceso continuo de reflexión y acción. Es un proceso iterativo que incluye la planificación, la acción, la observación y la reflexión, con el objetivo de mejorar las prácticas y comprenderlas mejor.

La investigación-acción combina la investigación y la acción con el objetivo de resolver problemas prácticos. Los investigadores colaboran con los participantes para implementar soluciones y evaluar sus resultados.

### **Alcance o nivel de la Investigación Cualitativa**

En la investigación cualitativa, los alcances o niveles se enfocan en comprender fenómenos complejos desde una perspectiva holística y contextualizada. Los principales alcances son:

#### ***Exploratorio***

Similar al cuantitativo, se utiliza para investigar fenómenos poco estudiados, pero con un énfasis en obtener un entendimiento profundo y contextual. Los estudios cualitativos exploratorios buscan descubrir patrones, temas y categorías emergentes dentro de los datos recopilados.

#### ***Descriptivo***

Estos estudios buscan proporcionar una descripción detallada y precisa del fenómeno estudiado, capturando la esencia y las particularidades del contexto y los participantes. Se utilizan métodos como observaciones participantes, entrevistas en profundidad y análisis de documentos.

#### ***Interpretativo***

Este alcance se enfoca en interpretar los significados y experiencias de

los participantes desde su propia perspectiva. La fenomenología y la teoría fundamentada son métodos comunes en este tipo de estudio.

### ***Evaluativo***

Los estudios cualitativos evaluativos buscan evaluar programas, políticas o intervenciones para comprender su efectividad y áreas de mejora. Este alcance combina la descripción con la interpretación para proporcionar recomendaciones prácticas basadas en los hallazgos del estudio.

**Tabla 2. Tipos de Investigación**

<b>TIPOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
<b>Investigación Básica</b>	<b>Investigación Aplicada</b>
<p><b>Objetivo:</b> Ampliar el conocimiento fundamental sin un propósito práctico inmediato</p> <p><b>Ejemplo:</b> Estudios sobre las propiedades fundamentales del ADN.</p> <p><b>Métodos:</b> Puede usar tanto métodos cualitativos como cuantitativos para explorar teorías y principios subyacentes.</p>	<p><b>Objetivo:</b> Resolver problemas específicos y prácticos.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Desarrollo de un nuevo medicamento basado en el conocimiento del ADN.</p> <p><b>Métodos:</b> También puede emplear métodos cualitativos y cuantitativos para aplicaciones prácticas.</p>

**Tabla 3. Enfoques de Investigación**

<b>ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
<b>Investigación Cuantitativa</b>	<b>Investigación Cualitativa</b>
<p>Objetivo:</p> <p>Medir y analizar datos numéricos para identificar patrones, probar teorías y hacer predicciones.</p> <p>Métodos:</p> <p>Encuestas, experimentos, análisis estadístico.</p>	<p>Objetivo:</p> <p>Entender fenómenos complejos desde una perspectiva holística y subjetiva.</p> <p>Métodos:</p> <p>Entrevistas, grupos focales, observación participante.</p>

**Tabla 4. Diseños de Investigación**

<p style="text-align: center;"><b>DISEÑOS INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>DISEÑOS INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b></p>
<p><i>Descriptiva:</i> Describe características de una población o fenómeno.</p>	<p><i>Fenomenología:</i> Estudia la experiencia vivida de los individuos.</p>
<p><i>Correlacional:</i> Examina la relación entre variables.</p>	<p><i>Etnografía:</i> Analiza culturas y comunidades específicas.</p>
<p><i>Experimental:</i> Manipula variables para establecer relaciones de causa y efecto.</p>	<p><i>Estudio de Caso:</i> Investigación profunda de un caso particular.</p>
<p><i>Cuasi-experimental:</i> Similar a la experimental pero sin asignación aleatoria.</p>	<p><i>Teoría Fundamentada:</i> Desarrolla teorías basadas en datos recopilados sistemáticamente.</p>

**Tabla 5. Alcances de Investigación**

<b>ALCANCES INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA</b>	<b>ALCANCES INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>
Exploratorio	Exploratorio
Descriptivo	Descriptivo
Correlacional	Interpretativo
Explicativo	Evaluativo

## **Propuesta de líneas de investigación aplicada en EIB**

La contextualización de una investigación educativa aplicada a las lenguas y pueblos originarios para efectos de la presente publicación será considerada como la Investigación aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe. Este proceso de contextualización debe tener presente como centro de la actividad investigativa al ser sentipensante del poblador amazónico, su cosmogonía y relación con el mundo, así como la no imposición de categorías y metodologías occidentalizadas, o diseñadas en tiempos y espacios urbano-industriales, finalmente, la propuesta ha de ser descolonizadora a nivel cultural.

Todo lo que se viene diciendo está fundamentado en las ideas expuestas y experiencias de los autores antes citados. Un docente de EIB y un investigador educativo que quiera realizar esta magna actividad con personas provenientes de pueblos originarios, en lenguas y por ende contenidos originarios amazónicos, debe tener estas consideraciones si no quiere ser - involuntariamente- agente de todo lo denunciado.

Es por ello que a continuación se proponen algunas líneas de investigación aplicadas a la EIB, esperando que, con la práctica de maestros e investigadores de la educación, se puedan precisar y mejorar, como toda propuesta, perfectible en el tiempo.

### **Lingüística y Preservación de Lenguas Originarias**

La línea de investigación "Lingüística y Preservación de Lenguas Originarias" se enfoca en el estudio, documentación y revitalización de las lenguas indígenas, con un énfasis particular en las lenguas amazónicas del Perú. Esta área de investigación busca no solo describir y analizar estas lenguas desde un punto de vista lingüístico, sino también desarrollar y aplicar estrategias para preservar y revitalizar estas lenguas en peligro de extinción, asegurando su transmisión a futuras generaciones.

### ***Importancia de la preservación de lenguas amazónicas***

La preservación de las lenguas amazónicas es crucial por varias razones. En primer lugar, las lenguas indígenas son portadoras de conocimientos ancestrales y cosmovisiones únicas que son fundamentales para la identidad cultural de los pueblos originarios. Cada lengua encapsula una manera particular de ver y entender el mundo, y su pérdida representa un empobrecimiento cultural global. Además, la diversidad lingüística contribuye a la biodiversidad cultural y a la sostenibilidad ecológica, ya que las lenguas indígenas a menudo contienen conocimientos profundos sobre los ecosistemas locales y prácticas sostenibles de manejo ambiental (Harrison, 2007).

### ***Estrategias para la documentación y revitalización lingüística***

Harrison (2007) señala que "cada lengua que desaparece lleva consigo un conocimiento único y una manera particular de ver y entender el mundo" (p. 3). Esta es la gran amenaza con la que se debe combatir, desde el lugar de los educadores de EIB, así como desde la trinchera académica de los investigadores de la educación.

La educación bilingüe intercultural no solo promueve el aprendizaje de la lengua indígena, sino que también fortalece la identidad cultural de los estudiantes y mejora su rendimiento académico en general" (King et al., 2008, p. 56).

### ***Documentación Lingüística:***

***Registro Audiovisual:*** Grabar hablantes nativos utilizando la lengua en contextos naturales y formales. Estos registros pueden incluir narrativas orales, canciones, rituales y conversaciones cotidianas.

***Diccionarios y Gramáticas:*** Compilar diccionarios bilingües y desarrollar gramáticas descriptivas que sirvan como recursos de aprendizaje y

referencia.

*Archivos Digitales:* Crear bases de datos digitales accesibles que contengan grabaciones, textos y materiales educativos en la lengua indígena.

### ***Revitalización Lingüística:***

*Educación Bilingüe Intercultural:* Implementar programas de educación bilingüe intercultural que incorporen la lengua indígena como medio de instrucción junto al castellano. Estos programas deben ser diseñados en colaboración con las comunidades locales y adaptados a sus necesidades específicas (King, Schilling-Estes, Fogle, Lou, & Soukup, 2008).

*Capacitación de Docentes:* Formar y capacitar a docentes indígenas en métodos de enseñanza bilingüe y en el uso de materiales educativos en la lengua indígena.

*Materiales Didácticos:* Desarrollar y distribuir materiales educativos, como libros de texto, cuentos ilustrados y recursos digitales, en las lenguas indígenas.

*Proyectos Comunitarios:* Promover proyectos comunitarios de revitalización lingüística, como talleres de lengua, eventos culturales y campamentos de inmersión lingüística.

### **Antropología y sentido de vida en la EIB**

#### ***Estudio de las comunidades indígenas amazónicas***

La preservación de lenguas amazónicas es vital para mantener la riqueza cultural y el conocimiento ancestral de las comunidades indígenas. Las lenguas no solo son medios de comunicación, sino que también encapsulan la cosmovisión, historia, y prácticas culturales de un pueblo. La pérdida de una lengua implica la pérdida de una parte irremplazable del

patrimonio humano.

La UNESCO (2019) destaca que "las lenguas indígenas son factores esenciales en el mantenimiento de la identidad y la diversidad cultural." En la Amazonía, donde cada lengua puede tener un número reducido de hablantes, la documentación y revitalización lingüística se vuelven tareas urgentes y necesarias para evitar la extinción de estas lenguas.

### ***Métodos antropológicos aplicados a la EIB***

Los métodos antropológicos son esenciales en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para comprender las dinámicas culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas. Estos métodos incluyen la observación participante, entrevistas etnográficas y análisis de narrativas orales, que permiten a los investigadores obtener una visión profunda de las prácticas y creencias de estas comunidades (Finnegan, 1992).

La investigación educativa aplicada a las lenguas y pueblos originarios amazónicos se beneficia significativamente de la metodología antropológica. Estos métodos permiten una comprensión profunda y contextualizada de las prácticas, valores y conocimientos de las comunidades indígenas.

Estos métodos antropológicos no solo enriquecen la investigación educativa aplicada a las lenguas y pueblos originarios amazónicos, sino que también garantizan que esta investigación sea respetuosa, ética y verdaderamente representativa de las comunidades que se estudian.

A continuación, se describen algunos de los métodos antropológicos más relevantes y su aplicación en este campo:

### ***Observación Participante***

La observación participante es un método fundamental en la antropología que permite a los investigadores vivir y participar en la vida diaria

de las comunidades que estudian. Este enfoque ayuda a obtener una comprensión integral de las prácticas culturales y lingüísticas en su contexto natural.

Geertz (1973) señala que la observación participante es esencial para obtener "descripciones densas" que capturen el significado de las acciones y palabras dentro de su contexto cultural: "El propósito de la antropología cultural es interpretar los significados de los miembros de una cultura, y esto solo se puede lograr viviendo y participando en esa cultura."

### ***Entrevistas Etnográficas***

Las entrevistas etnográficas son entrevistas en profundidad que permiten a los investigadores explorar las perspectivas, experiencias y conocimientos de los miembros de la comunidad. Estas entrevistas son flexibles y adaptativas, permitiendo una exploración profunda de temas específicos que surgen durante el proceso de investigación.

Spradley (1979) describe la importancia de este método al afirmar que "las entrevistas etnográficas buscan entender el mundo desde la perspectiva del informante, y esto se logra mediante preguntas abiertas y exploratorias que permiten que las personas expresen sus propias palabras y experiencias."

### ***Análisis de Narrativas Orales***

El análisis de narrativas orales implica la recopilación y estudio de historias, mitos, leyendas y otros relatos orales que son fundamentales para la identidad cultural de las comunidades indígenas. Estas narrativas contienen valiosos conocimientos sobre la historia, la cosmovisión y las prácticas culturales de las comunidades.

Según Ruth Finnegan (1992), "las narrativas orales no solo son medios de entretenimiento, sino que también son vehículos para la transmisión de

conocimiento cultural y social, y son esenciales para comprender la estructura y la dinámica de las comunidades."

### ***Análisis de Redes Sociales***

El análisis de redes sociales es un método que examina las relaciones y estructuras sociales dentro de una comunidad. Este enfoque es útil para entender cómo se transmiten y mantienen las prácticas lingüísticas y culturales a través de las interacciones sociales. Este proceso parte del internamiento y convivencia dentro de la comunidad del pueblo originario.

Wasserman y Faust (1994) explican que "el análisis de redes sociales proporciona una visión detallada de cómo las relaciones entre individuos y grupos afectan la difusión de conocimientos y prácticas dentro de una comunidad."

### ***El Mapeo Cultural***

El mapeo cultural implica la creación de mapas que representen los espacios significativos y las prácticas culturales de una comunidad. Este método visual ayuda a identificar y documentar los lugares importantes para la identidad cultural y la práctica lingüística.

Chapin, Lamb y Threlkeld (2005) destacan que "el mapeo cultural es una herramienta poderosa para documentar y proteger los conocimientos indígenas, especialmente en áreas donde las tierras y los recursos naturales están amenazados por el desarrollo."

### ***Cosmogonía, Tradiciones y Cultura***

Cosmogonía se refiere al estudio o la teoría sobre el origen y la evolución del universo, especialmente en términos de su creación y estructura. Este término se deriva de las palabras griegas *kosmos* (mundo, universo) y *gonia* (generación, origen), por lo que literalmente significa

"generación del mundo" u "origen del universo".

En diferentes contextos culturales y disciplinas académicas, el término puede tener connotaciones ligeramente diferentes. Por ejemplo, en el ámbito de la mitología y la religión, la cosmogonía se refiere a los relatos, mitos o creencias sobre la creación del universo por parte de una divinidad o fuerza sobrenatural. Estos relatos suelen explicar cómo surgió el mundo, cómo se formaron los elementos básicos (como la tierra, el cielo, el sol, la luna, etc.) y cómo comenzaron las primeras formas de vida.

En la ciencia, la cosmogonía se refiere a teorías y modelos científicos sobre el origen y la evolución del universo, como la teoría del Big Bang en la cosmología moderna, que postula que el universo se originó a partir de una explosión cósmica hace aproximadamente 13.8 mil millones de años y ha estado en constante expansión desde entonces.

En conclusión, la cosmogonía es el estudio del origen y la evolución del universo, tanto desde una perspectiva religiosa y mitológica como desde una perspectiva científica.

Por otro lado, la EIB así como la investigación aplicada a la EIB desarrollan otro concepto muy potente que es el de la "Cosmovisión". Esta se refiere a la forma en que una cultura o sociedad en particular interpreta y comprende el mundo que le rodea, incluyendo sus creencias, valores, mitos, rituales y concepciones sobre la naturaleza de la realidad. En otras palabras, la cosmovisión es la perspectiva o el marco conceptual a través del cual un grupo humano percibe y organiza su experiencia del universo.

La cosmovisión abarca diversos aspectos de la vida humana, como la percepción del tiempo, el espacio, la naturaleza, el ser humano y el cosmos en su totalidad. Está influenciada por una serie de factores, incluyendo la historia, la geografía, la religión, la filosofía y las experiencias culturales de un grupo humano.

Cada cultura o sociedad tiene su propia cosmovisión única, que puede reflejar su relación con el entorno natural, sus creencias religiosas o espirituales, su organización social, y su comprensión del propósito y significado de la vida. La cosmovisión no solo afecta la forma en que las personas interpretan el mundo, sino también cómo se comportan, interactúan entre sí y se relacionan con su entorno.

En resumen, la cosmovisión es el conjunto de creencias, valores y concepciones compartidas por un grupo humano que influyen en su percepción y comprensión del mundo y su lugar en él. Es fundamental para la identidad cultural y la forma en que las personas se relacionan con su entorno y con los demás.

### ***Cosmovisión de los Pueblos Amazónicos***

La cosmovisión de los pueblos amazónicos comprende un conjunto de creencias y prácticas que integran la relación entre el ser humano, la naturaleza y lo espiritual. Esta cosmovisión es fundamental para la identidad y la vida cotidiana de estas comunidades, y su estudio es crucial para desarrollar una educación intercultural bilingüe (EIB) que respete y valore estos conocimientos.

Según Viveiros de Castro (1998), la cosmovisión amazónica se caracteriza por el perspectivismo, donde los seres humanos, los animales y los espíritus comparten un mismo plano de existencia y pueden transformarse unos en otros. Esta perspectiva resalta la importancia de comprender la interrelación entre todas las formas de vida y cómo estas relaciones se reflejan en las prácticas educativas: "Para los pueblos amazónicos, la naturaleza no es solo un recurso, sino un interlocutor. Esta visión implica que la educación debe integrar estos valores y conocimientos para ser verdaderamente intercultural" (Viveiros de Castro, 1998, p. 472).

### ***Integración de Tradiciones y Prácticas Culturales en la EIB***

Integrar las tradiciones y prácticas culturales en la EIB no solo preserva el patrimonio cultural, sino que también enriquece el proceso educativo al hacerlo más relevante y significativo para los estudiantes indígenas. Esto requiere una metodología que reconozca y valore los saberes ancestrales y su aplicación en contextos contemporáneos.

Castañeda (2010) destaca la importancia de incluir las festividades, rituales y sistemas de conocimiento tradicionales en el currículo educativo: "La integración de las prácticas culturales en la educación no solo fortalece la identidad cultural de los estudiantes, sino que también promueve una educación más holística y contextualizada" (p. 123).

Además, García (2005) enfatiza la necesidad de una pedagogía intercultural que permita a los estudiantes indígenas navegar entre sus propias culturas y la cultura dominante: "La educación intercultural bilingüe debe ser un espacio donde se reconozcan y respeten las múltiples identidades y saberes de los estudiantes, permitiéndoles ser agentes activos en la construcción de su propio conocimiento" (p. 67).

Estas propuestas de investigación en torno a la cosmogonía, las tradiciones y la cultura de los pueblos amazónicos son esenciales para desarrollar una educación intercultural bilingüe que sea verdaderamente inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural. Integrar estos elementos en la EIB no solo fortalece la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes indígenas, sino que también enriquece el proceso educativo para todos los involucrados.

## **Historia y Narrativas ancestrales**

### ***Narrativas históricas de las comunidades amazónicas***

Las narrativas históricas de las comunidades amazónicas son fundamentales para entender la vida, las luchas y las resistencias de estos pueblos a lo largo del tiempo. Estas historias, transmitidas de generación en

generación, no solo preservan la memoria colectiva, sino que también fortalecen la identidad cultural.

Según Harris (2000), las narrativas históricas de los pueblos amazónicos son "testimonios vivos de su pasado, que revelan la profunda conexión de estas comunidades con su entorno y sus antepasados" (Harris, 2000, p. 198). Estas narrativas incluyen relatos sobre la migración, las guerras, los encuentros con colonizadores y la resistencia frente a la explotación y la opresión.

### ***Transmisión oral y escrita de historias***

La transmisión oral de historias es una práctica ancestral que ha permitido la preservación de la cultura y los conocimientos de los pueblos amazónicos. Sin embargo, la documentación escrita de estas historias es igualmente importante para garantizar su permanencia y difusión en un mundo cada vez más digitalizado.

Roth (2009) subraya que "la oralidad es el medio principal de transmisión cultural en las comunidades amazónicas, donde los ancianos juegan un papel crucial como guardianes del conocimiento" (Roth, 2009, p. 154). La combinación de métodos orales y escritos puede fortalecer los procesos educativos, permitiendo que las historias ancestrales lleguen a un público más amplio y se integren en los currículos escolares.

### ***Mitos y leyendas de los pueblos amazónicos***

Los mitos y leyendas de los pueblos amazónicos son narraciones que explican el origen del mundo, la naturaleza y la vida humana desde la perspectiva de estas comunidades. Estos relatos tienen un valor incalculable no solo por su riqueza literaria, sino también por su capacidad para transmitir valores, enseñanzas y cosmovisiones.

Lévi-Strauss (1969) explica que "los mitos son el lenguaje mediante el

cual los pueblos indígenas explican y organizan su mundo, proporcionando marcos de referencia para entender la realidad" (p. 12). Estos mitos y leyendas son esenciales para comprender la diversidad cultural y la manera en que estas comunidades interactúan con su entorno.

### ***Relevancia de las mitologías en la educación y formación de identidad***

La inclusión de mitologías en la educación es fundamental para la formación de la identidad de los estudiantes indígenas. Estos relatos no solo fortalecen el sentido de pertenencia y orgullo cultural, sino que también ofrecen valiosas lecciones sobre ética, cooperación y respeto por la naturaleza.

Von Franz (1996) destaca que "las mitologías proporcionan a los jóvenes un sentido de continuidad y conexión con sus ancestros, ayudándoles a desarrollar una identidad sólida y una comprensión profunda de su cultura" (p. 85). Integrar estas historias en el currículo educativo promueve una educación más inclusiva y representativa de la diversidad cultural.

### ***Etnografía aplicada al aula intercultural***

La etnografía es un método de investigación cualitativa que se centra en el estudio detallado y sistemático de las culturas y comunidades humanas. Según Hammersley y Atkinson (2007), la etnografía implica "la observación participante y la interacción directa con los sujetos de estudio en su entorno natural" (p. 3). Según este enfoque, se busca comprender las prácticas, valores y significados compartidos dentro de una comunidad.

Derivada de la etnografía, aparece la investigación etnográfica, la cual se caracteriza por su inmersión profunda en el contexto de estudio y su enfoque en la experiencia cotidiana de los individuos. La investigación etnográfica como "una descripción densa" que no solo relata los hechos observables, sino que también interpreta los significados culturales

subyacentes (Geertz, 1973, p. 6).

### ***Características de la Investigación Etnográfica***

Siguiendo a Hammersley y Atkinson (2007) las principales características de la investigación etnográfica incluyen:

- **Observación Participante:** El investigador se involucra activamente en la vida diaria de la comunidad estudiada.
- **Inmersión Prolongada:** El proceso de investigación puede durar varios meses o incluso años, permitiendo una comprensión profunda del contexto.
- **Flexibilidad:** Los métodos y enfoques pueden adaptarse a medida que el investigador descubre nuevos aspectos del entorno cultural.
- **Enfoque Holístico:** Se consideran múltiples aspectos de la vida social, incluyendo prácticas, rituales, lenguajes y relaciones sociales.

### ***Historia y etnografía: campos temáticos***

La etnografía de los pueblos amazónicos es un campo vasto y diverso que abarca una amplia gama de temas. Aquí hay algunas propuestas temáticas de investigación:

***Cosmovisión y sistemas de conocimiento:*** Explorar las cosmovisiones y sistemas de conocimiento de diferentes pueblos amazónicos, incluyendo sus concepciones del tiempo, el espacio, la naturaleza y el cosmos. Esto podría implicar estudios sobre mitología, ritual, medicina tradicional, y la relación entre los seres humanos y su entorno natural.

***Organización social y política:*** Investigar las estructuras sociales y políticas de las comunidades amazónicas, incluyendo sistemas de parentesco,

formas de liderazgo, y mecanismos de toma de decisiones. Esto podría incluir estudios sobre la distribución del poder, la resolución de conflictos, y la participación en movimientos sociales y políticos.

*Economía y subsistencia:* Estudiar las estrategias de subsistencia y los sistemas económicos de los pueblos amazónicos, incluyendo la caza, la pesca, la agricultura, y la recolección. Esto podría implicar investigaciones sobre la organización del trabajo, el intercambio de bienes y servicios, y los efectos del cambio ambiental y la globalización en la economía local.

*Transformaciones socioculturales:* Analizar los procesos de cambio social y cultural en las comunidades amazónicas, incluyendo la influencia de la colonización, el contacto con la sociedad nacional, y los movimientos de revitalización cultural. Esto podría incluir estudios sobre la adaptación y resistencia cultural, la revitalización lingüística, y la construcción de identidades étnicas y nacionales.

*Relaciones interétnicas:* Investigar las relaciones entre diferentes grupos étnicos en la región amazónica, incluyendo formas de interacción, conflicto y colaboración. Esto podría implicar estudios sobre la construcción de fronteras étnicas, los procesos de mestizaje, y las políticas de reconocimiento y autonomía indígena.

Estos son solo algunos ejemplos de temas de investigación en el campo de la etnografía de los pueblos amazónicos. Cada uno de estos temas ofrece oportunidades para profundizar nuestra comprensión de la diversidad cultural y la complejidad de la vida social en la región amazónica.

### ***Proceso de una Investigación Etnográfica***

El proceso de elaboración de una investigación etnográfica generalmente sigue estos pasos:

Selección del Sitio y Grupo de Estudio: Elegir un contexto específico

y un grupo cultural particular.

**Acceso y Establecimiento de Relaciones:** Obtener permiso para ingresar al grupo y construir relaciones de confianza con sus miembros.

**Recopilación de Datos:** Utilizar métodos como la observación participante, entrevistas en profundidad y análisis de artefactos culturales.

**Análisis de Datos:** Interpretar los datos recopilados para identificar patrones y significados culturales.

**Redacción del Informe Etnográfico:** Presentar los hallazgos en forma de una narrativa coherente que integre observaciones y análisis.

### ***Instrumentos de Recolección de Información***

Los instrumentos comunes en la investigación etnográfica incluyen:

**Diarios de Campo:** Registros detallados de observaciones diarias y experiencias del investigador.

**Entrevistas Etnográficas:** Conversaciones estructuradas o semiestructuradas con miembros de la comunidad.

**Grabaciones de Audio y Video:** Documentación de eventos, conversaciones y actividades.

**Análisis de Artefactos Culturales:** Examen de objetos, documentos y otros materiales producidos por la comunidad.

### **Métodos etnográficos en la investigación educativa**

En el contexto de la educación intercultural bilingüe (EIB), los métodos etnográficos se utilizan para comprender cómo se viven y enseñan las lenguas y culturas indígenas en los entornos educativos.

Merriam y Tisdell (2016) señalan que "la etnografía educativa permite a los investigadores captar las complejidades del ambiente escolar y las

dinámicas culturales que influyen en el aprendizaje" (p. 37).

Es importante reconocer los desafíos éticos y prácticos de la etnografía, como la necesidad de mantener la confidencialidad de los participantes y la posibilidad de sesgos del investigador. La reflexividad, o la capacidad de los investigadores para reflexionar sobre su propia influencia en el proceso de investigación, es crucial para garantizar la validez y fiabilidad de los hallazgos.

### ***Cultura, tradición y folclore de los pueblos originarios amazónicos del Perú***

La cultura de los pueblos originarios amazónicos del Perú comprende el conjunto de prácticas, creencias, rituales, y formas de vida que han sido transmitidas de generación en generación. Estas culturas son ricas y diversas, reflejando la vasta biodiversidad y la complejidad social de la región amazónica.

La tradición incluye las costumbres, rituales y ceremonias que forman parte de la identidad cultural de estos pueblos. Según Tylor (1871), la tradición es "esa totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre como miembro de la sociedad" (p. 1).

El folclore se refiere a las expresiones culturales, como cuentos, mitos, canciones, danzas, y otras formas de arte que son parte integral de la vida comunitaria. El folclore es "la cultura tradicional compartida por un grupo particular de personas; abarca tanto el contenido como la forma de la tradición" (Dundes, 1965, p. 2).

### **Investigación Educativa Aplicada a la Cultura, Tradición y Folclore**

La investigación educativa aplicada a las lenguas y pueblos originarios amazónicos puede beneficiarse enormemente del estudio de su

cultura, tradición y folclore. Este enfoque permite una comprensión profunda de las dinámicas culturales que influyen en la educación y ofrece herramientas para diseñar programas educativos que respeten y promuevan la identidad cultural.

Los pasos para realizar una *Investigación Educativa Aplicada* que siga esta línea de investigación sería:

### **Identificación del Contexto y la Comunidad de Estudio**

Seleccionar una comunidad específica y familiarizarse con su contexto sociocultural.

Establecer relaciones de confianza con los líderes comunitarios y miembros clave.

### **Revisión de la Literatura**

Investigar estudios previos sobre la cultura, tradición y folclore de la comunidad.

Identificar lagunas en la literatura y áreas de interés para la investigación.

### **Diseño de la Investigación**

Definir los objetivos y preguntas de investigación.

Seleccionar métodos cualitativos adecuados, como etnografía, estudios de caso y análisis narrativo.

### **Recopilación de Datos**

Utilizar entrevistas, observación participante y análisis de artefactos culturales para recopilar información.

Documentar historias orales, mitos, y prácticas rituales que reflejen la cultura y el folclore.

## **Análisis e Interpretación de Datos**

Analizar los datos recopilados para identificar patrones y temas recurrentes.

Interpretar los hallazgos en el contexto de la identidad cultural y educativa de la comunidad.

## **Diseño e Implementación de Programas Educativos**

Desarrollar programas educativos que integren elementos culturales y tradicionales.

Colaborar con la comunidad para asegurar que los programas sean culturalmente relevantes y sostenibles.

## **Propuesta de Métodos y Técnicas**

Entrevistas en Profundidad

Permiten obtener narrativas detalladas sobre prácticas culturales y tradiciones.

Es importante usar un enfoque respetuoso y sensible a las dinámicas culturales de la comunidad.

Observación Participante

Involucra la inmersión del investigador en la vida cotidiana de la comunidad.

Documentar prácticas culturales, rituales y eventos comunitarios.

## **Análisis de Artefactos Culturales**

Estudio de objetos, arte, vestimenta y otros elementos materiales que reflejan la cultura y tradición.

Estos artefactos pueden ofrecer *insights* valiosos sobre los valores y

creencias de la comunidad.

### **Narración de Historias y Tradición Oral**

Captura de historias, mitos y leyendas que son transmitidos oralmente.

Estas narrativas son esenciales para comprender la cosmovisión y el conocimiento indígena.

La investigación educativa aplicada a la cultura, tradición y folclore de los pueblos originarios amazónicos no solo enriquece el conocimiento académico, sino que también promueve el respeto y la valorización de las lenguas y culturas indígenas. Esto es crucial para el desarrollo de programas educativos que sean inclusivos, equitativos y culturalmente pertinentes.

### **Pedagogía y Didáctica aplicadas a la EIB**

#### **Corrientes pedagógicas contemporáneas**

Se ha dicho lo importante que es contextualizar los modelos educativos y didácticos a ser aplicados en la EIB. Sin embargo, el otro extremo perjudicial que podría encontrarse sería el desdeñar cualquier aporte pedagógico validado por las ciencias de la educación, por el hecho de ser considerado externo a toda cultura o pueblo originario. Lo cierto es que la pedagogía actual ha progresado mucho y lo sigue haciendo, todo lo cual podría ser muy bien aprovechado y utilizado en el fortalecimiento y promoción de la interculturalidad.

¿Cómo saber qué pedagogías pueden ser válidas para una sana EIB? La respuesta a esta pregunta puede convertirse en una búsqueda de nuevas alternativas que permitan encontrar aportes a partir de la reflexión psicopedagógica y de la práctica educativa. De ahí la importancia de tener una línea de investigación en EIB que oriente el adecuado discernimiento a fin de saber seleccionar aquellas corrientes pedagógicas y propuestas didácticas que no sean colonizadoras de una práctica educativa ciega y

descontextualizada a la EIB.

Se debe tener en cuenta que, en el ámbito educativo global, diversos enfoques pedagógicos han demostrado ser efectivos en diferentes contextos. Sin embargo, para la educación bilingüe intercultural (EIB), es esencial seleccionar aquellos enfoques que promuevan la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad cultural.

### **El Enfoque Constructivista y su aporte a la EIB**

Este enfoque se basa en la idea de que el conocimiento se construye activamente por los estudiantes a través de sus experiencias y reflexiones. Fomenta el aprendizaje activo y el pensamiento crítico, esenciales para los estudiantes de contextos culturales diversos. Permite que los estudiantes integren sus propias experiencias culturales en el proceso de aprendizaje, creando un ambiente inclusivo y relevante.

El constructivismo permite a los estudiantes conectar el nuevo conocimiento con sus experiencias previas, facilitando una comprensión más profunda y personalizada (Brookings, 2019).

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que sostiene que las personas construyen activamente su propio conocimiento y comprensión del mundo a través de experiencias y reflexiones sobre esas experiencias. Este enfoque se opone a la idea de que el conocimiento es simplemente transmitido de un instructor a un estudiante de manera pasiva. Entre los principales autores de este enfoque pedagógico y sus contribuciones tenemos:

En el ámbito educativo, el constructivismo se traduce en prácticas pedagógicas que fomentan la exploración, la indagación y el aprendizaje basado en proyectos. Los docentes actúan como facilitadores del aprendizaje, proporcionando herramientas y guías para que los estudiantes construyan su propio conocimiento.

## **Fortalecimiento de la Identidad Cultural**

### ***Reforzamiento de la Identidad y la Cultura:***

Al permitir que los estudiantes aprendan en su lengua materna y a través de su cultura, el constructivismo contribuye a la preservación y fortalecimiento de la identidad cultural. El aprendizaje bilingüe e intercultural no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la identidad cultural de los estudiantes (Cummins, 2000, p. 45).

El constructivismo, con su énfasis en el aprendizaje activo, participativo y contextualizado, ofrece un enfoque pedagógico robusto y adecuado para la educación intercultural bilingüe en los pueblos amazónicos del Perú. Este enfoque no solo facilita el aprendizaje y la comprensión de los contenidos académicos, sino que también promueve la preservación de las lenguas y culturas indígenas, fortalece la identidad cultural y desarrolla competencias esenciales para la vida en comunidad.

El constructivismo, con sus diversas interpretaciones y aplicaciones, sigue siendo una teoría fundamental en el campo de la educación. Su enfoque en el aprendizaje activo, la construcción de significado y la importancia del contexto social y cultural ofrece un marco robusto para entender y mejorar los procesos educativos.

### ***El Enfoque Colaborativo y su aporte a la EIB***

Este enfoque promueve el aprendizaje a través de la colaboración entre estudiantes, enfatizando la importancia del trabajo en equipo y la cooperación. Es ideal para contextos interculturales, ya que promueve la interacción y el entendimiento mutuo entre estudiantes de diferentes antecedentes culturales. Además, fomenta habilidades sociales y de comunicación, cruciales en entornos multiculturales.

El aprendizaje colaborativo no solo mejora las habilidades académicas,

sino que también desarrolla competencias sociales esenciales para la convivencia en una sociedad diversa (OECD, 2019).

El enfoque colaborativo en la educación enfatiza el aprendizaje a través de la cooperación y la interacción entre los estudiantes. Se basa en la idea de que el conocimiento se construye colectivamente y que el trabajo en grupo fomenta habilidades sociales, comunicativas y cognitivas. Entre sus principales exponentes tenemos:

### ***Características del Enfoque Colaborativo***

*Interdependencia Positiva:* Los estudiantes perciben que el éxito de cada uno depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo.

*Responsabilidad Individual:* Aunque se trabaja en grupo, cada miembro es responsable de su propio aprendizaje y contribución al grupo.

*Interacción Promotora Cara a Cara:* Los estudiantes trabajan juntos y se ayudan mutuamente en el proceso de aprendizaje.

*Habilidades Interpersonales y de Grupo:* Se desarrollan habilidades sociales necesarias para la colaboración efectiva, como la comunicación, la resolución de conflictos y el liderazgo.

*Evaluación de Grupo:* El progreso del grupo se evalúa conjuntamente, y se reflexiona sobre el proceso de colaboración para mejorar en el futuro.

### ***Métodos y Estrategias***

*Jigsaw (Rompecabezas):* Los estudiantes se dividen en grupos pequeños, cada uno responsable de aprender una parte del contenido y luego enseñar esa parte a sus compañeros.

*Aprendizaje por Proyectos:* Los estudiantes colaboran en proyectos a largo plazo que requieren investigación, planificación y presentación conjunta.

Técnica de Grupo de Estudio: Los estudiantes forman grupos de estudio para preparar exámenes, discutir lecturas y resolver problemas juntos.

### **Aportes del enfoque integrativo a la EIB**

El enfoque integrativo es particularmente relevante en la educación bilingüe intercultural, donde la combinación de conocimientos tradicionales y académicos puede enriquecer el aprendizaje. Este enfoque promueve el respeto por la diversidad cultural y facilita la inclusión de perspectivas culturales diversas en el currículo educativo.

El enfoque integrativo, con su énfasis en la interdisciplinariedad, la contextualización y el aprendizaje significativo, ofrece un marco valioso para la educación en contextos multiculturales. Al integrar diversas formas de conocimiento y conectar el aprendizaje con la vida real, este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos complejos de una sociedad globalizada.

Buenas prácticas y experiencias pedagógicas en la educación intercultural bilingüe (EIB)

Para implementar estos enfoques pedagógicos contemporáneos de manera efectiva en la EIB, es crucial utilizar métodos de investigación etnográficos, que permitan una comprensión profunda de los contextos culturales y educativos de las comunidades indígenas. La observación participante, las entrevistas en profundidad y los estudios de caso son herramientas valiosas para recoger datos y diseñar intervenciones pedagógicas contextualizadas.

La selección de enfoques pedagógicos adecuados para la EIB debe centrarse en la inclusión, la colaboración y la integración cultural. Los enfoques pedagógicos que se han presentado no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también fortalecen la identidad cultural y promueven el

respeto y la comprensión intercultural. La implementación de métodos etnográficos en la investigación educativa puede proporcionar una base sólida para diseñar y evaluar estas estrategias pedagógicas en contextos interculturales.

La EIB es un enfoque educativo que busca promover la inclusión y el respeto por las culturas y lenguas indígenas dentro del sistema educativo. A continuación, se destacan algunas propuestas a manera de buenas prácticas y experiencias pedagógicas más relevantes en la EIB, basadas en investigaciones y estudios recientes.

### **Enfoque y Metodología para la EIB**

#### **Enfoque Holístico y Participativo:**

Un enfoque integral que considera no solo el aspecto lingüístico, sino también el cultural y comunitario, es crucial. Según Hornberger y López (1998), "la educación debe adaptarse a las realidades lingüísticas y culturales de las comunidades indígenas, promoviendo la participación activa de estas en el diseño y la implementación de los programas educativos" (p. 210).

#### **Integración de Saberes Locales:**

Incorporar conocimientos y prácticas culturales locales en el currículo es una práctica esencial. Esto no solo valida y preserva las culturas indígenas, sino que también enriquece el aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes cuya lengua materna es una lengua indígena necesitan una educación alineada con su cultura, impartida en su lengua materna y que enseñe el español como segunda lengua.

## **Estrategias Didácticas para la EIB**

### **Uso de Materiales Educativos Culturales:**

El desarrollo y uso de materiales educativos que reflejen las realidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas es una práctica destacada. Hamel (2004) enfatiza que los materiales educativos deben ser culturalmente relevantes y lingüísticamente accesibles para ser efectivos en contextos de EIB (p. 90).

### **Capacitación de Docentes:**

La formación continua de los docentes en metodologías interculturales y bilingües es fundamental. Esto incluye tanto la capacitación en pedagogía intercultural como en la lengua indígena de la comunidad donde enseñan. Según Garcés (2006), la formación de docentes debe incluir una comprensión profunda de las culturas locales y habilidades lingüísticas en las lenguas indígenas (p. 180).

## **Experiencias Exitosas**

### **Programa de Educación Bilingüe Intercultural en Perú:**

En Perú, la implementación de programas de EIB ha mostrado resultados positivos en la inclusión y el rendimiento académico de estudiantes indígenas. Según un informe del *World Education Blog*, "en Perú, más de 1.4 millones de niños, niñas y adolescentes que estudian en escuelas ubicadas en o cerca de comunidades indígenas reciben educación en su lengua materna" (World Education Blog).

### **Proyectos Comunitarios en Ecuador:**

En Ecuador, proyectos comunitarios han permitido la creación de escuelas bilingües gestionadas por las propias comunidades indígenas. Estas iniciativas han fortalecido la identidad cultural y mejorado la calidad

educativa. Como menciona Garcés (2006), los proyectos comunitarios de EIB en Ecuador han demostrado ser efectivos en la preservación de la lengua y la cultura indígena mientras mejoran el acceso a la educación (p. 120).

### **Desafíos y Recomendaciones**

El mayor desafío que todas estas buenas prácticas tienen es garantizar la sostenibilidad y alcanzar el apoyo institucional. La sostenibilidad de los programas de EIB depende del apoyo continuo de las instituciones educativas y gubernamentales. Es crucial asegurar financiamiento y recursos adecuados para mantener y expandir estos programas.

Hamel (1997) destaca la necesidad de "un compromiso institucional y políticas claras que apoyen la educación bilingüe intercultural a largo plazo" (p. 110).

### **Evaluación y Monitoreo:**

Se necesita implementar sistemas de evaluación y monitoreo que midan el impacto y la efectividad de los programas de EIB. Esto es vital ya que ayuda a identificar áreas de mejora y asegurar que los objetivos educativos se estén cumpliendo.

Hornberger (2005) sugiere que las prácticas de evaluación deben ser culturalmente sensibles y adaptadas a los contextos específicos de las comunidades indígenas (p. 85).

## **Técnicas para recoger datos en la investigación aplicada a las lenguas y pueblos originarios**

Tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa, el recojo de datos es un componente crítico que determina la calidad y la validez de los hallazgos. En la investigación cuantitativa, las técnicas para recoger datos incluyen el uso de instrumentos estandarizados que garantizan la consistencia y la comparabilidad de los datos. Estos instrumentos deben ser validados y confiables para asegurar que midan con precisión lo que pretenden medir. McMillan y Schumacher (2005) destacan que "la validez y la fiabilidad de los instrumentos de recolección de datos son esenciales para garantizar la precisión y la consistencia de los hallazgos en la investigación cuantitativa" (p. 12).

Por otro lado, en la investigación cualitativa, las técnicas de recojo de datos se centran en la inmersión en el contexto educativo y en la interacción directa con los participantes. Los investigadores cualitativos deben ser hábiles en la construcción de relaciones de confianza y en la interpretación de datos complejos y contextuales.

McMillan y Schumacher (2005) señalan que: "...la recogida de datos en la investigación cualitativa requiere habilidades de observación, entrevista y análisis que permitan al investigador captar la riqueza y la complejidad de los fenómenos educativos" (p. 13).

Esta atención al detalle y al contexto permite a los investigadores cualitativos desarrollar una comprensión profunda y holística de los fenómenos educativos.

En resumen, las modalidades y técnicas de investigación en el campo educativo son variadas y complementarias, cada una aportando perspectivas valiosas para la comprensión de los fenómenos educativos. La integración de enfoques cuantitativos y cualitativos permite a los

investigadores abordar preguntas de investigación complejas y proporcionar respuestas que son tanto precisas como contextualizadas.

## **Sugerencia de Técnicas de la Investigación aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe (IvEIB)**

### **Observación Participante:**

El investigador se involucra en el entorno social de los participantes para observar y registrar comportamientos y eventos en su contexto natural. El objetivo principal de esta técnica es capturar una comprensión profunda de la cultura, comportamiento y las interacciones sociales.

Aplicación: Utilizada en estudios etnográficos y antropológicos.

Ventajas: Ofrece una visión rica y contextualizada del fenómeno estudiado.

Limitaciones: Puede ser subjetiva, ya que el investigador puede influir en el entorno.

### **Entrevistas en Profundidad:**

Son conversaciones estructuradas o semiestructuradas entre el investigador y el participante para explorar experiencias, actitudes y percepciones. El principal objetivo es obtener narrativas detalladas y comprensivas de los participantes.

Ventajas: Permite la exploración de temas en profundidad y la adaptación a respuestas inesperadas.

Limitaciones: Consumo de tiempo y posible influencia del entrevistador.

Tipos:

*Estructuradas:* Siguen un guion fijo.

*Semiestructuradas*: Permiten flexibilidad en las preguntas.

No estructuradas: Flujo libre y espontáneo.

### **Grupos Focales:**

Son considerados como aquellas discusiones grupales dirigidas por un moderador sobre un tema específico.

El objetivo general de esta técnica es capturar la dinámica del grupo, opiniones y actitudes colectivas.

Aplicación: Investigaciones de mercado, estudios de opinión pública.

Ventajas: Generación de ideas y comprensión de perspectivas compartidas.

Limitaciones: La dominancia de algunos participantes puede influir en el resultado.

### ***Análisis de Contenido:***

Esta técnica permite el análisis sistemático de documentos, textos y medios para identificar patrones y temas. El objetivo general es extraer significado y patrones de comunicación.

Aplicación: Estudios de medios, análisis de políticas.

Ventajas: Puede aplicarse a gran variedad de textos y contextos.

Limitaciones: Subjetividad en la interpretación de los datos.

### ***Historias de Vida:***

La historia de vida es una compleja metodología propia de la investigación cualitativa. Sin embargo, también responde a una técnica con instrumentos precisos de investigación.

Corresponde a la técnica que recopila relatos detallados de las

experiencias de vida de los individuos. El objetivo general de esta técnica consiste en comprender cómo las personas interpretan y dan sentido a sus vidas.

Aplicación: Estudios biográficos, investigación social.

Ventajas: Ofrece una visión integral y longitudinal de las experiencias personales.

Limitaciones: Puede ser sesgada por la memoria selectiva del participante.

Esta técnica representa una modalidad de investigación cualitativa que provee de información acerca de los eventos y costumbres para demostrar cómo es la persona. Ésta revela las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social mediante la reconstrucción de los acontecimientos que vivió y la transmisión de su experiencia vital. Es decir, incluye la información acumulada sobre la vida del sujeto: escolaridad, salud, familia, entre otros, realizada por el investigador, quien actúa como narrador, transcriptor y relator. Éste, mediante entrevistas sucesivas obtiene el testimonio subjetivo de una persona de los acontecimientos y valoraciones de su propia existencia. Se narra algo vivido, con su origen y desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precios, con sus cifras y significado (Chárriez, 2012).

## **Instrumentos de la IvEIB**

### **Para la Técnica: Observación Participante**

#### *Diarios de Campo:*

Son registros detallados de observaciones y reflexiones del investigador. Su función es documentar el proceso de investigación y las observaciones contextuales.

#### *Lista de cotejo:*

Desde la pedagogía, la lista de cotejo es un instrumento que permite la evaluación de materiales o acciones para obtener información relevante sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, una lista de cotejo es un material que hace posible registrar los objetivos alcanzados y no alcanzados de un proceso determinado (Guzmán, 2018).

#### *Escala de Likert*

La escala de Likert es un método de investigación psicométrica que ayuda a evaluar las conductas, creencias, valores e ideales de una persona o una población mediante categorías cerradas. En estas pruebas se presenta una declaración y la persona debe indicar en qué grado se siente de acuerdo o en desacuerdo con su contenido (Hammond, 2024).

### **Para la Técnica: Entrevista a profundidad**

#### ***Guías de Entrevista:***

Consiste en un documento que orienta el desarrollo de una entrevista por medio de una lista de temas y preguntas. Su principal función es asegurar que se cubran todos los aspectos relevantes mientras se permite la flexibilidad.

### ***Para la Técnica: Grupos Focales***

#### **Cuestionarios Abiertos:**

Estos instrumentos están diseñados con preguntas abiertas que permiten respuestas libres y detalladas. Esto servirá de guía para el moderador del grupo. La función principal es recoger una variedad de opiniones y experiencias.

### ***Para la Técnica: Análisis de contenido***

Los instrumentos de investigación documental son todas aquellas herramientas utilizadas para recolectar la información en esta clase de estudios. Por su parte, la investigación documental es un tipo de indagación basado en la revisión de documentos escritos y no escritos que guarden relación con el propósito del estudio. Entre los principales instrumentos tenemos (Lifeder, 2020):

#### ***Ficheros:***

Fichas de Contenido, Fichas Bibliográficas, Fichas Hemerográficas, Ficha de Síntesis, Ficha de comentario

#### ***Matriz de análisis comparativo***

Es un instrumento que permite organizar visualmente la información, permitiéndonos comparar diferentes elementos en función de sus características o características. Consta de filas y columnas, donde cada fila representa un elemento y cada columna representa una determinada característica o cualidad. Al ver la información de forma estructurada, podemos comparar más fácilmente diferentes opciones y decidir rápidamente cuáles son las mejores opciones.

## **Para la Técnica: Historia de Vida**

La Matriz de análisis comparativo, cuestionarios, entrevistas, ficheros. Estas técnicas e instrumentos responden a la llamada Investigación Etnográfica aplicada a las Humanidades, la Antropología y la Sociología permitiendo el estudio detallado y sistemático de culturas y comunidades a través de la inmersión prolongada. Su principal objetivo es comprender las prácticas culturales y sociales desde la perspectiva interna, es decir, desde cada poblador, desde cada pueblo o comunidad. Dentro de las ventajas que tienen estas técnicas e instrumentos de investigación están que ofrecen una comprensión profunda y contextualizada. Dentro de las principales limitaciones tenemos el tiempo que se requiere y pueden ser difícil de replicar.

### **El Empoderamiento de Jóvenes Indígenas**

Desde la mirada de miembros de las diversas comunidades educativas amazónicas, egresados, estudiantes activos y maestros, el impacto de Nopoki en las comunidades indígenas se evidencia en varios aspectos, particularmente en el empoderamiento de los jóvenes indígenas:

*Liderazgo y Participación Comunitaria:* Los graduados de Nopoki están asumiendo roles de liderazgo en sus comunidades, implementando proyectos que mejoran la calidad de vida y fomentan el desarrollo económico local. Según un artículo realizado por Vargas (2018) los egresados están desempeñando un papel activo en la promoción del desarrollo sostenible y la justicia social en sus comunidades, al tiempo que abogan por los derechos de los pueblos indígenas y promueven la preservación de sus culturas y lenguas.

*Testimonios de Estudiantes:* Los estudiantes y egresados en diversas oportunidades han compartido sus experiencias sobre cómo la educación en Nopoki les ha permitido conectar con sus raíces culturales mientras adquieren habilidades valiosas para el desarrollo de sus comunidades y su crecimiento

profesional. Los estudiantes entrevistados coinciden en que aquí se aprende a valorar su cultura y a entender la importancia de preservarla, al mismo tiempo que adquieren habilidades que les permitirán contribuir al desarrollo de sus comunidades y a crecer profesionalmente.

El empoderamiento de los jóvenes indígenas a través de la educación en Nopoki no solo tiene un impacto positivo en sus comunidades, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más equitativa y justa, donde los pueblos indígenas tienen voz y participación en el desarrollo de sus regiones.

#### Preservación Cultural y Desarrollo Comunitario

*Educación Cultural:* La promoción y enseñanza de lenguas y prácticas culturales locales ayudan a mantener vivas las tradiciones y fortalecer la identidad cultural de las comunidades indígenas. La educación cultural en Nopoki no solo preserva las tradiciones y lenguas locales, sino que también fortalece la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes indígenas, quienes se convierten en embajadores de sus culturas en el mundo moderno (Cubías, 2019).

La preservación cultural y el desarrollo comunitario son componentes esenciales de un modelo educativo de formación intercultural adecuado, que busca promover la justicia social y el desarrollo sostenible en la Amazonía. Al empoderar a los estudiantes indígenas para que se conviertan en líderes en sus comunidades, Nopoki contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa, donde la diversidad cultural es valorada y respetada.

*Innovación y Tecnología:* La integración de tecnologías innovadoras en la educación puede mejorar la calidad del aprendizaje y ampliar el acceso a recursos educativos en Nopoki. La tecnología puede ser una herramienta poderosa para la educación intercultural bilingüe, permitiendo a los estudiantes acceder a una amplia gama de recursos educativos y

conectarse con comunidades globales que comparten sus intereses y desafíos. Uno de los primeros retos es la ampliación del acceso a internet con alta velocidad en todo el campus.

*Tecnologías renovables y ecológicas:* La llamada tecnología verde se refiere a innovaciones y prácticas tecnológicas que reducen los impactos negativos en el medio ambiente. Algunos de los objetivos incluyen proteger el medio ambiente, reducir la huella de carbono y promover la energía renovable. Nopoki puede incursionar en el uso de la energía solar con paneles, la energía eólica, el transporte sostenible y la gestión de aguas residuales y residuos sólidos.

Todas estas oportunidades representan un potencial significativo para el crecimiento y desarrollo amazónico ofreciendo la posibilidad de fortalecer su impacto educativo y social en la Amazonía peruana y más allá. Sin embargo, no se puede hablar de esta maravillosa obra educativa sin recordar una serie de compromisos y proyectos ya asumidos que benefician en la actualidad a las comunidades de las culturas originarias promoviendo la sostenibilidad de la región amazónica. Entre ellos tenemos:

*Gestión Ambiental:* Proyectos que incluyen la reforestación, el manejo sostenible de recursos naturales y la protección de la biodiversidad. Estos proyectos no solo contribuyen a la conservación del medio ambiente, sino que también fomentan la participación de las comunidades en la gestión sostenible de sus recursos.

*Agricultura Sostenible:* Iniciativas que promueven técnicas agrícolas tradicionales y sostenibles que son esenciales para la subsistencia de las comunidades. Estos proyectos integran conocimientos ancestrales con prácticas agrícolas modernas para mejorar la producción y garantizar la seguridad alimentaria en la región.

*Piscicultura:* La piscicultura es el cultivo de peces para carne, aceite y

peces ornamentales. El pescado es un alimento rico en proteínas y es muy bien valorado por las culturas originarias y amazónicas. La función principal de la piscicultura es producir alimentos para el consumo humano y al mismo tiempo generar empleo y desarrollo económico en zonas con recursos acuícolas, continentales o marinos. Así, estas tecnologías y procedimientos pueden facilitar y controlar la reproducción de peces y otros animales acuáticos (como los crustáceos). Nopoki contribuye con proyectos de piscicultura a partir de estanques, ríos u otros lugares donde el agua es el entorno principal.

**Capítulo V:**  
**CONCLUSIONES y**  
**RECOMENDACIONES**

## Conclusiones

La investigación educativa aplicada a las lenguas y pueblos originarios amazónicos del Perú ha demostrado ser un campo crucial y dinámico, con un impacto significativo en la preservación y revitalización de las culturas y lenguas indígenas. A lo largo de este libro, hemos explorado diversos enfoques y metodologías que subrayan la importancia de una educación intercultural bilingüe (EIB) que no solo se centre en la transmisión de conocimientos académicos, sino que también respete y fomente las identidades culturales de los estudiantes indígenas.

**Relevancia de la EIB:** La EIB no solo mejora el rendimiento académico de los estudiantes indígenas al enseñarles en su lengua materna, sino que también fortalece su identidad cultural y autoestima. Esto es particularmente evidente en contextos donde la lengua y la cultura están profundamente entrelazadas con la vida diaria y las prácticas comunitarias.

**Metodologías Participativas:** Las metodologías constructivistas y participativas, que permiten a los estudiantes construir su propio conocimiento a través de la experiencia y la interacción con su entorno, han demostrado ser especialmente efectivas. Estos enfoques promueven un aprendizaje significativo y contextualmente relevante, adaptado a las realidades de las comunidades indígenas.

**Integración de Saberes Locales:** La inclusión de conocimientos y prácticas culturales locales en el currículo educativo no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también contribuye a la preservación de las tradiciones y lenguas indígenas. Esto refuerza la conexión de los estudiantes con su patrimonio cultural y promueve un mayor respeto por la diversidad cultural entre todos los estudiantes.

**Formación de Docentes:** La capacitación continua de los docentes en metodologías interculturales y bilingües es fundamental para el éxito de la EIB. Los docentes deben ser capaces de enseñar en la lengua materna de los estudiantes y tener una comprensión profunda de las culturas locales para poder facilitar un aprendizaje efectivo y culturalmente relevante.

## **Recomendaciones**

**Políticas Educativas Inclusivas:** Es crucial que las políticas educativas a nivel nacional y regional apoyen la implementación y sostenibilidad de los programas de EIB. Esto incluye la asignación de recursos adecuados, la formación continua de docentes y la creación de materiales educativos pertinentes.

**Participación Comunitaria:** Las comunidades indígenas deben ser activamente involucradas en el diseño e implementación de los programas educativos. Esto asegura que los programas sean culturalmente relevantes y respondan a las necesidades y expectativas de las comunidades.

**Desarrollo de Materiales Educativos:** Es esencial desarrollar materiales educativos que reflejen las realidades lingüísticas y culturales de las comunidades indígenas. Estos materiales deben ser creados en colaboración con las comunidades y los expertos en educación intercultural.

**Evaluación y Monitoreo:** Implementar sistemas de evaluación y monitoreo que midan el impacto y la efectividad de los programas de EIB es vital. Esto permitirá ajustar y mejorar los programas de manera continua, asegurando que se alcancen los objetivos educativos y culturales.

**Promoción de la Investigación:** Fomentar la investigación en el campo

de la EIB es fundamental para desarrollar nuevas metodologías y estrategias educativas que respondan a las cambiantes realidades de las comunidades indígenas. La colaboración entre investigadores, docentes y comunidades es clave para el avance de este campo.

**Sensibilización y Difusión:** Es importante llevar a cabo campañas de sensibilización que promuevan la importancia de la EIB entre todos los actores del sistema educativo y la sociedad en general. La difusión de buenas prácticas y experiencias exitosas puede servir como modelo para otras regiones y países.

Finalmente, la educación intercultural bilingüe es una herramienta poderosa para la inclusión y la equidad educativa. Al respetar y valorar las lenguas y culturas indígenas, no solo se mejora el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también se fortalece su identidad cultural y se promueve una sociedad más justa y diversa. Este libro busca contribuir a la reflexión y acción en este campo, proporcionando una guía para la implementación efectiva de programas de EIB en los pueblos amazónicos del Perú.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T., & Malik, B. (2006). Educación intercultural: Perspectivas y propuestas. Síntesis. <https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-2740.pdf>
- Aguayo, T., Contreras-Salinas, S., & Giebeler, C. (2022). Educación intercultural bilingüe en Chile: El desafío de una educadora tradicional. *Revista Educación*, 46(2).  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47915>
- Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la educación intercultural bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 503–524.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S. (2021). Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e05, 1–14.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847>
- Aristóteles. (2003). *Ética a Nicómaco*. Editorial Gredos.
- Ascione, L. (2023, 11 de diciembre). What are the changes in education in 2024? eSchool News. <https://www.eschoolnews.com/it-leadership/2023/12/11/what-are-the-changes-in-education-in-2024/>
- Azurin Castillo, V. U., Caballero Enriquez, T., Victorio Echavarría, J., & Mendoza Urbina, F. J. (2022). Importancia de la educación emocional en los estudiantes del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica Alpha Centauri*, 3(3), 294–295. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i3.126>

- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.). Multilingual Matters.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/0a18c461af8db796659e79090616a7114c2dd81b>
- Bauman, Z. (2004). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.  
(Enlace no académico/provisional proporcionado:  
[https://mega.nz/file/1wZQIIAJ#KUNqhPivNk1y80Rzb5xgcp8eQttU7\\_SdzTughuO7LcM](https://mega.nz/file/1wZQIIAJ#KUNqhPivNk1y80Rzb5xgcp8eQttU7_SdzTughuO7LcM)
- Banks, J. A. (2008). An introduction to multicultural education. Pearson.  
<https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134800362.pdf>
- Bartolomé, M. (2002). Interculturalidad y educación en América Latina: Desafíos y posibilidades. Abya-Yala.  
<https://www.academia.edu/6507400>
- Bartolomé, A. (2015). Nuevos sistemas de acceso al audiovisual histórico en relación con los elementos espacio-temporales presentes y ausentes [Tesis doctoral]. Dialnet.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=122681>
- Beane, J. A. (1997). Curriculum integration: Designing the core of democratic education. Teachers College Press.  
<https://archive.org/details/curriculumintegr0000bean>
- Bell Jiménez, A. (2020). Realidades y desafíos de la educación intercultural bilingüe y la interculturalidad: El caso de las personas afrocostarricenses. Revista Educación, 44(2), 1–17.  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39338>

- Benedicto XVI. (2007, 11 de junio). Jesús es el Señor. Educar en la fe, en el seguimiento y en el testimonio: Discurso inaugural de la Asamblea diocesana de Roma. Zenit. <https://es.zenit.org/2007/06/22/la-emergencia-educativa-segun-benedicto-xvi/>
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10th ed.). Pearson Education. (Enlace no verificable proporcionado: <https://zlib.pub/book/research-in-education-7sgb5doqgj0>)
- Bonner, S. (1977). *Education in ancient Rome: From the Elder Cato to the Younger Pliny*. University of California Press. <https://doi.org/10.4324/9780203181324>
- Bernard, H. R. (2011). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches* (5th ed.). AltaMira Press. <https://www.researchgate.net/publication/37420150>
- Bowman, A. (1990). *Egypt after the Pharaohs 332 BC–AD 642: From Alexander to the Arab conquest*. University of California Press. [https://archive.org/details/egyptafterpharao00bowm\\_0](https://archive.org/details/egyptafterpharao00bowm_0)
- Brzezinski, Z. (1970). *Between two ages: America's role in the technetronic era*. Viking Press. <https://archive.org/details/BetweenTwoAges>
- Brumley, M. (2020, 29 de junio). Benedict XVI, Vatican II, and the “hermeneutic of reform”. *The Catholic World Report*. <https://www.catholicworldreport.com/2020/06/29/benedict-xvi-vatican-ii-and-the-hermeneutic-of-reform/>
- Bruner, J. S. (1960). *El proceso de la educación*. (Enlace no editorial proporcionado: <https://es.scribd.com/document/469804898>)
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press. <https://archive.org/details/cultureofeducati0000brun>

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press. <https://archive.org/details/towardtheoryofin00brun>
- Cabaluz, F. (2017). *Educación, racismo y descolonización: Reflexiones pedagógicas a partir de Silvia Rivera Cusicanqui*. <https://www.academia.edu/37644808>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin. <https://www.sfu.ca/~palys/Campbell&Stanley-1959-Exptl&QuasiExptlDesignsForResearch.pdf>
- Canaza-Choque, F., & Huanca-Arohuanca, J. (2018). Perú 2018: Hacia una educación intercultural bilingüe sentipensante. *Sciéndo*, 21(4), 515–522. <http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2018.058>
- Castañeda, R. (2010). *Educación intercultural: Perspectivas y propuestas*. Trillas. [https://books.google.com.pe/books/about/Educaci%C3%B3n\\_intercultural.html?id=mHOUDAAAQBAJ](https://books.google.com.pe/books/about/Educaci%C3%B3n_intercultural.html?id=mHOUDAAAQBAJ)
- Conferencia Episcopal Peruana. (2019, 17 de octubre). Nopoki, una iniciativa de Mons. Gerardo Zerdín que promueve la educación intercultural en la Amazonía. <https://iglesia.org.pe/2019/10/17/nopoki-una-iniciativa-de-gerardo-zerdin-que-promueve-la-educacion-intercultural-amazonia/>
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Houghton Mifflin. <https://archive.org/details/quasiexperimenta00cook>

- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas latinoamericanos: Avances y desafíos. UNICEF/CEPAL.  
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/23ffb0bf-cfff-4546-83cc-a132182f507f/content>
- Chapin, M., Lamb, Z., & Threlkeld, B. (2005). Mapping Indigenous lands. *Annual Review of Anthropology*, 34(1), 619–638.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.34.081804.120429>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.  
<https://www.researchgate.net/publication/269424889>
- Chavarría, M. (2003). Aproximaciones para una etnografía Ese Eja. En B. Huertas & A. García (Eds.), *Los pueblos indígenas de Madre de Dios* (pp. 55–70).  
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Los%20pueblos%20indigenas%20de%20Madre%20de%20Dios%20Historia%20C%20etnografia%20y%20coyuntura.pdf>
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67.  
[https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/historias\\_de\\_vida\\_una\\_metodologia\\_de\\_investigacion\\_cualitativa.pdf](https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/historias_de_vida_una_metodologia_de_investigacion_cualitativa.pdf)
- Crawford, H. (2004). *Sumer and the Sumerians* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816208>
- Cremin, L. (1957). *The republic and the school: Horace Mann on the education of free men*. Teachers College Press.  
<https://archive.org/details/republicschoolho00lawr>

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.  
<https://www.academia.edu/57201640>
- Cubías, M. (2019, 17 de octubre). Nopoki: Educación intercultural universitaria para la Amazonía. Vatican News.  
<https://www.vaticannews.va/es/iglesia/news/2019-10/nopoki-educacion-intercultural-para-amazonia.html>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.  
<https://www.researchgate.net/publication/254293794>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.  
<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.  
<https://archive.org/details/democracyandedu00dewegoog>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.  
<https://archive.org/details/ExperienceAndEducation>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032015000100008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032015000100008)
- Dietz, G., & Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. Secretaría de Educación Pública.  
<https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>

- Diniz, A., Ferreira, A., & Alves, D. (2014). Pueblos indígenas y escolarización en Brasil: Del ámbito político-legal a la implementación. *Retratos de la Escuela*, 8(14), 145–157.  
<https://www.esforce.org.br/>
- Dundes, A. (1965). *The study of folklore*. Prentice-Hall.  
<https://archive.org/details/studyoffolklore00dund>
- Drew, C. (2024, 30 de mayo). 7 key features of 21st century learning. *The Helpful Professor*. <https://helpfulprofessor.com/21st-century-learning/>
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. HarperCollins.  
<https://www.sciencedirect.com/book/9780750609210/post-capitalist-society>
- Drucker, P. F. (1994). *Managing in a time of great change*. Truman Talley Books/Dutton. <https://archive.org/details/managingint00druc>
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina. *Estudios Pedagógicos*, (dato de volumen/número no consignado en la lista original).  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052010000200019](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200019)
- Encyclopedia.com. (2024, 6 de julio). *Knowledge society*.  
<https://www.encyclopedia.com>
- Einstein, A. (1954). *Ideas and opinions*. Dell Publishing.  
<https://archive.org/details/ideasopinions00eins>
- Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: Un breve estado de la cuestión. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(2).  
<https://www.redalyc.org/pdf/745/74522594002.pdf>

- Finnegan, R. (1992). *Oral traditions and the verbal arts: A guide to research practices*. Routledge/UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146095>
- Fosnot, C. T. (Ed.). (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.  
<https://www.researchgate.net/publication/369858328>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Herder and Herder.  
<https://archivovivopaulofreire.org/images/Libros/Pedagogia-del-Oprimido.pdf>
- Garcés, F. (2006). Situación de la educación intercultural bilingüe en Ecuador. En L. E. López & C. Rojas (Eds.), *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 111–184). Plural Editores.  
[https://books.google.com.pe/books/about/La\\_EIB\\_en\\_Am%C3%A9rica\\_Latina\\_bajo\\_examen.html?id=sBcmAQAAIAAJ](https://books.google.com.pe/books/about/La_EIB_en_Am%C3%A9rica_Latina_bajo_examen.html?id=sBcmAQAAIAAJ)
- García, M. E. (2005). *Making Indigenous citizens: Identities, education, and multicultural development in Peru*. Stanford University Press.  
<https://www.jstor.org/stable/41800339>
- García, M. E. (2008). *Desafíos de la interculturalidad: Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. (Editorial no consignada).  
[https://www.casadelcorregidor.pe/biblioteca/\\_biblio\\_Garcia-ME.php](https://www.casadelcorregidor.pe/biblioteca/_biblio_Garcia-ME.php)
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1345/134528143020.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. <https://archive.org/details/framesofmindtheo00gard>

- García Hoz, V. (1967). Educación personalizada: La educación al servicio de la libertad. Imprenta Ramón Soto.
- García-Zárate, O. (2022). Las universidades interculturales en el Perú: Retos y desafíos. *Desafíos*, 13(2).  
<https://doi.org/10.37711/desafios.2022.13.2.376>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books. <https://archive.org/details/interpretationof00geer>
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.  
<https://www.academia.edu/4824026>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.  
<https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Gomes do Nascimento. (2013). Educación escolar indígena: Políticas y tendencias actuales. *Retratos de la Escuela*, 7(13), 333–344.  
<https://www.esforce.org.br/>
- González, A. (2016). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Contextos y experiencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70).  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000300841](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300841)
- González, N. (2020). *Cómo abordar una investigación educativa etnográfica*. FUOC. (URL de archivo no consignada de forma estable en la lista original).
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2013). *Statistics for the behavioral sciences* (9th ed.). Wadsworth.  
[https://archive.org/details/statisticsforbeh0000grav\\_s3u5](https://archive.org/details/statisticsforbeh0000grav_s3u5)

- Grendler, P. F. (1989). *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and learning, 1300–1600*. Johns Hopkins University Press.  
<https://archive.org/details/schoolinginrenai0000gren>
- Guzmán, G. (2018). Lista de cotejo: Qué es y cómo se usa esta herramienta de evaluación. *Psicología y Mente*.  
<https://psicologiaymente.com/desarrollo/lista-de-cotejo>
- Hamel, R. E. (1997). Language conflict and language shift: A sociolinguistic framework for linguistic human rights. *International Journal of the Sociology of Language*, 127, 105–134.  
<https://doi.org/10.1515/ijsl.1997.127.105>
- Hamel, R. E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza de castellano como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Investigación Educativa*, 9(20), 83–108.  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002006.pdf>
- Hammond, M. (2024, 24 de julio). Escala de Likert: Qué es y cómo utilizarla. HubSpot. <https://blog.hubspot.es/service/escala-likert>
- Hornberger, N., & López, L. E. (1998). Policy, possibility and paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia. En J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multiculturalism in education* (pp. 206–242). *Multilingual Matters*.  
[https://archive.org/details/isbn\\_9781853594205](https://archive.org/details/isbn_9781853594205)
- Hornberger, N. (2005). Voz y biliteracidad en la revitalización de lenguas indígenas: Prácticas contenciosas en contextos quechua, guaraní y maorí. *Qinasay*, 1, 75–95.

- Hornberger, N. H. (2022). Si nosotros no usamos la lengua, ¿quién lo va a hacer?: La trayectoria de una educadora intercultural bilingüe en la revitalización de la lengua indígena. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(1), e981.  
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.981>
- Hurford, J. (2009, 21 de agosto). Entrevista a J. R. Hurford por Lluís Amiguet. *La Vanguardia*. <https://paolapasquali.com/el-lenguaje-y-la-vision-del-mundo/>
- Husserl, E. (1982). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy*. Kluwer Academic Publishers.  
<https://archive.org/details/ideaspertainingt0000huss>
- INEI. (2017). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2017: Resultados de la Amazonía peruana*. Instituto Nacional de Estadística e Informática.  
[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1735/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1735/libro.pdf)
- Jaeger, W. (1945). *Paideia: The ideals of Greek culture*. Oxford University Press. <https://archive.org/details/paideiaidealsofg0003jaeg>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.  
<https://www.jstor.org/stable/43763555>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567–605). Sage. <https://psycnet.apa.org/record/2005-07735-023>

- Kharbach, M. (2024, 9 de mayo). Characteristics of the 21st century learning. *Educators Technology*.  
<https://www.educatorstechnology.com/2024/01/characteristics-of-the-21st-century-learning.html>
- King, K. A., Schilling-Estes, N., Fogle, L., Lou, J., & Soukup, B. (2008). *Sustaining linguistic diversity: Endangered and minority languages and language varieties*. Georgetown University Press.  
<https://experts.umn.edu/en/publications/sustaining-linguistic-diversity-endangered-and-minority-languages-2>
- Kvietok, F., MacKee, M. M., & Guzmán Sota, I. (2022). Hacia una investigación descolonizadora: Aportes para la enseñanza de la investigación en la formación superior en educación intercultural bilingüe en el Perú. *Diálogo Andino*, 67, 112–114.  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/99728>
- Leff, G. (1968). *Paris and Oxford universities in the thirteenth and fourteenth centuries*. Wiley. (URL no estable completa en la lista original).
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Lifeder. (2020, 1 de septiembre). 7 instrumentos de investigación documental. <https://www.lifeder.com/instrumentos-investigacion-documental/>
- Llorente, J. C., & Sacona, U. (2012). Investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe: Algunas reflexiones epistemológicas. (Editorial no consignada). (URL no consignada en esta lista; si la tiene, conviene añadirla).

- Locke, J. (1693). Some thoughts concerning education.  
<https://archive.org/details/somethoughtscon02lockgoog>
- López, J. (2016). Educación intercultural bilingüe: Enfoque holístico-integral. Editores Interactivos. (La URL consignada en la lista original no corresponde a este libro; conviene reemplazarla por una fuente válida).
- López, L. E., & Sichra, I. (2008). Intercultural bilingual education among Indigenous peoples in Latin America. En N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education*. Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_132](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_132)
- López, L. E., & Küper, W. (2000). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas.  
[https://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes\\_comp1.pdf](https://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf)
- Malcolm X. (1964). Discurso en el Audubon Ballroom, Nueva York.  
<https://www.ersilias.com/discursos-de-malcolm-x/>
- Mandela, N. (1994). *Long walk to freedom: The autobiography of Nelson Mandela*. Little, Brown and Company.  
<https://archive.org/details/longwalktofreedo00mand>
- Machado, R., & Martínez, M. (2018). Educación e interculturalidad: Perspectivas teóricas y prácticas en América Latina. *Revista Triángulo*, 11, 53.  
<https://www.researchgate.net/publication/345468463>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson. [https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan\\_J.\\_H.\\_Schumacher\\_S.\\_2005.\\_Investigacion\\_educativa\\_5\\_ed..pdf](https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf)

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.  
[https://books.google.com.pe/books/about/Qualitative\\_Research.html?id=JFN\\_BwAAQBAJ](https://books.google.com.pe/books/about/Qualitative_Research.html?id=JFN_BwAAQBAJ)

Ministerio de Cultura. (2014). *Derechos de los pueblos indígenas en el Perú*.  
<https://repositorio.cultura.gob.pe/bitstream/handle/CULTURA/73/Derechos%20de%20los%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Ministerio de Educación.  
<https://educacion.gob.ec/moseib/>

Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Lineamientos de política de Educación Intercultural Bilingüe*. MINEDU.  
<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/851.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Documento nacional de lenguas originarias del Perú*.  
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Documento%20Nacional%20de%20Lenguas%20Originarias%20del%20Peru.pdf>

Montoya, R. (2000). *Todas las culturas del Perú*. *Investigaciones Sociales*, 4(6). <https://www.acuedi.org/ddata/3723.pdf>

Montoya, R. (2010). *Porvenir de la cultura quechua en Perú: Desde Lima, Villa El Salvador y Puquio*. (Entidad/editora no consignada con precisión en la lista original). <https://democraciaglobal.org/wp-content/uploads/Porvenir-pdf.pdf>

- Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. Holt, Rinehart and Winston.  
<https://archive.org/details/absorbentmind031961mbp>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.  
<https://archive.org/details/phenomenological0000mous>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. MIT Press.  
[https://books.google.com.pe/books/about/Understanding\\_media.html?id=8qwsXkmjEWUC](https://books.google.com.pe/books/about/Understanding_media.html?id=8qwsXkmjEWUC)
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.  
<https://www.academia.edu/25884775>
- Observatorio de la Educación Peruana. (2020). *La Educación Intercultural Bilingüe: Garantía de una formación inclusiva en el Perú*.  
<https://obepe.org/educacion-rural/la-educacion-intercultural-bilingue-garantia-de-una-formacion-inclusiva-en-el-peru/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Trends shaping education 2019*. OECD. [https://doi.org/10.1787/trends\\_educ-2019-en](https://doi.org/10.1787/trends_educ-2019-en)
- Okana, Y., Müller, S., & García-Retamero, M. (2010). Relación entre pensamiento y lenguaje: Cómo el género gramatical afecta a las representaciones semánticas de los objetos. *Boletín AELFA*, 10(3), 52–55. <https://www.elsevier.es/es-revista-boletin-aelfa-311-pdf-S1137817410700108>
- O'Malley, J. W. (1993). *The first Jesuits*. Harvard University Press.  
<https://archive.org/details/firstjesuits0000omal>

- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.  
<https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. (2009). La situación de los pueblos indígenas en el mundo:  
Resumen ejecutivo (español).  
[http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP\\_fact\\_sheets\\_ES.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP_fact_sheets_ES.pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019).  
Teachers as designers of learning environments: The importance of  
innovative pedagogies. OECD.  
[https://www.oecd.org/en/publications/teachers-as-designers-of-learning-environments\\_9789264085374-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/teachers-as-designers-of-learning-environments_9789264085374-en.html)
- Panizo, A. (2022). Contra el silencio: Lenguas originarias y justicia  
lingüística. Repositorio Bicentenario.  
<https://repositorio.bicentenario.gob.pe/handle/20.500.12934/7215>
- Panizo, A. (2024). Un estado monolingüe no es eficiente en Perú. RIDEI-  
PUCP. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/noticias/agustin-panizo-estado-monolingue-no-eficiente-peru/>
- Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas.  
Basic Books. (La URL consignada en la lista original es incorrecta;  
conviene reemplazarla por una fuente válida).
- Parekh, B. (2000). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and  
political theory. Harvard University Press.  
[https://archive.org/details/rethinkingmultic0000pare\\_d3n4](https://archive.org/details/rethinkingmultic0000pare_d3n4)
- Pentón, L. (2020). Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Key Concepts in  
Intercultural Dialogue, (86).  
[https://centerforinterculturaldialogue.org/wp-content/uploads/2020/12/kc86-eib\\_spanish.pdf](https://centerforinterculturaldialogue.org/wp-content/uploads/2020/12/kc86-eib_spanish.pdf)

- Pedrero, E., Moreno, O., & Moreno, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 23(2), 11–26. <https://www.redalyc.org/journal/280/28056733002/html/>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press. <https://archive.org/details/originsofintelli0000piag>
- Piaget, J. (1955). *The construction of reality in the child*. Basic Books. <https://archive.org/details/constructionofr100piag>
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press. <https://archive.org/details/geneticepistemol00piag>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books. <https://archive.org/details/psychologyofchil00jean>
- Pinto, L., Cortez, N., Guzmán, D., & Curivil, F. (2018). Experiencias emergentes de metodologías descolonizadoras de investigación frente al extractivismo epistémico: Aportes para la investigación educativa intra-, intercultural y plurilingüe en Bolivia. *Sinéctica*, (50). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/800>
- Presidencia de la República del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/01/Ley-organica-de-educacion-intercultural-LOEI-reformada.pdf>
- Quichimbo, F., Cabrera, T., Arichabala, J., & Verdugo, M. (2023). Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: Construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (20), 178–195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>

- Redalyc. (s. f.). La diversidad en educación: Implicaciones de los enfoques: multiculturalidad, interculturalidad e integración educativa.  
<https://www.redalyc.org/pdf/552/55229413008.pdf>
- Reich, R. B. (1991). *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*. Knopf.  
<https://archive.org/details/workofnationspre0000reic>
- Repositorio Biocultural. (s. f.). La diversidad en educación: Implicaciones de los enfoques: multiculturalidad, interculturalidad e integración educativa. <https://docs.repositoriobiocultural.org>
- Riccio, A. (2019, 22 de junio). Cómo escribir los objetivos de una tesis según la taxonomía de Bloom.  
<https://redaccionycorreccion.com/2019/06/22/como-escribir-objetivos-de-una-tesis-taxonomia-bloom/>
- Ríos-Ramírez, R. (2017). Metodología para la investigación y redacción. (Enlace incompleto/no estable en la lista original).
- Roquebert, J. (2018). Educación intercultural bilingüe indígena en Panamá. *Tareas*, (158), 63–81.  
<https://www.redalyc.org/journal/5350/535055132009/html/>
- Rovati, A. (2023, 3 de agosto). Benedict XVI, Pope Francis, and living Christianity in a secular age. *Church Life Journal*.  
<https://churchlifejournal.nd.edu/articles/benedict-xvi-pope-francis-and-living-christianity-in-a-secular-age/>
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emile, or on education*. Basic Books.  
<https://archive.org/details/emileoroneducati0000rous>
- Ruelas Vargas, D. (2021). Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: Utopía hacia una EIB de calidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36),

205–225. <https://doi.org/10.19053/01227238.10831>

Saavedra, J., Giannini, S., & Jenkins, R. (2021). El estado de la crisis educativa mundial: Un camino hacia la recuperación. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/el-estado-de-la-crisis-educativa-mundial-un-camino-hacia-la-recuperacion>

Sanz, R. (2017). Testimonios UCSS Nopoki [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=e5IRkDRlvko&t=363s>

Schleicher, A. (2018). World class: How to build a 21st-century school system. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>

Schlueter, N. (2015, 10 de junio). Leo Strauss and Benedict XVI on the crisis of the West. Intercollegiate Studies Institute. <https://isi.org/modern-age/leo-strauss-and-benedict-xvi-on-the-crisis-of-the-west/>

SEAMEO. (2020). Pedagogical approaches in education: Theories, practices and applications in the classrooms. SEAMEO INNOTECH. [https://www.seameo-innotech.org/portfolio\\_page/pedagogical-approaches-in-education-theories-practices-and-applications-in-the-classrooms/](https://www.seameo-innotech.org/portfolio_page/pedagogical-approaches-in-education-theories-practices-and-applications-in-the-classrooms/)

Selwyn, N. (2011). Education and technology: Key issues and debates. Continuum. <https://research.monash.edu/en/publications/education-and-technology-key-issues-and-debates>

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Houghton Mifflin. (URL no editorial proporcionada: <https://iaes.cgiar.org/sites/default/files/pdf/147.pdf>)

- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon.  
[https://archive.org/details/cooperativelearn0000slav\\_o2v2](https://archive.org/details/cooperativelearn0000slav_o2v2)
- Solís Fonseca, G. (2012). ¿Epistemologías culturalmente específicas? En J. C. Llorente & U. Sacona (Eds.), *Investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe* (pp. 82–89). Instituto de Ciencias del Comportamiento, Universidad de Helsinki.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Harcourt Brace Jovanovich. <https://archive.org/details/ethnographicinte0000spra>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.  
<https://archive.org/details/artofcasestudyre0000stak>
- Stehr, N. (1994). *Knowledge societies*. Sage.  
<https://archive.org/details/knowledgesocieti0000steh>
- Suárez, O. (2008). Un modelo de escuela ecopedagógica comunitaria que contribuya a la preservación del ambiente. *Investigación y Postgrado*, 23(2).  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872008000200011](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200011)
- Trapnell, L., Calderón, A., & Flores, R. (2008). Interculturalidad, conocimiento y poder. Instituto del Bien Común. (URL no consignada).
- Trapnell, L., & Zavala, V. (2024). Diversidad como punto de partida y calidad con equidad como llegada: Propuesta de acreditación de la calidad de las instituciones de educación básica regular EIB CORE. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/198467659.pdf>

- Trochim, W. M. K. (2006). *The research methods knowledge base* (2nd ed.). Atomic Dog Publishing.  
<https://www.researchgate.net/publication/243783609>
- Trujillo, M. (s. f.). *La interculturalidad en el contexto educativo*. *Alteridad*, 10(2), 180–189. (El DOI consignado en la lista original no corresponde; conviene verificar y reemplazar por el DOI/URL correctos).
- Tubino, F. (2019, 27 de marzo). *La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia*. *Forum Historiae Iuris*.  
<https://forhistiur.net/2019-03-tubino/>
- Tubino, F., & Flores, A. (2020). *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. PUCP. (URL no consignada).
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. John Murray. <https://www.cambridge.org/core/books/primitive-culture/30955C7CED270E1AF80CB7FEECF85010>
- UNESCO. (1985). *La UNESCO y la educación por la paz*. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación*, 15(3), 445–453.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066911\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066911_spa)
- UNESCO. (2006). *Guidelines on intercultural education*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717>

- UNICEF. (2006). Estado del arte: Investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe (Consultora: M. Arratia Jiménez). (URL no estable/ResearchGate proporcionada:  
<https://www.researchgate.net/publication/33554796>
- UNICEF. (2012). Estado del arte: Investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe. Bolivia, Perú y Ecuador. Instituto de Ciencias del Comportamiento, Universidad de Helsinki. (Si existe URL oficial, conviene añadirla).
- UNICEF. (2015). Educación intercultural bilingüe: Nuevos avances y desafíos. <https://www.unicef.org/peru/historias/educacion-intercultural-bilingue-nuevos-avances-y-desafios>
- UNICEF. (2024, 7 de julio). La educación intercultural bilingüe en México. <https://www.unicef.org/lac/la-educacion-intercultural-bilingue-eib-en-mexico>
- Vargas, L. (2018, 16 de agosto). Nopoki, una experiencia del Espíritu. La República (Blog UCSS). <https://camp.ucss.edu.pe/blog/nopoki-experiencia-espiritu/>
- Uruñuela, P. (2018). La metodología del aprendizaje-servicio: Aprender mejorando el mundo. Narcea. (URL no consignada de forma estable en la lista original).
- Van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. SUNY Press.  
<https://doi.org/10.4324/9781315421056>
- Vélez, A. (2006). Educación intercultural bilingüe en Ecuador. Abya-Yala.  
<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/206>

- Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación*. Plural Editores.  
<https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural>
- Vicariato Apostólico de San Ramón. (2023, 31 de enero). Nopoki prueba 03 [Video]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=T0pxilCGEes>
- Villagómez, M., & Rivadeneira, J. (2023). El compromiso ético de la investigación de la propia práctica en la formación de profesionales indígenas en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. *Horizontes*, 41(1), e023053.  
<https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1692>
- Viveiros de Castro, E. (1998). Cosmological deixis and Amerindian perspectivism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 4(3), 469–488. <https://doi.org/10.2307/3034153>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.  
<https://archive.org/details/thoughtlanguage0000unse>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.  
<https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un debate sobre la relación entre culturas en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 26(1), 113–128. (URL no estable proporcionada: <https://www.studocu.com/es-ar/document/.../63631137>)

- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Universidad Andina Simón Bolívar.  
<https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural>
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). Social network analysis: Methods and applications. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511815478>
- Wittgenstein, L. (1921). Tractatus logico-philosophicus. Routledge & Kegan Paul.  
<https://books.wittgensteinproject.org/pdf/spanish/Tratado%20%C3%B3gico-filos%C3%B3fico.pdf>
- Wittgenstein, L. (1953). Investigaciones filosóficas. Basil Blackwell.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2015/05/Investigaciones-filosoficas.pdf>
- World Bank. (2018). World development report 2018: Learning to realize education's promise. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>
- World Education Blog. (2016, 25 de febrero). Introducing bilingual intercultural education in Peru. <https://world-education-blog.org/2016/02/25/introducing-bilingual-intercultural-education-in-peru/>
- Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods (5th ed.). Sage. <https://www.researchgate.net/publication/308385754>
- Zavala, V., Robles, A., Trapnell, L., Zariquiey, R., Ventiades, N., & Ramírez, A. (2007). Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudio de casos. MINEDU.  
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/844>

Zuñiga, M., & Anción, J. (1997). Interculturalidad y educación en el Perú.  
(Editorial/URL no consignadas).

## **Anexos**

# Propuesta de Guía Metodológica Práctica para una investigación descolonizadora en Contextos Amazónicos

Esta guía está diseñada para investigadores, estudiantes y docentes que buscan realizar investigación educativa en comunidades indígenas amazónicas desde un enfoque descolonizador, participativo y ético.

## PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

### 1. Principio de Reciprocidad

- La investigación debe beneficiar mutuamente a investigadores y comunidad.
- **Ejemplo:** Si estudias prácticas agrícolas, colabora en la cosecha o comparte herramientas.

### 2. Principio de Oralidad Primaria

- Valora la palabra hablada tanto o más que la escrita.
- **Ejemplo:** Usa grabaciones de testimonios como datos principales, no solo como "apoyos".

### 3. Principio de Temporalidad Circular

- Respetar los tiempos comunitarios, no impongas plazos académicos rígidos.
- **Ejemplo:** Planifica visitas según ciclos agrícolas o festividades comunitarias.

### 4. Principio de Corporalidad

- Reconoce que el conocimiento también reside en el cuerpo, gestos, danzas, rituales.
- **Ejemplo:** Incluye observación participante en ceremonias (con permiso

explícito).

## FASES METODOLÓGICAS DESCOLONIZADORAS

### FASE 1: PREPARACIÓN RELACIONAL (2-3 meses)

**Objetivo:** Construir confianza y acuerdos previos.

<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Herramientas</b>
<b>Presentación comunitaria</b>	Presentarse ante asamblea, explicar intenciones en lengua local	Traductor comunitario, ofrenda simbólica según costumbre
<b>Escucha diagnóstica</b>	Entrevistas informales con ancianos, líderes, jóvenes	Diálogo abierto, sin grabadoras inicialmente
<b>Protocolo de consentimiento intercultural</b>	Acuerdo escrito y oral, en lengua originaria y español	Formato pictográfico para no lectores
<b>Designación de contraparte comunitaria</b>	La comunidad elige un acompañante/supervisor del proceso	Acta de acuerdo comunitario

## FASE 2: CO-DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

**Objetivo:** Construir juntos preguntas y métodos.

<b>Elemento</b>	<b>Enfoque Tradicional</b>	<b>Enfoque Descolonizador</b>
<b>Pregunta de investigación</b>	Definida por investigador	Co-construida en taller comunitario
<b>Metodología</b>	Elegida por marco teórico	Seleccionada según prácticas culturales (ej.: "caminar el territorio" como método)
<b>Instrumentos</b>	Cuestionarios estandarizados	Adaptados culturalmente (ej.: "Mapa de sueños" en lugar de escala Likert)

## FASE 3: RECOLECCIÓN DE SABERES

### Métodos descolonizadores validados:

#### 1. Caminatas Dialógicas

- **Qué es:** Recorrer territorios con sabios locales.
- **Cómo:** Grabar conversaciones durante el caminar, marcar puntos significativos en GPS comunitario.
- **Producto:** Mapa biocultural con capas de conocimiento.

#### 2. Ruedas de Palabra (Chacra Parlante)

- **Qué es:** Diálogo circular, sin moderador externo.
- **Cómo:** Sentados en círculo, objeto simbólico que da turno (piedra, mazorca).
- **Regla:** No se interrumpe, se habla desde la experiencia.

#### 3. Tejido de Historias (Quipu Narrativo)

- **Qué es:** Reconstrucción histórica con hilos de colores.
- **Cómo:** Cada color representa tema (rojo=luchas, verde=territorio, azul=saberes).
- **Resultado:** Quipu contemporáneo que documenta memoria.

#### 4. Observación Participante Ritualizada

- **Qué es:** Involucrarse en actividades según protocolo comunitario.
- **Cómo:** Aprender haciendo, con guía de "maestro anfitrión".
- **Ética:** No tomar fotos/videos sin permiso ritual específico.

## **FASE 4: ANÁLISIS INTERCULTURAL**

### **Taller de análisis comunitario:**

Día 1: Socialización de datos brutos (audios, fotos, notas)

Día 2: Identificación colectiva de temas importantes

Día 3: Interpretación desde cosmovisión local

Día 4: Contrastación con perspectivas académicas

Día 5: Síntesis negociada de hallazgos

### **Técnicas de análisis:**

- **Análisis Onírico:** Incluir interpretación de sueños como dato válido.
- **Clasificación Taxonómica Indígena:** Usar categorías locales, no Linneanas.
- **Triangulación Interepistémica:** Validar con sabios, académicos y jóvenes.

## FASE 5: DEVOLUCIÓN Y PRODUCCIÓN

<b>Formato de Devolución</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>Asamblea Audiovisual</b>	Proyección con debate	Documental de 30 min con voces locales
<b>Maleta Pedagógica</b>	Material para escuela comunitaria	Libro álbum bilingüe, juegos didácticos
<b>Archivo Comunitario Vivo</b>	Repositorio accesible	USB con audios, mapa impreso, álbum fotográfico
<b>Publicación Académica</b>	Con autoría compartida	Artículo con coautoría comunitaria

## **PROTOCOLO ÉTICO INTERCULTURAL**

### **Consentimiento Libre, Previo e Informado (CLPI) Adaptado**

- Versión pictográfica para no lectores
- Grabación de consentimiento oral en lengua originaria
- Período de reflexión de 15 días antes de firmar
- Cláusula de propiedad intelectual compartida
- Derecho a retirarse en cualquier momento sin explicación

### **Principios de Circulación del Conocimiento**

1. **Conocimiento Sagrado:** No se documenta (ceremonias secretas)
2. **Conocimiento Comunitario:** Se comparte con reconocimiento explícito
3. **Conocimiento Personal:** Requiere permiso específico del dueño

### **Acuerdo de Beneficios**

- **Para la comunidad:** Capacitación, materiales, porcentaje de publicaciones.
- **Para investigadores:** Datos, aprendizaje cultural, publicación.
- **Regla del 30%:** Al menos 30% del presupuesto de investigación queda en la comunidad (honorarios locales, compra de materiales).