

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LOS PROFESORES Y PADRES DE FAMILIA EN UNA INSTITUCIÓN DE NIVEL INICIAL, SATIPO 2022

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial Intercultural
Bilingüe

Presenta la Bachiller

MILUSCA GAMERO PILLPA

Presidente: Oscar Heerbert Marin Garcia

Asesor: Italo Jaime Quispe Pérez

Lector: Wilfredo Quispe Huyhua

Lima – Perú

Setiembre de 2023



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado Anexo N.º 3

Aprobado por Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R

Modificado por Resolución Rectoral N° 040-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De mi consideración:

Por la presente, me dirijo a Ustedes para saludarlos en informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por Gamero Pillpa Milusca, quien solicita la obtención de su grado académico de Licenciada en Educación Inicial Intercultural Bilingüe, a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título *“Concepciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe de los profesores y padres de familia en una institución de nivel inicial, Satipo 2023”*.

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía Educación y Ciencias Humanas respectivamente, declaro que el producto académico de Milusca Gamero Pillpa ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 11% de similitud, el cual permite concluir que el trabajo no infringe las normas de la probidad académica. Asimismo, se valida que se cumplió con el correcto citado establecido en el sistema APA para la redacción del producto académico mencionado.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 02 del mes de abril de 2023

Atentamente,

Italo Jaime Quispe Pérez
Asesor

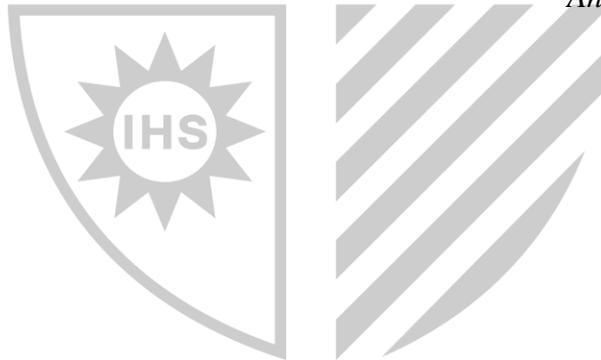
Oscar Heerbert Marin Garcia
Secretario

*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

EPÍGRAFE

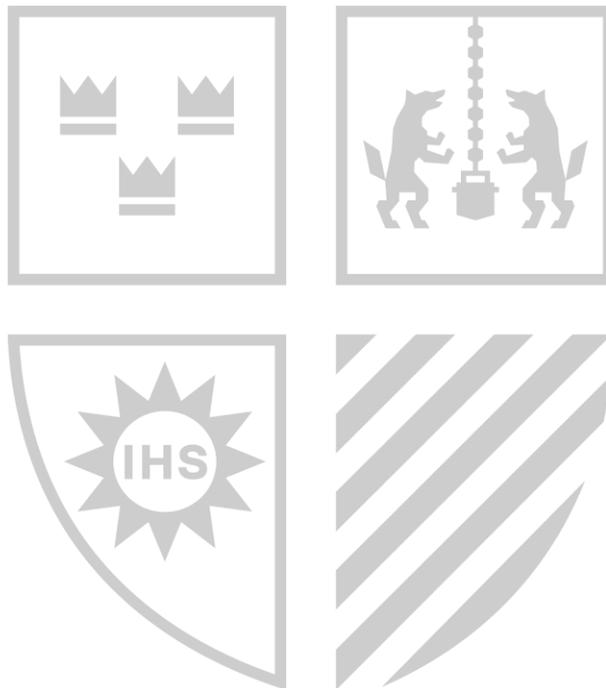
“La EIB no se presenta como un campo de derechos ganados por las comunidades indígenas, sino que termina funcionando como un rudimentario plan de compensación, que en vez de propiciar un sistema educativo público y equitativo, cristaliza y acrecienta las desigualdades socioeducativas. Por ende, la EIB no puede garantizar por sí misma la construcción de relaciones más simétricas dentro de la escuela, y la aceptación y aplicación acrítica de la EIB puede derivar paradójicamente en un refuerzo de la desigualdad en nombre del respeto a la diversidad”.

Ana Hecht, 2014, p. 125



DEDICATORIA

A Dios y a mis padres en el cielo, Gedeon y Bertha, por su bendición que me protege y me lleva por el camino del bien.



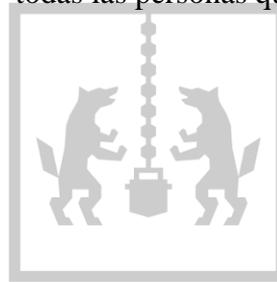
AGRADECIMIENTO

A mis hermanas por sus consejos y motivación
para alcanzar mis metas.

A mi asesor por su paciencia y compromiso. A

todas las personas que contribuyeron para

lograr este anhelo.



RESUMEN

La investigación se titula *Concepciones sobre la educación intercultural bilingüe inicial, Satipo 2022*. El objetivo principal fue comprender la concepción del profesorado sobre la EIB en instituciones de nivel inicial de Satipo. La investigación se desarrolló utilizando el enfoque cualitativo de la investigación científica. Se aplicó el instrumento de la entrevista a profundidad a los docentes participantes de tres instituciones educativas de nivel inicial ubicadas en localidades distintas al interior de Satipo: centro poblado Todos los Santos, centro poblado Selva Rica y Mazamari. Los resultados mostraron que la concepción de la EIB por parte de los profesores es incompleta, y se asume más bien que la cultura evidenciada en la lengua originaria es un contenido de aprendizaje para una mayoría de padres de familia que manifiestan que sus hijos hablan, principalmente, el español.

Palabras clave: Educación inicial, EIB, Revitalización, Lengua originaria

ABSTRACT

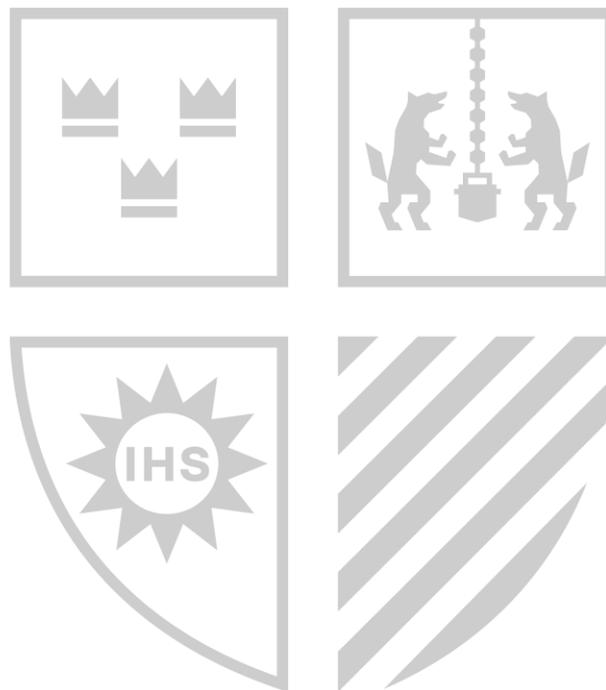
The research is entitled *Conceptions about intercultural bilingual initial education, Satipo 2022*. The main objective was to understand the teacher's conception of IBE in an initial level institution of Satipo. The research was developed using the qualitative approach of scientific research. The in-depth interview instrument was applied to the participating teachers of three early education institutions located in different localities in the interior of Satipo: Todos los Santos, Selva Rica and Mazamari. The results showed that the teacher's conception of IBE is incomplete, and it is assumed that the culture evidenced in the native language is a learning content for most parents who state that their children mainly speak Spanish.

Keywords: Initial education, IBE, Revitalization, Native language

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.1 Descripción de la realidad problemática.....	16
1.2 Preguntas de investigación.....	18
1.3 Objetivos de la investigación.....	18
1.4 Justificación e importancia de la investigación.....	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	20
2.1 Antecedentes de la investigación.....	20
2.1.1 Antecedentes internacionales de la investigación.....	20
2.1.2 Antecedentes Nacionales de la investigación.....	22
2.2 Marco conceptual.....	24
2.2.1 La Educación Intercultural Bilingüe.....	24
2.2.2. La interculturalidad.....	29
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
3.1 Enfoque y tipo de investigación.....	33
3.2 Método de recolección de datos.....	34
3.3 Técnicas e instrumentos de observación.....	35
3.4 Método de análisis.....	35
3.5 Trabajo de campo.....	36
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	37
4.1 Categoría 1: concepción de la educación intercultural bilingüe.....	37
4.1.1 Subcategoría 1.1: implementación de la educación intercultural bilingüe.....	37
4.1.2 Subcategoría 1.2: práctica pedagógica intercultural.....	40
4.2 Categoría 2: multilingüismo e interculturalidad.....	41
4.2.1 Subcategoría 2.1: nociones sobre el multilingüismo.....	42
4.2.2 Subcategoría 2.2: nociones sobre la interculturalidad.....	45

4.2.3 Subcategoría 2.3: conocimiento sobre el uso de otras lenguas que no sean español	47
4.3. Categoría 3: relación con los niños de nivel inicial	56
4.3.1. Subcategoría 3.1: relación con los niños que tienen como L1 al español	56
4.3.2. Subcategoría 3.2: relación con los niños que tienen como L1 un idioma originario	57
Conclusiones	59
Recomendaciones	61
Anexos	64

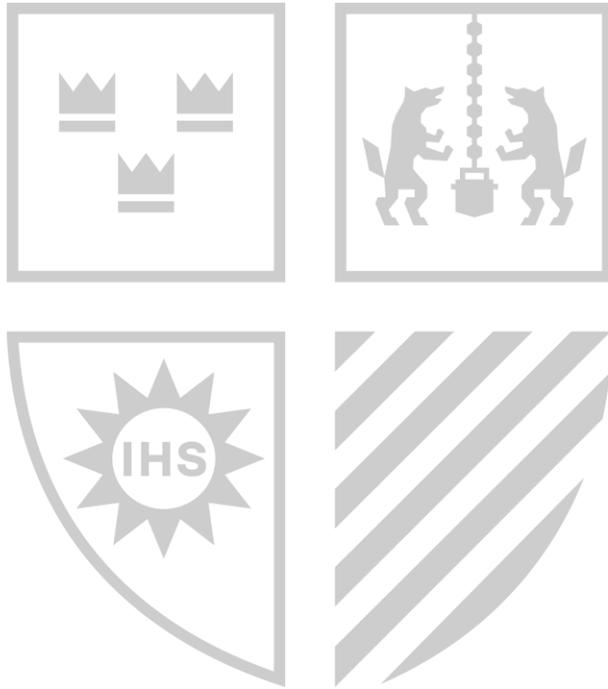


ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Escenarios lingüísticos contemplados en la EIB	28
Tabla 2. Competencias en la Educación Inicial Intercultural Bilingüe	29
Tabla 3. Categorías y subcategorías	37
Tabla 4. Subcategoría 1.1 – docentes	37
Tabla 5. Subcategoría 1.1 – padres de familia.....	38
Tabla 6. Subcategoría 1.2 – docentes	40
Tabla 7. Categoría 1.2 – padres de familia	41
Tabla 8. Subcategoría 2.1 – docentes	42
Tabla 9. Subcategoría 2.1 – padres de familia.....	43
Tabla 10. Subcategoría 2.2 – docentes	45
Tabla 11. Subcategoría 2.2 – padres de familia.....	46
Tabla 12. Relación con los niños que tienen como L1 al español según docentes.....	56
Tabla 13. Relación con los niños que tienen como L1 al español según padres	57
Tabla 14. Relación con los niños que tienen un idioma originario como L1 según docentes	57
Tabla 15. Relación con los niños que tienen un idioma originario como L1 según padres	58

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cantidad de niños que utilizan otro idioma además del español (según docentes)	47
Figura 2. Número de idiomas que los estudiantes hablan además del español	48
Figura 3. Idiomas originarios hablados por los niños	49
Figura 4. Interferencias lingüísticas en los niños	49
Figura 5. ¿qué sería más sencillo?	50
Figura 6. Acuerdo con la afirmación	50
Figura 7. Modo en que conoció el idioma	51
Figura 8. Número de niños que utilizan un idioma distinto al español	52
Figura 9. Nombre de los idiomas originarios que hablan los niños	53
Figura 10. Interferencias lingüísticas en los niños	53
Figura 11. La opción de aprendizaje más sencilla	54
Figura 12. Acuerdo con la afirmación	55
Figura 13. Modo en que conoció el idioma	55



INTRODUCCIÓN

La presente investigación se refiere al tema de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que se puede definir de manera amplia y de una manera particular para el Perú, sin contradicciones. Desde la exposición de la UNESCO, se trata de un modelo educativo; desde el año 2022, es decididamente en el Perú, antes que nada, una política de Estado que busca, en concordancia con la definición amplia, la atención de los pueblos originarios que habitan el territorio. Estos pueblos se caracterizan por una cultura que no tiene bases occidentales, es decir, que todavía prima en ellos principios ancestrales de organización social y hasta económica, utilizando un idioma autóctono como el quechua; en oposición a una cultura de espíritu griego. La política de la EIB en el Perú asume que la educación es la principal y mejor herramienta para devolver a estos pueblos su dignidad, puesto que históricamente se han considerado pueblos de la periferia con muchas diferencias materiales y culturales.

La característica principal de la EIB en el Perú es que se trata de una política de Estado que busca revitalizar la cultura a través de la recuperación del uso social de la lengua originaria. Se asiste a una educación que busca el bilingüismo de modo que se observe el respeto social tanto por el idioma originario, así como por el idioma dominante, el español. De ahí que las bases teóricas de la interculturalidad se prefieran a la teoría estática del multiculturalismo. Este último establece la existencia de diversas culturas en un mismo territorio compartido y aboga por una tolerancia entre ellas, mientras que la interculturalidad asume que el encuentro (o desencuentro) entre estas es inevitable; que en tal situación, la cultura dominante y su idioma dominan la comunicación en diversas esferas como la educación, la justicia, la ciencia, etc., y exige pensar en políticas y programas que busquen la equidad ofreciendo a los pueblos originarios posibilidades para mantener viva su cultura sin aislarse del desarrollo nacional.

Para analizar la problemática de la EIB es necesario analizar algunas causas. Una de ellas es la implementación de esta política en el territorio nacional como si se tratara de una panacea; es decir, no se pone atención suficiente a la diversidad inherente en el

concepto de pueblos originarios, puesto que estos no solo se distinguen idiomáticamente frente a la mayoría de los peruanos que hablan español, sino que también se diferencian entre ellos mismos. Ni siquiera es necesaria comprender la diferencia que existe entre los hablantes del quechua y los hablantes del shipibo, pues incluso al interior de aquel idioma existen diversas modificaciones, de modo que no es lo mismo que el quechua de Puno, el de Cuzco y el de Ayacucho. Una segunda causa es la todavía escasa investigación en campo sobre la implementación de la EIB desde el punto de vista de los beneficiarios de la política de Estado. La educación ha sido, de alguna manera sin pretenderlo, una imposición a los pueblos originarios, como investigaciones desde ya los años 90 coincidían, a saber, que se espera las mismas respuestas a los programas en todos los casos de implementación, cuando en realidad existen muchos que prefieren dominar la lengua dominante como una respuesta racional en la lógica del desarrollo moderno y hasta lenguas extranjeras para mejorar incluso más las oportunidades materiales.

La investigación sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se realizó con el interés de conocer algunos aspectos de la recepción de esta política en los peruanos beneficiarios. Esto permitió conocer la concepción de la implementación de la EIB de los profesores de las localidades cercanas en Satipo, área donde laboro como docente de educación inicial intercultural bilingüe. Desde el punto de vista académico, esta investigación levanta información de importancia sociológica, de sociología de la educación. Como interés profesional, permitió el acercamiento a las realidades educativas beneficiarias de la política de la EIB para comprenderlas y, por extensión, observar las posibilidades de pensar y aplicar estrategias educativas interculturales.

Esta investigación se ubica dentro de la educación, específicamente en la Educación Intercultural Bilingüe. Como teoría, se ha tomado la información de la política de Estado tal como se encuentra en los documentos oficiales, así como las teorías del bilingüismo y la interculturalidad. Para el levantamiento de la información se ha utilizado la entrevista a profundidad aplicada a docentes de nivel inicial de instituciones reconocidas como EIB en los centros poblados de Todos Los Santos, Selva Rica y Mazamari, ubicados en Satipo.

El instrumento se aplicó a informantes clave, en este caso, a todos los docentes de las instituciones elegidas, de nivel inicial intercultural bilingüe. La muestra fue no probabilística. Del mismo modo, con menor fortuna, se aplicó el instrumento a los padres de familia con hijos que cursan el nivel inicial intercultural bilingüe.

Durante la primera inmersión en el campo, la población objetivo se mostró reacia a la investigación, tanto los docentes como los padres de familia. La aplicación del

instrumento se tuvo que hacer *in situ* en cada una de las instituciones elegidas. Los padres de familia fueron todavía más reacios a acceder a la entrevista, pero aquellos que se lograron entrevistar mostraron una disposición media. No se pudo obtener una razón específica para este comportamiento.

Los objetivos establecidos para la investigación fueron los siguientes:

Comprender la concepción del profesorado y de los padres de familia sobre la Educación Intercultural Bilingüe en instituciones de nivel inicial de Satipo, 2022.

Conocer las nociones sobre bilingüismo e interculturalidad del profesorado y padres de familia.

Conocer la relación entre el profesorado y los niños que hablan español como L1 y los niños que hablan una lengua originaria como L1.

En el Capítulo I, se realiza el planteamiento de la investigación ¿cuál es la concepción del profesorado y padres de familia sobre la Educación intercultural Bilingüe en instituciones de nivel inicial de Satipo?

En el Capítulo II, se exponen los antecedentes nacionales e internacionales de la investigación propuesta. Además, se expone el marco conceptual que sostiene la elaboración de los instrumentos, que además sirvió para contrastar los resultados de la investigación.

En Capítulo III, se expone el marco metodológico de la investigación.

En el Capítulo IV, se presentan los resultados de la aplicación del instrumento de investigación, así como la discusión entre estos, y el marco teórico y las conclusiones de los antecedentes encontrados en la indagación bibliográfica. Se concluye con las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

La Educación Intercultural Bilingüe es una política de educación del Estado (Minedu, 2013; 2015) que ofrece el servicio de educación en todos los niveles a ciudadanos que pertenecen a poblaciones indígenas o pueblos originarios para atender la necesidad y el requerimiento de una educación de calidad contextualizada y no homogeneizadora. Es decir, se pretende con esta política acortar las brechas de exclusión social y económica que existen junto a la situación de multiculturalidad en nuestro país. La multiculturalidad designa, ontológicamente, la existencia de grupos humanos diversos entre sí, en materia de costumbres, valores, simbolismos y, sobre todo, el lenguaje (Vigil, s.a). Por su parte, la interculturalidad designa las relaciones que se establecen entre las culturas, las que muy a menudo son hostiles y, en otras oportunidades, se presentan cargadas de segregación.

La interculturalidad es tanto un concepto de las ciencias sociales, como una realidad que se vive en el día a día; es, por eso, la realidad adecuada en la que se debe intervenir (en teoría y en la práctica) para acortar aquellas brechas de exclusión que existen en el Perú. Como se relaciona directamente a los modos en que ocurre el contacto entre las culturas (Zavala, 2006; Vigil, s.a), la interculturalidad puede ser de respeto y valoración mutuas, pero muy a menudo se trata de asimetrías históricas, donde una cultura heredada desde la colonia como la dominante ejerce poder social (Etxebarria, 2003) y se queda con el capital simbólico (Vargas, 2020). Las relaciones asimétricas que ocurren entre las culturas exigen una intervención intercultural, de modo que la política de Educación Intercultural Bilingüe considera la revalorización de las culturas locales en una articulación con otras culturas (Minedu, 2013). Frente a este objetivo de la revitalización y/o del fortalecimiento de la cultura, a través del lenguaje que es una de las formas más propias de manifestar la cultura, existe la pasividad de la población que asume su lugar

en el espacio dedicado a la cultura dominada. Expresiones de este tipo, por ejemplo, son aquellas donde las personas insisten en que sus hijos no aprendan el idioma originario por considerarlo discriminado, de poco valor y objeto de segregación y desprecio.

La política de la EIB pretende interceptar la pasividad de los ciudadanos originarios insertando al colegio como una institución que forma parte de las comunidades (Minedu, 2013). Significa mucho esta idea, pero se puede denotar la presencia de un currículo que respete el contexto social, geográfico e idiosincrático del lugar; la presencia de profesores de la localidad o que conozcan el idioma materno (L1) de los educandos, o el idioma originario que tienen otros como segunda lengua (L2) cuando ha ocurrido que el español ha desplazado como principal a lenguas como el quechua, el aymara, el shipibo, etc.; significa también, y que es foco de nuestra importancia, la participación de la comunidad organizada o a través de los sabios en los procesos de creación del currículo y de actividades de enseñanza-aprendizaje; pues como Alarco (1965) había anotado, la educación ha existido incluso antes de las instituciones que la ostentan hoy. Según documentos oficiales (Minedu, 2013) la EIB presenta un currículo intercultural, bilingüe y pertinente; uso de materiales en lengua originaria y en castellano; desarrolla gestiones autónomas, participativas y articuladas a una red educativa; promueve la convivencia intercultural; y promueve una estrecha relación entre escuela-familia-sociedad.

La política de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) presenta cuatro objetivos, cuyo cimiento es la búsqueda de la equidad para los pueblos originarios y la atención educativa de calidad (MINEDU, 2015). El segundo objetivo pone de relieve la necesidad de un currículo consistente con los recursos educativos del contexto; lo que incluye tanto el contexto cultural, así como el geográfico en que se imparte la EIB. La perspectiva pedagógica de esta política se ha propuesto sobre la base de aceptar que una educación de calidad para los pueblos originarios requiere de referentes culturales y lingüísticos propios. La participación de la comunidad es vital en el proceso de creación del currículo, así como su participación en ciertas decisiones educativas, en todos los niveles de educación, tanto en el preescolar o nivel inicial, así como en el nivel primario y secundario.

Por otro lado, durante el desarrollo de mi experiencia preprofesional y profesional he observado que la realidad educativa no se ajusta, del todo, a los lineamientos normativos de la política de la EIB. En primer lugar, en algunas instituciones de nivel inicial ubicadas en la región Apurímac, los padres de familia se muestran prestos para participar de las actividades escolares, tanto académicas como las de otra índole. Sin

embargo, en varias oportunidades ha ocurrido que los docentes no tienen el perfil EIB, ya sea porque no son oriundos de la región y su experiencia local no sobrepasa el año o los dos años, o ya porque, simplemente, no dominan la lengua originaria, el quechua en este caso. En otro punto del país, en la localidad de Satipo, región distinta a Apurímac, ocurre más bien que los padres de familia prefieren que sus hijos se encuentren inscritos en colegios regulares, mas no en colegios EIB; incluso, cuando el perfil de estudiante se ajusta para una institución de fortalecimiento y/o revitalización, o cuando la institución regular se encuentra más lejana que la alternativa EIB. En el año 2021 y 2022 asistí a observar que gran cantidad de padres retiran a sus hijos de una escuela inicial EIB para matricularlos en una escuela regular. En estos casos, aun cuando los docentes cumplían con el perfil EIB, son los padres de familia quienes se muestran reacios frente a la política de Estado.

La investigación puede constatar o desmentir las apreciaciones subjetivas de la observación directa en campo; por ello es importante e interesante indagar sobre qué se comprende por Educación Intercultural Bilingüe tanto en el profesorado como por parte de los padres de familia.

1.2 Preguntas de investigación

¿Qué concepción tiene el profesorado y los padres de familia sobre la Educación Intercultural Bilingüe en instituciones de nivel inicial de Satipo, 2022?

¿Cuáles son las nociones sobre bilingüismo e interculturalidad del profesorado y padres de familia?

¿Cómo es la relación entre el profesorado, y los niños con L1 español y los niños con L1 idioma originario?

1.3 Objetivos de la investigación

Comprender la concepción del profesorado y padres de familia sobre la Educación Intercultural Bilingüe en instituciones de nivel inicial de Satipo, 2022

Conocer las nociones sobre bilingüismo e interculturalidad del profesorado y padres de familia

Conocer la relación entre el profesorado, y los niños con L1 español y los niños con L1 idioma originario

1.4 Justificación e importancia de la investigación

La investigación pretendió conocer y comprender la concepción del profesorado y de los padres de familia sobre la Educación Intercultural Bilingüe. La revisión teórica mostró que la Política de la EIB puede ser considerada una política que parte de una concepción amplia de lo que significa ser originario o indígena para los pueblos de nuestra nación, pero al mismo tiempo, como política, pretende ser una normativa. Toda institución EIB, ya sea de nivel inicial, primaria o secundaria, tiene un perfil de docente EIB, un perfil de alumno EIB y un currículo EIB. No obstante, la realidad suele presentarse como más compleja de lo que la política presenta. Cada región de nuestro país presenta características únicas; ni qué decir de las lenguas, pues el quechua no es el único idioma que comparte importancia cultural con el español. En este sentido, por lo tanto, la investigación se justifica y es importante, porque la comprensión de las concepciones de los agentes de la EIB, los profesores que representan la norma y los padres de familia que representan las fuentes del contexto cultural, permitiría una síntesis particular para las regiones que puede ser expresada, educativamente, en un currículo.

Por otro lado, la comprensión de las concepciones de EIB del profesorado y de los padres de familia también pueden permitir adecuar los currículos existentes a la realidad. Siendo una política de Estado y no siendo necesariamente un enfoque teórico culminado, la EIB todavía puede hallarse en revisión. Un criterio muy posible de revisión puede ser la coherencia y consistencia entre la norma y la realidad histórico social que pretende atenderse. Acto seguido, la importancia de esta coherencia es que una vez lograda permitiría trabajar el fortalecimiento y/o revitalización de la lengua, que es la mayor expresión de cultura de cualquier pueblo. De ahí que esta última idea es consecuencia mediata de una comprensión de la concepción del profesorado y de los padres de familia sobre la EIB.

Finalmente, si la comprensión de lo que realmente estiman los profesores y los padres de familia sobre la EIB muestra que es negativa, entonces, la investigación contribuye con futuros investigadores y, sobre todo, investigadores del método investigación-acción con diseñar estrategias para mejorar la recepción de la política por parte de los agentes principales: profesores y padres de familia.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes internacionales de la investigación

En su tesis doctoral titulada *La educación intercultural bilingüe en Chile desde la perspectiva mapuche*, presentada en la Universitat de Barcelona, Marilaf (2017) planteó el objetivo de comprender cómo se vive la relación educativa, la lengua *mapuzugun* y el saber educativo en las escuelas interculturales bilingües ubicadas en comunidades mapuches del sur de Chile. Para ello, utilizó un enfoque mixto de investigación científica con diseño fenomenológico-hermenéutico, aplicando una encuesta a 29 directores y 103 profesores de 32 escuelas que implementan el enfoque intercultural bilingüe, y una entrevista a profundidad. De sus hallazgos, se concluye que la educación intercultural bilingüe está dirigida exclusivamente a los indígenas, lo que indica un desconocimiento por parte de los profesores sobre la existencia y características del programa EIB, así como un desinterés por los saberes y la lengua mapuche. Además, su vínculo directo con la asignatura de Lengua Indígena limita su capacidad de ser transversal en el currículo, lo que impide un diálogo de saberes interculturales entre culturas.

Esta tesis mostró consistencia con las primeras ideas que iniciaron la investigación presente. La primera conclusión muestra la diferencia práctica que existe dentro del enfoque intercultural, es decir, el encuentro entre culturas parece ser objeto de importancia e interés solo de una parte de los involucrados, en este caso, lo que en la literatura se asocia a cultura dominada, es decir, la cultura indígena u originaria que no tiene como primera lengua (L1) el castellano (ni otra lengua romance o indoeuropea, por supuesto). Dicho de otro modo, la interculturalidad es el multiculturalismo disfrazado donde aún existen culturas dominantes y culturas dominadas. La interculturalidad aparece como un concepto que denota el encuentro y desencuentro de las culturas, pero no se

relaciona para nada con un esfuerzo de comprender las diferencias culturales que de hecho existen. La segunda conclusión es la particularización de la idea anterior. La relación asimétrica entre las culturas se expresa en el arrinconamiento de la cultura dominada incluso en el ámbito educativo, pues se le estudia como objeto en un curso específico. El diálogo de saberes queda reducido a un hecho casi de museo o experiencia extraña que no corresponde al vivir diario de las personas.

En su tesis *Aportes para un modelo de educación intercultural bilingüe en Malokayaguas*, presentada en la Universidad Nacional de Colombia en Leticia, Ramos (2018) propuso como objetivo de investigación proporcionar elementos para el diseño e implementación de un modelo de educación intercultural bilingüe que se centre en el español y el uso oral del idioma yagua para la población infantil de la comunidad Malokayaguas que está asistiendo a la escuela. Para lograr este objetivo, se propusieron objetivos específicos que incluyeron un estudio sociolingüístico de la comunidad para determinar el nivel de uso de los idiomas yagua y español, identificar las necesidades académicas y pedagógicas de la comunidad en relación con estos idiomas, y realizar una encuesta fonológica, léxica y gramatical del idioma yagua para apoyar su enseñanza y la elaboración de materiales. La investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque cualitativo descriptivo en dos fases, que incluyó observación participante y entrevistas abiertas para recopilar datos, así como el uso de un diario de campo mientras el investigador era profesor auxiliar en el ámbito académico de los alumnos. Los resultados revelaron que existe una situación de pérdida o extinción del idioma yagua debido a la falta de enseñanza oral en las escuelas bilingües y a un bilingüismo pasivo en la comunidad en general. Los niños aprenden la lengua yagua como segunda lengua a los doce años y el español como lengua materna desde los cuatro, y aunque tienen una hora a la semana de enseñanza de la lengua materna, no se practica en la escuela ni en la comunidad en general.

Las conclusiones de esta tesis son compatibles con las primeras ideas a modo de hipótesis, a saber, que la falta de atención curricular de la lengua provoca su desaparición. Si acaso esta realidad aún no se observa con la lengua quechua, sí que hay que mencionar que hubo comunidades que abandonaron su lengua por miedo al estigma social. Se sigue que no es suficiente reconocer que el aprendizaje de dos lenguas es lo mismo que ser bilingüe, puesto que, en el caso de una interculturalidad deseada, se espera un aprendizaje a la par de las mismas culturas orales; otra situación solo acarrea diferencias y dominación.

En su tesis titulada *Estrategias pedagógicas para fomentar la interculturalidad en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Técnico Agropecuario de Escobar Arriba*, Fuentes y Mercado (2017) propusieron el objetivo general de identificar prácticas pedagógicas que fomenten la interculturalidad en los estudiantes de tercer grado de la institución mencionada. También presentaron objetivos secundarios para estudiar la formación intercultural de los docentes y las estrategias efectivas para cultivar actitudes interculturales. El enfoque de investigación fue crítico, con un enfoque mixto y una metodología de investigación-acción participativa. La investigación se llevó a cabo en una población de 30 estudiantes de tercer grado de primaria, sus profesores, padres y directivos de la institución. La investigación incluyó una encuesta a los padres de familia, un taller lúdico-didáctico, revisión documental y diario de campo. Los hallazgos incluyeron la pérdida de la lengua ancestral debido a la falta de uso de los padres, la falta de capacitación docente para fomentar la interculturalidad y las tradiciones ancestrales, y el éxito del taller lúdico-pedagógico para que los estudiantes se identifiquen como Zenú y aprendan sobre sus costumbres y tradiciones.

Esta tesis muestra que el hecho de que hay población originaria en toda América que ha perdido el uso de su lengua, se extiende a muchos países de la región. Debido a que los requisitos de la EIB orientan a que sean los miembros de la comunidad quienes se hagan cargo de la educación; pero la comunidad muestra miembros profesionales de la educación que desconocen la lengua oriunda. Finalmente, una causa raíz de este olvido, podría ser el avance de la tecnología y la transculturación.

2.1.2 Antecedentes Nacionales de la investigación

En su tesis para obtener el grado de licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe en la Universidad San Ignacio de Loyola en Lima, Perú, Saqui (2020) propuso como objetivo principal de su investigación la caracterización de la participación de los padres de familia en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en la IE-EIB "Luz de los Andes" en Apurímac. También estableció objetivos secundarios, incluyendo la identificación del tipo de participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la descripción de la importancia y la inclusión de los conocimientos ancestrales en dicho proceso. Para llevar a cabo su investigación, Saqui utilizó un enfoque cualitativo descriptivo y una metodología etnográfica, empleando la entrevista semiestructurada y la observación como instrumentos.

Las conclusiones de su estudio indican que la poca participación de los padres se debe a la falta de motivación e iniciativa de los docentes para convocarlos y que la comunidad no se compromete tanto con los temas curriculares como lo hace con los trabajos físicos. Asimismo, se observó que los padres de familia tienen diferentes niveles de participación, desde ser espectadores hasta asumir la responsabilidad en actividades comisionadas. Por otro lado, aunque los docentes valoran y aceptan los conocimientos ancestrales, socioculturales y lingüísticos, no se fortalecen en la actualidad. Además, se encontró que los docentes no consideran el currículo Nacional como una propuesta orientadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica que no se toman en cuenta los criterios de contextualización y diversificación.

La investigación muestra la dicotomía que existe entre las comunidades que aceptan la EIB, pero no son partícipes activos de su implementación.

En su tesis titulada *La práctica pedagógica intercultural en el nivel inicial de la comunidad de Paucartambo - Cusco*, Ccahuana (2020) buscó describir las prácticas pedagógicas interculturales en una institución educativa inicial EIB en una comunidad de Paucartambo - Cusco. Utilizó un enfoque cualitativo y una metodología etnográfica, aplicando instrumentos como la observación participante, entrevistas y análisis documental, con una población conformada por una docente, cuatro madres de familia y tres niños. En sus conclusiones, encontró que los tres actores educativos - docentes, niños y niñas, y padres y madres de familia - participan activamente en el espacio educativo y que la docente ejerce un liderazgo y compromiso que ha generado un cambio en la educación hacia una educación intercultural bilingüe. También destacó la participación activa y comprometida de los padres y madres de familia, gracias al trabajo perseverante de la docente que los considera como Yachaq de la comunidad para que sean transmisores de los conocimientos culturales.

En su tesis titulada *Enseñanza bilingüe en una institución EIB ubicada en un contexto semiurbano*, Quispe (2019) tuvo como objetivo principal describir la enseñanza bilingüe en una institución EIB ubicada en un contexto de bilingüismo quechua y castellano. Los objetivos secundarios fueron describir las estrategias que utiliza el docente para la enseñanza de y en las lenguas quechuas y castellano, así como las características de los materiales que utiliza el docente para la enseñanza de y en la lengua quechua y castellano. Para llevar a cabo su investigación, utilizó un enfoque cualitativo y una metodología etnográfica. La población objetivo estuvo compuesta por estudiantes de

primero, cuarto y quinto grado, docentes y dos madres de cuarto grado, ubicados en la provincia de Espinar en Cusco. Los resultados mostraron que el docente utilizó estrategias que ayudaron a los estudiantes a desarrollar el castellano escolar, ya que la mayoría de ellos tenían el castellano de casa como primera lengua. Además, se encontró que el material proporcionado por el Ministerio de Educación no pertenecía al escenario lingüístico en el que se encontraban los estudiantes de la institución.

La investigación presenta una realidad regional tal que la comunidad presenta como L1 una lengua originaria y como L2 el español o castellano; mientras que en la escuela sucede, al contrario, los estudiantes presentan como L1 el español o castellano y como L2 la lengua originaria. El profesorado, a pesar de estar en un colegio reconocido como EIB hace diez años, todavía presenta una realidad en que algunos no tienen la designación EIB.

2.2 Marco conceptual

2.2.1 La Educación Intercultural Bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe es en su acepción más amplia un modelo educativo que atiende al indígena, o más apropiadamente, a las personas de pueblos originarios (UNESCO, 2015). La definición de la UNESCO incluye también como beneficiario de la Educación Intercultural Bilingüe al extranjero o inmigrante. En la acepción más particular de la EIB, esta responde a una necesidad de educación por parte de los pueblos originarios, siendo la base de esta necesidad la creencia fundamentada de que la educación es una de las principales vías para devolver la dignidad a estos pueblos dominados históricamente y proveerlos de herramientas sociales y científicas que procuran la disminución de las brechas materiales y culturales de las que son víctimas (Vélez, 2006). En nuestro país, Perú, se trata de una política educativa que alcanzó su madurez en el año 2002, año en que la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación alcanzó rango de Dirección Nacional, luego de un proceso que iniciará en el año 1972 (Zavala y Córdova, 2003).

a. Los fundamentos de la EIB en el Perú

- **Los fundamentos normativos de la EIB en el Perú**

La Constitución Política del Perú, en el Artículo 2, inciso 19, manifiesta el derecho a “su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación”. Este derecho fundamental tiene extensión el Artículo 17 donde se manifiesta que el Estado debe promover el acceso a la educación intercultural y bilingüe de los pueblos originarios. Además, la Constitución garantiza la igualdad ante la ley de los ciudadanos, por ello, el artículo 89 establece la garantía a una educación integral, de calidad y equitativa.

- **Los fundamentos culturales de la EIB en el Perú**

El primer fundamento de la Educación Intercultural Bilingüe es la diversidad cultural de nuestro país, es decir, la presencia de diversas lenguas, religiones y modos de vida fundamentalmente. Según Degregori (s.a), en la actualidad se reconoce junto a la diversidad que el desarrollo no tiene un único camino, por lo tanto, cada modo de vida es importante en sí mismo y por sí mismo. En este sentido, el autor afirma que en la actualidad no se puede distinguir entre tradición y modernidad, de modo que los pueblos originarios pueden insertarse en la vida del país más occidental sin tener que renunciar a sus tradiciones originarias. Finalmente, la medición del desarrollo no tiene únicamente indicadores numéricos, sino también, indicadores de calidad de vida y respeto por la cultura de los pueblos.

Degregori (s.a) incluso hace un análisis de la violencia interna de nuestro país en términos de infravaloración cultural. Según el autor, en nuestro vasto territorio hay una gran diversidad geográfica, biológica y cultural, pero solo se valoró las dos primeras. El fundamento cultural de la EIB quiere evitar el olvido de los pueblos originarios por parte del Estado, de la sociedad e incluso por parte de ideologías que mencionaron o iniciaron luchas por su causa. La interculturalidad, pues, permite que ya no le cueste a la sociedad aceptar y apreciar nuestra variedad de razas, lenguas, religiones, costumbres y tradiciones. Según el autor, de hallarse los manifiestos de Sendero Luminoso se notaría que no hay una sola línea en sus documentos oficiales que hable sobre las diferencias étnicas, lingüísticas o culturales en general, que son un problema y una oportunidad en nuestro país. La ceguera ante la diversidad cultural fue una de las causas de la derrota de Sendero Luminoso, que terminó reprimiendo las costumbres "atrasadas" de los pueblos originarios.

Por otro lado, la propuesta pedagógica del Minedu (2013) muestra un enfoque de derechos. Los derechos de los pueblos originarios tienen un inconveniente cuando las relaciones entre los diversos grupos culturales están marcadas por la falta de equidad y la exclusión. Precisamente, el reconocimiento de los derechos implica también la valoración de la diversidad, que tanto tiempo ha sido una deficiencia en nuestro país. Contrario a lo que ha sucedido en nuestra historia, la educación intercultural bilingüe promueve la interculturalidad como una forma de diálogo y convivencia entre las diferentes culturas presentes en el Perú. Esta perspectiva fomenta la valoración y el respeto por las diferencias culturales.

También es un principio cultural el enfoque intercultural. Este principio busca visibilizar las distintas maneras de ser y saber, sin caer en la diferencia tipificada como las razas y las lenguas. Frente a la realidad de la segregación y la discriminación, la EIB busca la participación comunitaria reconociendo su importancia en la planificación, implementación y evaluación de los programas educativos. Esta participación fortalece la relación entre la escuela y la comunidad y promueve la inclusión de los conocimientos y las prácticas culturales locales (Minedu, 2013)

Zavala y Córdova (2003), desde el lejano año de esta publicación citada, ya comentaban que la EIB tiene como error una serie de creencias generalizadas que han tomado el lugar de los “principios”, como afirmar que todos los pueblos originarios tienen el mismo “sentimiento” o “valoración” por el aprendizaje de su lengua originaria; o creer que entre los padres de familia de todas las comunidades del país existe solo un único sentimiento de aprobación cultural por la lengua dominada, cuando en realidad asistimos a demostraciones de muerte de las lenguas porque los adultos se niegan a transmitir su idioma originario a los jóvenes, por vergüenza o por estrategia socio cultural. En la actualidad, la DIGEIBIRA (2016) sostiene que la EIB es una reivindicación a través de la aprobación de la lengua materna; o que la EIB fomenta el respeto y la tolerancia. Sin embargo, la realidad es más complicada.

Parece que el fundamento último de la EIB no es la lingüística ni la sociología ni la antropología ni la historia, o no solo estos, sino que se trata de fundamentos culturales, sociales y políticos (Zavala y Córdova, 2003). La novedad está en que históricamente los pueblos originarios han sido sometidos y olvidados, mientras que la EIB representa una manera notable por fortalecer ideas e imaginarios que no necesariamente se relacionan con las que históricamente han gobernado el país. De ahí que la política de la EIB sea un intento de construir una sociedad democrática y plural que tiene un gran supuesto, a saber,

que la tolerancia y el respeto se pueden conseguir a través del “diálogo de saberes”, es decir, la idea de que todas las culturas y sus tradicionales aportan constitutivamente a la nación (Trapnell, 2016).

Entonces, la EIB no es una teoría acabada de la pedagogía o un mero enfoque de esta, se trata primero, en nuestro país, de una política de Estado que tiene una finalidad complicada, pues se trata de un intento más por construir esa nación única que alberga múltiples lenguas y culturas.

b. Las características de la EIB en el Perú

Con mucha seguridad, en el país existió una Educación Bilingüe Intercultural que como señalan Zavala y Córdova (2003) y Zúñiga (2008) se trató de una realidad donde lo intercultural aparecía como un apéndice de la educación bilingüe, más científica y apoyada desde la psicología cognitiva. No fue sino hasta que se intercambiaron los términos a Educación Intercultural Bilingüe cuando se tiene un fundamento, la interculturalidad, de este modelo de servicio educativo. La EIB en el Perú parte de cinco enfoques: el enfoque de derechos, el enfoque democrático, el enfoque intercultural, el enfoque pedagógico y el enfoque del buen vivir, tierra y territorio (MINEDU, 2016). Estos enfoques sostienen las características generales de la escuela EIB en el país. En primer lugar, la EIB desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes y de calidad. En este caso, se refiere a una participación activa de los padres de familia en la propuesta pedagógica. Además, se trata de la exigencia de materiales pertinentes en lengua materna y en castellano. En segundo lugar, la EIB desarrolla una gestión autónoma, participativa y articulada a una red educativa. En tercer lugar, promueve la convivencia intercultural y favorable para el aprendizaje.

Existe también un perfil del estudiante y un perfil del docente EIB (Minedu, 2016). Un docente EIB, entre otras exigencias, debe mostrar “amplio conocimiento” y “valoración” de la cultura originaria (Minedu, 2016, p. 48). Estas características pueden ser obtenidas por medios académicos, así como por la convivencia cultural; sin embargo, otra exigencia como la de ser formado en educación EIB requiere, de todos modos, asistencia a la educación superior. De ahí que una buena manera de complementar o lograr estas exigencias sea que las mismas personas que tienen herencia cultural originaria se decidan por formarse como educadores. De modo lógico, esta persona, en tercer lugar, debe ser alguien que domine los dos idiomas, el originario y el castellano. Por otro lado,

una escuela EIB exige estudiantes que muestren “autoestima e identidad cultural” (Minedu, 2016, p. 49). Creemos que esto es más probable de ocurrir con personas que viven en los lugares donde la cultura originaria prima o no ha sido del todo desplazada, para poder mostrar la segunda característica del perfil del estudiante, a saber, “personas que practican y valoran su cultura y se desenvuelven adecuadamente en su comunidad” (Minedu, 2016, p. 49). Además, debe tratarse de personas que hablan, leen y escriben en su lengua originaria.

Según el Minedu, existen cuatro escenarios lingüísticos, como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 1. Escenarios lingüísticos contemplados en la EIB

Escenarios lingüísticos	Situación de las lenguas en la escuela y el aula
Escenario 1	Los niños y niñas tienen la lengua originaria como lengua materna, y esta es la que predomina en la comunicación de los niños/as y en el aula, y son muy pocos los niños y niñas que conocen algo de castellano.
Escenario 2	Los niños y niñas tienen la lengua originaria como primera lengua, pero manejan también el castellano y se comunican aceptablemente en ambas lenguas. Logran usar las dos lenguas indistintamente o en situaciones diferenciadas. Es decir, que, para ciertas situaciones, como las actividades a nivel comunal y familiar, usan la lengua indígena y, en otras ocasiones, al visitar centros poblados, realizar prácticas de compra – venta con otras personas que no son de la comunidad, utilizan el castellano. Esto se da en el aula con algunas diferencias en los grados de bilingüismo de los estudiantes. En este escenario puede haber estudiantes que son bilingües de cuna.
Escenario 3	Los niños y niñas hablan castellano como primera lengua, pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria. Sus padres y abuelos todavía se comunican entre ellos en la lengua originaria, pero se dirigen a los niños en castellano. Ellos están familiarizados con la lengua indígena, y eventualmente la usan, pero tienen una valoración negativa de su uso. Sin embargo, el contexto es favorable para el aprendizaje de esta lengua como segunda lengua o el desarrollo del bilingüismo. Asimismo, en este mismo escenario se encuentran niños y niñas que manejan ambas lenguas, pero con una tendencia a dejar de lado la lengua originaria.
Escenario 4	Los niños y niñas hablan sólo castellano y la lengua originaria ha sido desplazada casi completamente por el castellano. En estos lugares/pueblos la posibilidad de adquisición de la lengua indígena es muy limitada, ésta sólo es hablada por los abuelos y en situaciones esporádicas. La funcionalidad de la lengua originaria es casi nula.

Fuente: Minedu, 2016, p. 62

Una característica de la EIB es que promueve el uso de las dos lenguas en los niños, la lengua originaria y el castellano; ya sea como L1 o L2 (Minedu, 2016). Distingue,

además, entre el aprendizaje “de” la Lengua 1 y de la Lengua 2; y el aprendizaje “en” Lengua 1 y Lengua 2. El aprendizaje “de” supone tomar como objeto de estudio a la lengua, mientras que el aprendizaje “en” supone su uso como herramienta para construir aprendizajes.

Si nos ubicamos en los escenarios lingüísticos 1 y 2, en la Educación Inicial Intercultural Bilingüe, para los años 3 y 4, la lengua originaria será utilizada tanto como subárea de conocimiento de Comunicación, así como el medio de enseñanza en los procesos. Para los 5 años, la lengua originaria será también subárea de conocimiento de Comunicación y como herramienta de construcción de aprendizaje; lo nuevo aquí sería que el castellano también se enseñará como L2, como una subárea de conocimiento de Comunicación (Minedu, 2016). Por otro lado, para el caso de los escenarios lingüísticos 3 y 4, el castellano toma el lugar de L1.

En la Educación Inicial Intercultural Bilingüe, son tres las competencias que los niños deben alcanzar, según la siguiente tabla:

Tabla 2. Competencias en la Educación Inicial Intercultural Bilingüe

Expresión y comprensión oral	Expresa espontáneamente en su lengua materna sus necesidades, sentimientos, deseos, ideas y experiencias, escuchando y demostrando comprensión a lo que le dicen otras personas.
Comprensión de textos	Comprende e interpreta mensajes de textos lingüísticos y no lingüísticos.
Producción de textos	Produce textos, empleando trazos, grafismos, o formas convencionales (letras) de escritura de manera libre y espontánea con sentido de lo quiere comunicar.

Fuente: Minedu, 2016

2.2.2. La interculturalidad

Giménez (2007) sostiene que la interculturalidad es un proceso histórico que relaciona a las culturas unas con otras en un área específica, pero se trata de una relación en que las culturas se enriquecen mutuamente al mismo tiempo que reconocen sus diferencias y, además, no buscan asimilar o reducir a la otra a su propio modo de ser, pensar y/o saber.

La interculturalidad, pues, es un concepto que implica el reconocimiento del carácter multiétnico, plurilingüe y multicultural de un país como el Perú; como tal, según

CEPAL (2018), la interculturalidad es un enfoque de las políticas públicas de los países que llevaron a cabo el reconocimiento anteriormente mencionado en un documento estatutario, por ejemplo, en la constitución. Como observaron Zavala y Córdova (2003) este reconocimiento implicó cambios o modificaciones en el ámbito de la educación que, en Perú, tuvieron su mejor expresión en el año 2002, cuando la EIB fue un modelo educativo propuesto desde una Dirección.

a. Multiculturalidad

Kymlicka (1996) define multiculturalidad como "la presencia de grupos culturales distintos en un contexto social común, con su correspondiente derecho a mantener y desarrollar sus culturas distintivas". Sostiene que la multiculturalidad no es simplemente la existencia de diversas culturas en una sociedad, sino que implica la necesidad de reconocer y proteger los derechos de los grupos culturales para mantener y desarrollar sus propias culturas, así como garantizar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, independientemente de su origen cultural.

Un caso histórico reconocido fue el ocurrido en Québec, Canadá y que fue teorizado por el filósofo Charles Taylor (CEPAL, 2018). Básicamente, frente a la declaración universal de los derechos humanos que considera a todas las personas del género humano como iguales, el multiculturalismo propone el derecho a la diferencia como un reconocimiento de aquellas minorías culturales, que conviven en espacios más grandes frente a, o junto a culturas dominantes.

Según CEPAL (2018), la razón principal por la que se abandonó el enfoque del multiculturalismo es que históricamente se entendió como una tolerancia de la diferencia, pero nunca se encaminó hacia un respeto y puesta en valor de las culturas diferentes. Además, a diferencia de la perspectiva liberal que considera a todos como iguales, el respeto de la diferencia propuesto por el multiculturalismo incidió en mantener a las culturas, o a muchas de ellas, como "minorías" y, por lo tanto, desde el punto de vista político, participan siempre en desventaja.

La interculturalidad, como un enfoque político, pretende superar el multiculturalismo. En este último, las culturas "viven" en espacios separados a pesar de estar cerca o en conjunto dentro un territorio más amplio como el de un país. En cambio, el nuevo concepto manifiesta la realidad política donde el contacto es probable y se requiere de tender puentes entre las culturas para organizar la convivencia. En términos

de CEPAL (2018), la interculturalidad crítica se enfoca en dar poder a los grupos sociales históricamente subordinados. Según esta perspectiva, el acceso a los derechos no se logra de manera efectiva si se separan unos derechos de otros. En el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se sostiene que para que se pueda ejercer el derecho a una educación pertinente en las lenguas de los pueblos indígenas y las poblaciones afrodescendientes, también se deben garantizar otros derechos, como los territoriales o los derechos de hábitat y cultura. Estos derechos son fundamentales para la educación, ya que están directamente relacionados con el derecho colectivo a la vida como pueblo, ya que aseguran la base material necesaria para que estas culturas puedan reproducirse y desarrollarse en su tierra y territorio. Pensar en políticas educativas que no consideren la garantía del derecho colectivo a la vida como pueblo es un ejemplo de etnofagia.

La interculturalidad, como enfoque político, ha sido utilizado como un concepto transversal a todas las acciones del estado peruano con el consecuente problema de que, si toda acción es calificada de intercultural, entonces, ninguna lo es particularmente (Correa, 2011). En este sentido, la utilidad del enfoque de interculturalidad se relaciona con la mejora de condiciones históricas y materiales de pueblos indígenas y amazónicos. Según Correa (2011), la interculturalidad debe, primero, “optimizar” y “mejorar” la atención de grupos excluidos, mientras que refuerza la estrategia del diálogo.

b. El bilingüismo

Según Grosjean (2019) el bilingüismo no es una situación estática y homogénea, sino que puede variar según el individuo y el contexto, ha resaltado que es una habilidad valiosa que puede brindar beneficios cognitivos y culturales, así como también puede generar ciertos desafíos. El bilingüismo refiere, pues, a la habilidad de las personas para pensar y hablar en más de un idioma. En relación con la EIB, Grosjean ha enfatizado la importancia de reconocer y valorar las diferentes lenguas y culturas de los estudiantes, y ha señalado que el bilingüismo puede ser una herramienta para el desarrollo de una educación intercultural. Según él, los programas de EIB que fomentan el bilingüismo y el respeto por las lenguas y culturas de los estudiantes pueden contribuir a la formación de ciudadanos plurilingües y pluriculturales, capaces de interactuar de manera efectiva en un mundo cada vez más diverso y globalizado.

En el Perú, el fenómeno del bilingüismo consiste en la existencia de personas que por diversas razones han aprendido dos idiomas y los practican como parte de su quehacer

diario. En nuestro país, el bilingüismo más extendido, sin ser el único existente, es el quechua-castellano, es decir, el fenómeno que ocurre con la población que originariamente habla quechua, pero que por razones de prestigio y necesidad aprenden el castellano. Según Aikman (2003), una posible actitud frente a este fenómeno de bilingüismo es el que ocurrió en aquellos años en la selva peruana. Desde la población, se entendía que la proliferación de escuelas bilingües únicamente había servido para que los jóvenes adoptaran con mayor naturalidad el castellano, mientras que idiomas como el Shipibo estaban siendo desplazados (p. 53). Esta apreciación tenía su razón en cierta medida, pues la idea de una educación bilingüe, en aquellos años 90, consistía en una educación que enseñara tanto el idioma “vernacular” así como el idioma dominante con la intención de terminar con la comprensión y dominio de este último. Es decir, se mantuvo al idioma dominado como un objeto de estudio, pero no como una herramienta de construcción de conocimiento; desde los organizadores de las políticas de estado.

Desde el punto de vista de las investigaciones, en los años 90, podemos observar que se crean algunos principios que luego debieron ser criticados (Zavala y Córdova, 2003). Por ejemplo, para Escobar (1988) era imperativo que un niño aprendiera las estructuras gramaticales de su lengua originaria para luego enseñar una segunda lengua. Este dato se encuentra contra los datos que evidencian que los niños pueden tener incluso dos lenguas como L1. El fenómeno del bilingüismo en el Perú es diverso, regional y presenta características propias en cada región. El quechua, por ejemplo, no es un idioma unificado, no tiene tradición escrita ni tampoco una especie de academia de la lengua quechua que dicte qué es estándar y qué no lo es (Escobar, 1988).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La mayoría de los autores actuales sobre metodología de la investigación sostienen que existen tres supuestos epistemológicos bajo los cuales se organizan las metodologías de la investigación científica (Vargas, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Esta es la lógica metodológica que adoptamos en esta investigación. Según esta lógica, los tres supuestos metodológicos o paradigmas de la investigación científica son los siguientes. El primero es el paradigma positivista. Este paradigma tiene sus bases en la postura positivista de Comte publicada en su obra *Discurso del espíritu positivo* (1844) y, más reciente, en el positivismo lógico del Círculo de Viena aparecido en el año 1929 (Diéguez, 2005). Según Vargas (2011), este paradigma asume como supuesto ontológico la existencia de un mundo separado del sujeto, la objetividad que espera ser descubierta mediante métodos objetivos, generalmente, matemáticos y físicos. En esta lógica, solo es objeto de investigación lo que puede ser medido, pesado, dimensionado de alguna manera. El segundo paradigma es el llamado Hermenéutico-interpretativo. Este tiene su base en la teoría y técnica llamada hermenéutica, inicialmente aplicada por G. Gadamer en su obra *Verdad y Método* (1969) como una técnica de análisis de las escrituras sagradas. Básicamente, este paradigma supone que no es posible la comprensión de la realidad y mucho menos de las acciones históricas humanas sin relación con el contexto humano y social que les dan sentido incluso a las cosas más objetivas. Según Vargas (2011), metodológicamente este paradigma asume que no existen técnicas ni instrumentos objetivos para medir la realidad, sino que todo intento ha de ser explicado, a su vez, por el contexto en que emergió. Finalmente, el tercer paradigma es el llamado paradigma crítico que se relaciona con los estudios sociales. La gran diferencia con este método es que se utiliza no solo para conocer la realidad, sino para intervenir y cambiarla cuando afecta algún aspecto de la dignidad humana.

3.1 Enfoque y tipo de investigación

La investigación se ejecutó desde el paradigma hermenéutico - interpretativo, por tratarse de un trabajo sobre educación. Si bien, bajo el paradigma se pueden adoptar diversos enfoques, según Vargas (2011) el enfoque más adecuado sería el enfoque cualitativo. La investigación optó por el enfoque cualitativo de la investigación científica, porque no se buscó medir matemáticamente la realidad social y educativa de la población involucrada, sino que se buscó conocer la realidad educativa a través de las interpretaciones de los agentes. Según Hernández et al (2010), el enfoque cualitativo busca caracterizar el objeto de estudio particular e históricamente situado. En efecto, el objeto de estudio, a saber, la concepción de los profesores sobre la EIB es un fenómeno particular del espacio elegido para la investigación, de ahí que la aproximación descriptiva desde un enfoque cualitativo está justificada.

Por otro lado, según Vargas (2011) y Hernández et al (2010), las investigaciones generalmente son de cuatro tipos: teóricas, empíricas, teórico-empíricas y de investigación-acción. La investigación se realizó como una investigación empírica, porque la metodología elegida implicó que la investigadora tuvo que hacer una inmersión en la realidad educativa para observar y levantar datos utilizando instrumentos. En cambio, una investigación teórica posiblemente hubiera utilizado únicamente la técnica de fichas bibliográficas. Además, una investigación teórico-empírica hubiese buscado cambiar algún aspecto del corpus teórico de conocimiento sobre la base de la experiencia.

3.2 Método de recolección de datos

La investigación se ejecutó utilizando la metodología que Vargas (2011) llama etnometodología. Esta metodología permitió organizar las técnicas y los instrumentos para observar, medir, evaluar, en fin, investigar el hecho educativo y las categorías conceptuales con que los profesores lo juzgan o evalúan. Para la investigación, esta metodología permitió acceder a las actividades cotidianas de los agentes, sin necesidad de interpretarlas luego como un conjunto completo de su cultura.

La investigación se situó en la región peruana de Junín, provincia de Satipo y distrito homónimo, Satipo. La ciudad de Satipo cuenta con cuarenta mil habitantes (40000) aproximadamente. La mayoría de su población se dedica exclusivamente a la agricultura, por tratarse de una región apta para esta actividad, pues pertenece a la selva alta. Desde un punto de vista socio histórico es importante resaltar que en esta región se ubica el pueblo asháninka, originario de la región y que ha sobrevivido hasta nuestros

días manteniendo más o menos su cultura ancestral. Esta ciudad se encuentra ubicada a una distancia de 9 horas en viaje de autobús desde la capital del país, Lima.

La población a la que se aplicó los instrumentos de investigación está constituida por los profesores de instituciones educativas de nivel inicial intercultural bilingüe. Estas instituciones se ubican en la ciudad de Satipo. Los docentes 1 y 2 trabajan en la I.E. 940 del centro poblado Todos los Santos; el docente 3 trabaja en la I.E. 31296 del centro poblado Selva Rica y el docente 4 trabaja en la I.E. 1753 distrito Mazamari.

Los padres de familia a los que se tuvo acceso fueron todos residentes del Centro Poblado Todos los Santos.

La investigación presenta una población de muestra no probabilística. Entre otras razones, se trató de una población reacia a la investigación en su mayoría, sobre todo por parte de los padres de familia. Los instrumentos se aplicaron a discreción a todo padre de familia que se mostró a favor de participar. Las condiciones o criterios para elegir a los padres de familia fueron, en primer lugar, que tuviera un hijo matriculado en una institución EIB, que haya vivido en la ciudad por lo menos diez años para asegurar en alguna medida algún tipo de relación cultural y comunitaria con los habitantes. No se entrevistó a apoderados u otras personas responsables de algún niño. Para elegir a los profesores, se optó por entrevistar a todos los profesores, por ser este un número pequeño.

Si bien el campo de investigación geográfico ha sido la ciudad de Satipo, el principal escenario de investigación se circunscribe a las instituciones educativas, específicamente, a los patios de entrada con los padres de familia y a los salones de clase con los profesores.

3.3 Técnicas e instrumentos de observación

La investigación utilizó la técnica de entrevista. Se justifica esta elección porque el objetivo busca conocer cuál es la concepción de los profesores y padres de familia sobre la Educación Intercultural Bilingüe. De esta técnica, se eligió el instrumento guía de entrevista a profundidad, que permitió a los agentes expresarse en sus apreciaciones sobre lo indagado.

3.4 Método de análisis

El método de análisis de la información recolectada con los instrumentos de evaluación consistió en organizar la información en cuadros de doble entrada, distinguiendo las respuestas de los profesores de las respuestas de los padres de familia. El análisis de las respuestas permitió categorizar algunos tópicos en las apreciaciones subjetivas de los agentes. Estos tópicos permitieron elaborar una síntesis final de las respuestas que se pusieron en discusión con lo encontrado en las investigaciones antecedentes y el marco teórico.

3.5 Trabajo de campo

Durante los meses de abril y mayo se realizó la primera inmersión en el campo. Se eligieron las instituciones para la investigación y se conoció a las docentes. Como se trató de un instrumento que debía aplicarse a las docentes, se solicitó a ellas su tiempo y espacio para la entrevista, razón por la cual, si bien se hizo un documento para la institución, este no fue necesario utilizar para coordinar las entrevista. Frente a la resistencia de las docentes y de los padres de familia, la docente de Mazamari ayudó con la coordinación con sus colegas para que atendieran a la investigación. Durante los meses junio y julio, se aplicó el instrumento de investigación. En el caso de las docentes, nos atendieron en horarios libres, en los mismos centros de trabajo. En el caso de los padres, la entrevista transcurrió en los espacios no académicos de la institución para no interrumpir el normal funcionamiento de las clases. Los meses de agosto y setiembre de 2022 se trabajó con los resultados obtenidos en la redacción del informe final.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las categorías y las subcategorías utilizadas para controlar la información levantada en el campo fueron las siguientes:

Tabla 3. Categorías y subcategorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Concepción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de la Educación intercultural bilingüe • Práctica pedagógica intercultural
2. Multilingüismo e interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Nociones sobre la interculturalidad • Nociones sobre el multilingüismo • Conocimiento sobre el uso de otras lenguas que no sean español
3. Relación con los niños de nivel inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con los niños que tienen como L1 al español • Relación con los niños que tienen como L1 a un idioma originario

4.1 Categoría 1: concepción de la educación intercultural bilingüe

4.1.1 Subcategoría 1.1: implementación de la educación intercultural bilingüe

Tabla 4. Subcategoría 1.1 – docentes

Docente 1 Centro poblado Todos los Santos	Docente 2 Centro poblado Todos los Santos	Docente 3 Centro poblado Selva Rica	Docente 4 Distrito Mazamari
La IE está considerada como EIB de revitalización, no se	En la institución, las maestras junto a nuestros niños practicamos y les	La educación intercultural bilingüe donde no se visualiza en los niños y niñas 3,4	Para que no se pierda la comunicación en su lengua materna logré implementar con los

cuenta con un cronograma de actividades enseñadas solo en fechas exclusivas.	enseñamos con ese enfoque, pero en la casa no lo practican, los padres no quieren.	y 5 años que hablen otro idioma que sea el español, por lo cual la maestra enseña algunas actividades programadas en L2.	padres de familia el diálogo mutuo entre padres e hijos en su lengua materna tanto en casa como en la institución educativa.
--	--	--	--

Los docentes muestran un conocimiento teórico limitado sobre la política de educación intercultural bilingüe. Ninguno de los docentes de las tres ubicaciones manifestó conocer taller, curso o capacitación alguna sobre la política.

Esta realidad se relaciona con lo encontrado por Marilaf (2017) en Chile, cuyos docentes investigados en la realidad mapuche mostraron desconocer el programa EIB, como se le conoce en ese país; además de que ese desconocimiento tiene origen en la forma en que se difunde el programa, únicamente en la región mapuche. En el caso de Satipo, la experiencia de la implementación de la política de estado de EIB es también una experiencia de profesores que “se enseña solo en fechas exclusivas” (Docente 1) y/o se convierte la EIB en un tema, pero no el instrumento, pues se enseña el idioma originario “usando algunas actividades programas en L2” [español]; y que deben enfrentar el desdén aparente de los padres de familia, pues “en la casa no la practican, los padres no quieren” (Docente 2). Marilaf también había mostrado que “... la educación intercultural bilingüe [tiene] un vínculo directo con la asignatura de lengua indígena”.

Parece lógico el discurso que sostiene que en Satipo la interculturalidad es de desencuentro, sobre la base de que existe una tolerancia a la diferencia. Como se halló en la indagación bibliográfica, esta tolerancia no encamina hacia un respeto a la cultura, sino que manifiesta un arrinconamiento de la cultura dominada. Sin embargo, la investigación también devela que son los propios padres de familia quienes se oponen a una implementación completa de la EIB, siempre según el punto de vista de los docentes. Solo en el caso de Mazamari, los padres parecen contribuir a la implementación, pues existe un “...diálogo muto entre padres e hijos en su lengua materna”.

Tabla 5. Subcategoría 1.1 – padres de familia

Padre 1	Padre 2	Padre 3	Padre 4	Padre 5
Vi que en la escuela hay profesores que hablan quechua y me parece buena idea, porque	Que los niños deberían aprender diferentes idiomas y	Algunos niños y niñas lo practican en la escuela con sus profesores, pero otros niños no porque su profesora no sabe	Mi experiencia en inicial es que no conozco. Pero me parece que la profesora de 4 años no	Sí me parece bien, porque los niños pueden hablar dos idiomas y que sigan

nuestros hijos a veces no quieren practicar nuestras costumbres, se quieren ir a la ciudad.	los docentes también.	hablar mucho. Nosotras, las mamás, también hemos tenido charlas donde los profesores nos decían que era importante cultivar nuestra cultura y no debemos tener vergüenza.	sabe hablar quechua, pero no le pregunté.	conservando las culturas hay aquí.
---	-----------------------	---	---	------------------------------------

Desde el punto de vista de los padres de familia, la implementación de la EIB pasa desapercibida tanto en sus objetivos como en sus metodologías, debido en gran medida a una despreocupación por hacerse del conocimiento de qué significa en la práctica pedagógica esta política.

Una primera experiencia de la implementación para los padres de familia pasa por la percepción de las actividades pedagógicas. En este sentido, por ejemplo, los padres manifiestan haber visto “...que en la escuela enseñan quechua” y, tal como ocurre con los docentes, se asocia a la revitalización de la cultura, pues “la EIB está considerada como de revitalización” (Docente 1); el padre lo expresa así: “... nuestros hijos a veces no quieren practicar nuestras costumbres” (Padre 1). Queda claro la reducción teórica desde la interculturalidad a la mera multiculturalidad, lo que en la práctica y la observación del padre se reduce a actividades clave, como hablar en quechua en el aula. No se requiere, de esta manera, una realidad sistémica; razón por lo que mucho menos el padre ha de conocer qué significa EIB más allá de algunas prácticas lingüísticas.

Sin embargo, es interesante un contraste que matiza el resultado del análisis anterior: “Algunos niños y niñas lo practican en la escuela con sus profesores, pero otros niños no porque su profesora no sabe hablar mucho [quechua]” (Padre 2). Probablemente, la impresión de que algunos niños sí practican el idioma quechua se debe a que son hijos de padres que están un poco más comprometidos con la educación de ellos: “Nosotras, las mamás, también hemos tenido charlas donde los profesores nos decían que era importante cultivar nuestra cultura y no debemos tener vergüenza”. Como se observa, el padre de familia de Satipo espera la coordinación del docente para sumarse a las actividades.

Estos hallazgos son similares a lo encontrado por Saqui (2020) en Apurímac, otra región de Perú; pues, la poca participación de los padres se explicó ahí a la falta de motivación docente. Y en el caso de que los padres participen, este tipo es sobre todo una participación simple que se reduce a la consulta y a la pregunta, pero pocas veces a la

participación. Con consulta y pregunta, se quiere decir consulta a los padres para hacer lo que el profesor ya ha propuesto en solitario.

Todavía más, los padres de familia se aíslan del quehacer educativo porque su “experiencia en inicial es que no conozco. Pero me parece que la profesora de 4 años no sabe hablar quechua, pero no le pregunté” (Padre 4). En este caso, la participación es nula; en todo caso se reduce a una expectativa de observador, “los niños pueden hablar dos idiomas y que sigan conservando las culturas que hay aquí” (Padre 5).

4.1.2 Subcategoría 1.2: práctica pedagógica intercultural

Tabla 6. Subcategoría 1.2 – docentes

Docente 1 Centro poblado Todos los Santos	Docente 2 Centro poblado Todos los Santos	Docente 3 Centro poblado Selva Rica	Docente 4 Distrito Mazamari
Como los padres, en su mayoría, hablan quechua chanca, es una oportunidad para que sus hijos hablen en el hogar y en la escuela.	Niños y niñas preparados para un futuro mejor como ser independientes y con valores.	Los niños de la IE no hablan el idioma quechua por lo cual la maestra enseña L2 en actividades planificadas para cada día.	Los niños, al principio cuando nos conocimos en la IE, no querían hablar en su lengua materna, tenían vergüenza, pero poco a poco perdieron la vergüenza y empezaron a dialogar sin miedo.

Desde la perspectiva de los docentes, la práctica pedagógica cultural se presenta únicamente como una práctica que consiste en aprender y enseñar a hablar en idioma originario: “Como los padres, en su mayoría, hablan quechua chanca, es una oportunidad para que sus hijos hablen en el hogar y en la escuela” (Docente 1). Esta es la justificación clara de por qué la EIB se traduce en la operatividad de un curso, se reduce la política a un curso y a unas horas determinadas durante la semana escolar. Esta conclusión es similar a la de Ramos (2018) con los ciudadanos de Maloka-Yaguas en Colombia, donde se aprecia la extinción de la lengua yagua asociado a un “bilingüismo transitorio” caracterizado por la escritura y no el aprendizaje oral de la lengua originaria.

Los docentes expresan también que existe un rechazo a la lengua entre algunos estudiantes por diferentes motivos. Ramos (2018) llamó a esta situación un bilingüismo pasivo, caracterizado por el aprendizaje del idioma originario únicamente en el ambiente académico, pero no se garantiza el aprendizaje en la práctica lingüística cotidiana: “al

principio cuando nos conocimos en la IE, no querían hablar en su lengua materna, tenían vergüenza” (Docente 4).

Tabla 7. Categoría 1.2 – padres de familia

Padre 1	Padre 2	Padre 3	Padre 4	Padre 5
Pienso que es enseñar la lengua materna y las costumbres	Es muy importante que se aprenda diferentes idiomas para un futuro mejor	Es importante enseñar la lengua quechua y que los niños aprendan más de su cultura	Sí es importante enseñar en quechua y que los profesores sepan y conozcan sobre las costumbres de la zona	Sí, me parece bien e importante que las profesoras enseñen la cultura, los platos típicos, las danzas y las canciones de la zona

Desde el punto de vista de los padres, se confirma lo analizado en la respuesta de los profesores, a saber, que la práctica pedagógica intercultural se relaciona con el aprendizaje de la lengua. Como extensión de esta idea, los padres asocian el aprendizaje del idioma originario a las posibilidades de desarrollo. Por ejemplo, primero se encuentra que la práctica pedagógica es “enseñar la lengua materna y las costumbres” (Padre 1). Se agrega luego que el aprendizaje de los idiomas se asocia a “un futuro mejor” (Padre 2). En este punto, la evidencia muestra que los padres consideran el quechua como un idioma que puede contribuir con el desarrollo de las comunidades, a diferencia de lo encontrado, por ejemplo, por Fuentes y Macedo (2017), para quienes “... se ha ido perdiendo ese acervo lingüístico, ninguno de los niños conoce el lenguaje ancestral” en Nicaragua.

La importancia de la lengua originaria para los padres de familia, sin embargo, equiparar veladamente su importancia a otros idiomas extranjeros, resulta que, de manera específica, se asocia el aprendizaje de aquella lengua con la recuperación o revitalización de la cultura: “es importante enseñar la lengua quechua y que los niños aprendan más de su cultura” (Padre 3). La importancia del idioma y, por tanto, la comprensión de la EIB tiene características que importan en una mirada hacia el interior; esto confirma el tratamiento de esta política como de interés para la comunidad originaria que recibe desde el estado contenido y metodologías para comprenderse a sí misma: “Sí es importante enseñar en quechua y que los profesores sepan y conozcan sobre las costumbres de la zona” (Padre 4).

4.2 Categoría 2: multilingüismo e interculturalidad

4.2.1 Subcategoría 2.1: nociones sobre el multilingüismo

Tabla 8. Subcategoría 2.1 – docentes

Docente 1 Centro poblado Todos los Santos	Docente 2 Centro poblado Todos los Santos	Docente 3 Centro poblado Selva Rica	Docente 4 Distrito Mazamari
Definición de multilingüismo			
Es la variedad de lenguas originarias que hay en nuestro Perú.	Es saber dos idiomas o más.	El multilingüismo es cuando una persona o comunidad se expresan en varias lenguas.	Multilingüismo es cuando una persona tiene una lengua materna y aprende otras lenguas nativas y es capaz de comunicarse con las diferentes lenguas que aprendió
Valor del multilingüismo que observa en la institución donde labora			
De inferioridad, se avergüenzan por momentos al hablar.	A veces, no se observa ni escucho que los niños hablen otros idiomas, solo el castellano.	No tiene tanto valor, porque los padres de la IE no tienen como segunda lengua originaria por lo cual los niños y niñas solo aprenden como otro idioma, pero no es la necesidad de los niños de la IE.	Logré observar que los niños se comunican en quechua wanka y castellano; y otros en ashaninka y castellano.

Las nociones sobre bilingüismo y multilingüismo de los docentes tienen en común que confluyen con una característica de este concepto, a saber, que se trata de una situación en que las personas conocen cómo utilizar dos o más idiomas distintos: “es la variedad de lenguas originarias que hay en nuestro Perú” (Docente 1); o simplemente “es saber dos idiomas o más” (Docente 2). La función principal para esta capacidad que observan los docentes es la comunicación y la expresión, es decir, una noción teórica: “el multilingüismo es cuando una persona o comunidad se expresan en varias lenguas” (Docente 3).

En el marco conceptual, se determinó que el bilingüismo y el multilingüismo es una estrategia (Aikman, 2003); sin embargo, los docentes no mencionaron esta noción en su primera intervención, sino solo uno de ellos: “multilingüismo es cuando una persona tiene una lengua materna y aprende otras lenguas nativas y es capaz de comunicarse con las diferentes lenguas que aprendió” (Docente 4). En este sentido, Aikman (2003) sostiene que la población originaria entendió que la aparición de las escuelas bilingües consistió en una estrategia para que los jóvenes hablantes adoptaran el castellano con naturalidad.

Esta naturalidad parece es la que existe en la noción de los docentes sobre bilingüismo y multilingüismo. Aikman (2003) sostenía que durante los años 90 la enseñanza del idioma originario junto al castellano tenía la intención de convertir al primero en un objeto de estudio. Los docentes de nuestra investigación así lo confirman: los niños sienten que el valor del idioma es de “inferioridad, se avergüenzan al hablar” (Docente 1); también “no se observa ni escucho que los niños hablen otros idiomas, solo el castellano” (Docente 2). La estrategia con que se usa el idioma originario, desde el punto de vista de los docentes, se relacionaría con la intención de arrinconarlo a favor del idioma extendido y dominante, el castellano. La información anterior no es una realidad actual, pues los docentes confirman que el arrinconamiento cultural del idioma originario no inició con los niños de los años 2020:

[El idioma originario] no tiene tanto valor, porque los padres de la IE no tienen como segunda lengua originaria por lo cual los niños y niñas solo aprenden como otro idioma, pero no es la necesidad de los niños de la IE. (Docente 3).

La realidad del idioma originario persiste, aun cuando el Docente 4 de Mazamari mostrara información que la matiza: “logré observar que los niños se comunican en quechua wanka y castellano; y otros en ashaninka y castellano.”

Tabla 9. Subcategoría 2.1 – padres de familia

Padre 1	Padre 2	Padre 3	Padre 4	Padre 5
Definición de multilingüismo				
Son muchas lenguas, hablar, conocer como aquí el quechua, ashaninka, matsigenka	Es saber varios idiomas.	Es el quechua, el español y el ashaninka.	Es el quechua, el ashaninka y el matsigenka	Es varias lenguas como decir quechua, matsigenka, ashaninka. En quechua son distintos como el aimara es quechua.
Valor que observa le dan al multilingüismo en la IE donde estudia su hijo				
Que todos respetan su lengua, sus costumbres, sin discriminación. Pero a veces, nosotros, los padres, tenemos vergüenza y no queremos que	Observo que hay respeto en la enseñanza del quechua	Yo observo que los profesores quieren que los niños aprendan más en su idioma quechua, pero muchos niños ya no saben solo algunas palabras.	Observo el respeto por la enseñanza del quechua de una profesora, porque los demás no saben y no enseñan a	Bastante respeto a la lengua y yo como mamá también. Los profesores respetan la lengua, pero no enseñan a los niños en quechua, pero solo una profesora.

nuestros hijos hablen el quechua	Y ella les enseña a los que no saben mucho con canciones.	los niños en quechua.	Yo les enseño en mi casa, pero se le hace difícil aprender.
----------------------------------	---	-----------------------	---

Las nociones de bilingüismo y multilingüismo que presentan los padres de familia se relacionan con lo encontrado en el marco conceptual ya descrito, a saber, que el fenómeno del bilingüismo es diverso y regional (Zavala y Córdova, 2003). Las características regionales apuntan, nuevamente, a una estrategia de mantener la cultura propia: “son muchas lenguas, hablar, conocer como aquí el quechua, ashaninka, matsigenka” (Padre 1) y tampoco se trata de una estrategia de comunicación, pues el bilingüismo y el multilingüismo puede ser solo “saber varios idiomas” (Padre2).

La noción de bilingüismo y multilingüismo se asocia también, para los padres de familia, con la intención de “rescatar” la cultura, lo que el Estado llama “revitalizar”: “que todos respetan su lengua, sus costumbres, sin discriminación. Pero a veces, nosotros, los padres, tenemos vergüenza y no queremos que nuestros hijos hablen el quechua” (Padre 1), aun cuando sus declaraciones hacen aparecer el sentimiento de la discriminación. No estaría alejado del análisis decir que los padres presentan esta ambivalencia frente al idioma originario, a saber, que se conoce que la enseñanza del idioma es un medio para la revitalización, al mismo tiempo que se cree que existen otros idiomas mejor valorados. También es importante señalar que esta ambivalencia aparece o se hace evidente cuando existen programas o políticas de Estado. Desde nuestro punto de vista, quizás la ambivalencia es mejor frente a la negación total del idioma originario:

Yo observo que los profesores quieren que los niños aprendan más en su idioma quechua, pero muchos niños ya no saben solo algunas palabras. Y ella les enseña a los que no saben mucho con canciones. (Padre 3)

Por otro lado, algunos de los padres de familia interpretan la noción de bilingüismo y multilingüismo como de respeto. El aprendizaje del idioma originario es una manera de respeto, pero se equipará al concepto de tolerancia, porque los docentes enseñan la lengua originaria utilizando el castellano: “observo el respeto por la enseñanza del quechua de una profesora, porque los demás no saben y no enseñan a los niños en quechua” (Padre 4). Se observa que en esta lógica de pensamiento el idioma originario se convierte en objeto incluso para los padres, pues se expresan frente a él en tercera persona, como si no lo conocieran; como si respetaran el idioma como diferente a ellos:

Bastante respeto a la lengua y yo como mamá también. Los profesores respetan la lengua, pero no enseñan a los niños en quechua, pero solo una profesora. Yo les enseñé en mi casa, pero se le hace difícil aprender. (Padre 5)

4.2.2 Subcategoría 2.2: nociones sobre la interculturalidad

Tabla 10. Subcategoría 2.2 – docentes

Docente 1 Centro poblado Todos los Santos	Docente 2 Centro poblado Todos los Santos	Docente 3 Centro poblado Selva Rica	Docente 4 Distrito Mazamari
Definición de interculturalidad			
Es la variedad de culturas que existen en nuestro país, en el cual se diferencian por sus costumbres, vestimenta, etc.	Es saber y practicar nuestra cultura de dónde venimos y de donde nacimos.	Interculturalidad (es) donde se enseña dos idiomas en el contexto de dos culturas distintas.	En el Perú existen diversas culturas y cada uno de ellos tiene su propio idioma para comunicarse.
Diferencias de instituciones que consideran o no importante la interculturalidad			
Las instituciones que toman en cuenta la interculturalidad existen una buena convivencia entre sus estudiantes a comparación de las que no consideran la positivo la interculturalidad.	Que es importante saber y conocer la interculturalidad, ya que tenemos claro de dónde venimos y opino sobre las otras instituciones sino lo practican tienen que hacerlo por los estudiantes porque ahí se refleja nuestra identidad que es muy primordial para su futuro.	Las I.E. donde sí hablan como segunda lengua el quechua es importante donde la maestra y la comunidad pueden comunicarse correctamente en los actores educativos de la I.E. donde sí hablen otro idioma y compartir con sus compañeros al momento de expresarse con los demás.	(no contestó)

Los docentes comprenden la interculturalidad como “variedad de culturas que existen” y “se diferencian por sus costumbres, vestimenta” (Docente 1). La relación entre culturas, además, es de diferencia o de afirmación, pues también se asocia a “...saber y practicar nuestra cultura de dónde venimos y de dónde nacimos” (Docente 2), al parecer, como se ha indicado ya, porque “en el Perú existen diversas culturas y cada uno de ellos tiene su propio idioma para comunicarse” (Docente 5).

La noción de interculturalidad de los docentes no está alejada de la propuesta teórica de esta, pues según CEPAL (2018), la interculturalidad mantiene del multiculturalismo

el reconocimiento de las minorías culturales. Sin embargo, falta en las declaraciones la noción de respeto y puesta en valor, o se niegan: “las instituciones que toman en cuenta la interculturalidad existen una buena convivencia entre sus estudiantes a comparación de las que no consideran positivo la interculturalidad” (Docente 1). Además, aparece en las declaraciones nuevamente la idea de circunscribir la interculturalidad a la población originaria, pero no desde esta hacia la cultura dominante:

Las I.E. donde sí hablan como segunda lengua el quechua es importante donde la maestra y la comunidad pueden comunicarse correctamente en los actores educativos de la I.E. donde sí hablen otro idioma y compartir con sus compañeros al momento de expresarse con los demás. (Docente 3).

Una conclusión que aparece es que podría ocurrir lo que CEPAL (2018) advierte: “pensar políticas educativas desvinculadas de la garantía del derecho colectivo a la vida como pueblo constituye un caso de etnofagia” (p. 22).

Tabla 11. Subcategoría 2.2 – padres de familia

Padre 1	Padre 2	Padre 3	Padre 4	Padre 5
Definición de interculturalidad				
Es el respeto por las demás culturas que se juntan. Y no se debe discriminar.	La unión es muy importante para realizar nuestras culturas.	La interculturalidad es la unión de varias culturas con respeto a su manera de respeto.	La interculturalidad es la unión de varias culturas, cuando se juntan personas de diferentes lugares y conversan con respeto a su manera de pensar.	La interculturalidad es tener diferencia de las cultura, vestimentas, comidas y lenguas. Por ejemplo, en Huancayo usan pollera y aquí su cushma o shorts para el calor.
Diferencias de instituciones que consideran o no importante la interculturalidad				
La diferencia es que otras instituciones que no practican la interculturalidad podrían ser que están en la ciudad y ahí ya no hablan quechua y tampoco sus costumbres, ellos están perdiendo sus raíces autóctonas.	Es importante que se practiquen la cultura para que no se olviden sus costumbres.	Sí es importante que las instituciones que consideran la cultura, los niños no pierden sus costumbres. Otras instituciones hacen que los niños dejen de lado su cultura.	Sí es importante, porque en otros lugares no consideran la cultura y los niños pierden sus costumbres o lo dejan de lado. En cambio, aquí, sí, algunas profesoras nos hablan sobre su importancia de que	La diferencia es que otras instituciones no lo practican la cultura. Los niños se están alejando de su cultura. En cambio, aquí, en la escuela, para todos es importante porque los profesores nos dicen que debemos cultivar las culturas.

Desde el punto de vista de los padres de familia, la interculturalidad solo puede ocurrir en el espacio geográfico del pueblo originario, porque, aunque se trata de “la unión de varias culturas” (Padre 4) esta ocurre “aquí en la escuela”, mientras que en “otras instituciones no lo practican la cultura” (Padre 5). En este caso, tanto los docentes como los padres de familia establecen que se trata de una diferencia, siempre “hacia adentro” como lo más importante:

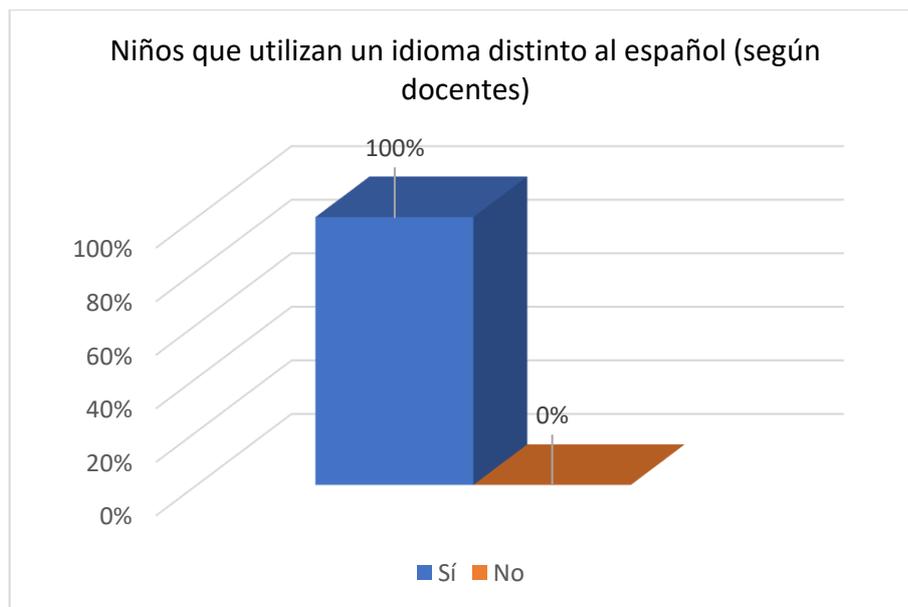
La diferencia es que otras instituciones que no practican la interculturalidad podrían ser que están en la ciudad y ahí ya no hablan quechua y tampoco sus costumbres, ellos están perdiendo sus raíces autóctonas. (Padre 1).

Esta lógica de los padres de familia se afianza más con la idea de querer mostrar particularidad a través de la diferencia, como Correa (2011) estableció que, si toda acción es calificada de intercultural, entonces, ninguna lo es particularmente: “sí es importante que las instituciones que consideran la cultura, los niños no pierden sus costumbres. Otras instituciones hacen que los niños dejen de lado su cultura” (Padre 4).

4.2.3 Subcategoría 2.3: conocimiento sobre el uso de otras lenguas que no sean español

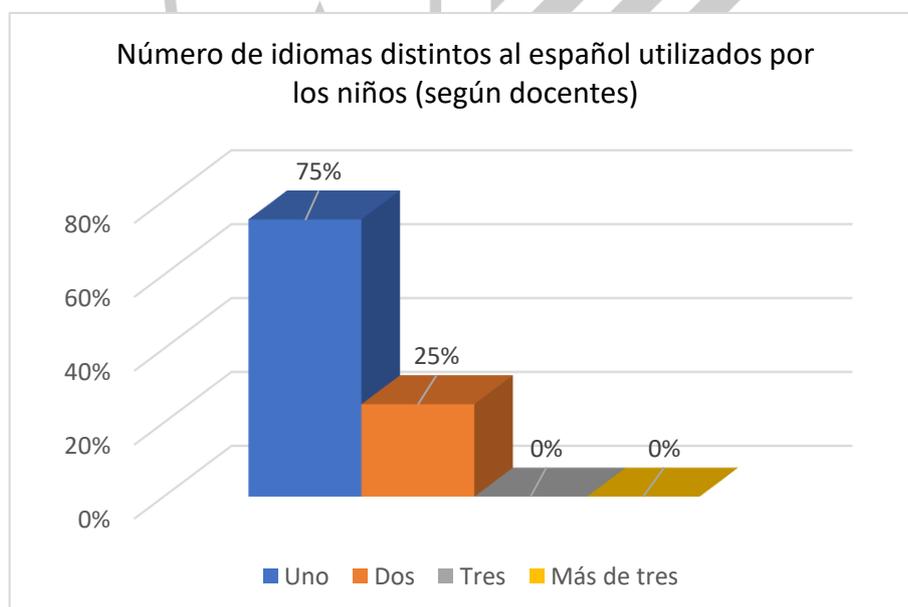
A. Desde el punto de vista de los docentes

Figura 1. Cantidad de niños que utilizan otro idioma además del español (según docentes)



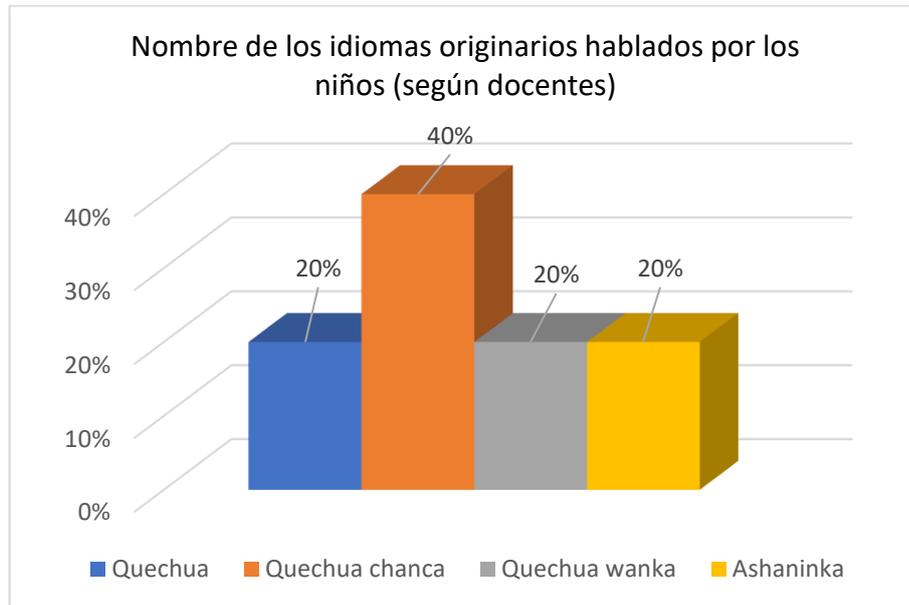
En el gráfico se muestra que el 100% de los docentes manifiestan que los niños que tienen a su cargo hablan otro idioma además del español.

Figura 2. Número de idiomas que los estudiantes hablan además del español



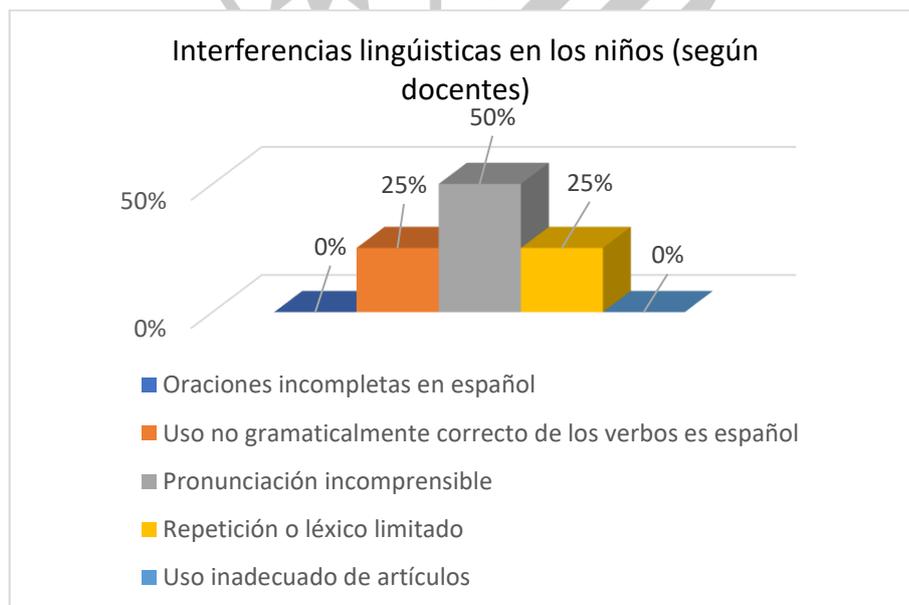
En el gráfico se muestra que un 25% de los docentes manifiestan que los niños hablan dos idiomas además del español. Es decir, se muestra una realidad de multilingüismo.

Figura 3. Idiomas originarios hablados por los niños



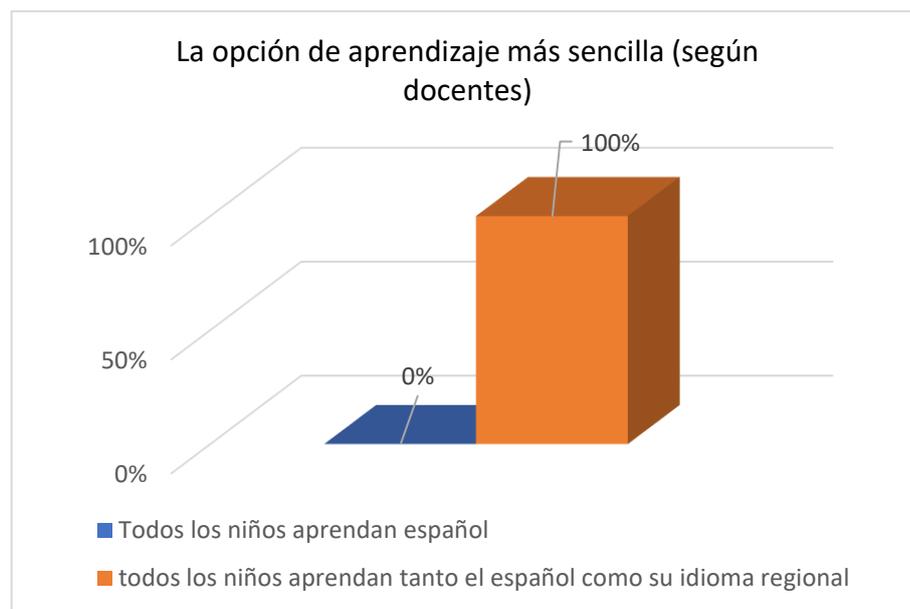
En el gráfico se muestra que el 80% de los docentes manifiestan haber tenido experiencia con alguna variedad del quechua; mientras que el 20% restante manifestó que su experiencia fue con el ashaninka.

Figura 4. Interferencias lingüísticas en los niños



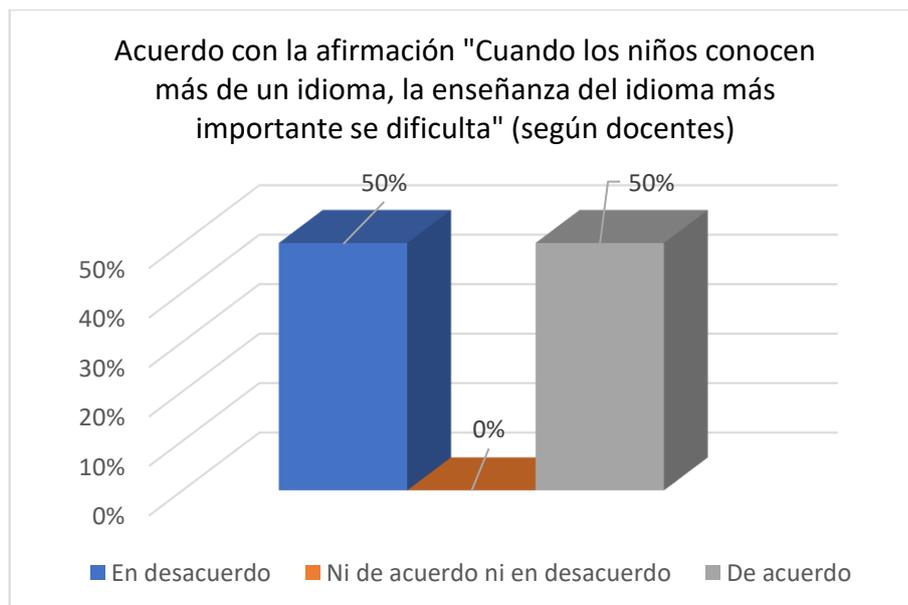
En el gráfico se muestra que el 50% de los docentes manifiesta que la principal interferencia lingüística de los niños bilingüe o multilingües es que no pronuncian correctamente el español. El otro 50% se divide la mitad, 25% cree que el principal problema del bilingüismo es el incorrecto uso del verbo en español, mientras que el otro 25% cree que es la repetición o léxico limitado.

Figura 5. ¿qué sería más sencillo?



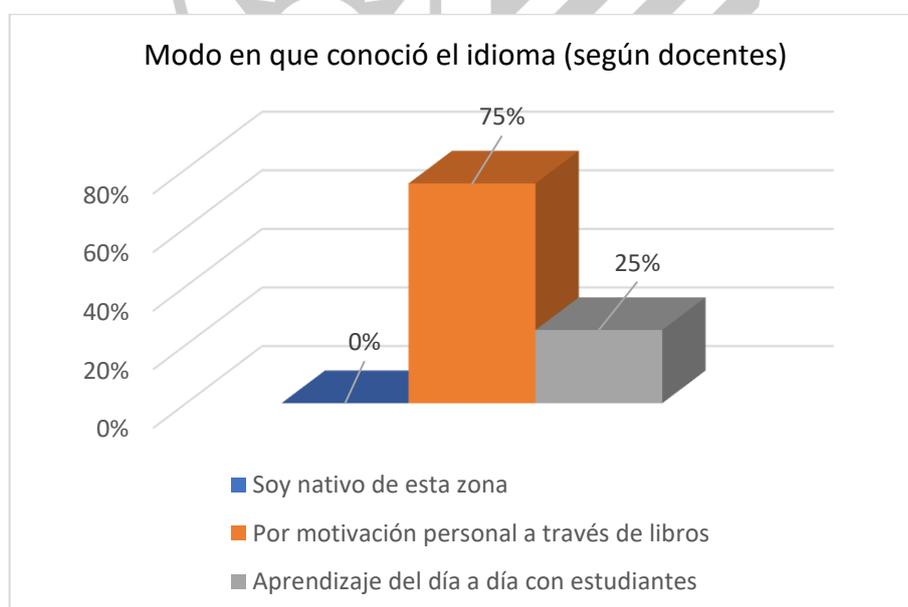
En el gráfico se muestra que el 100% de los docentes asume que todos los niños deben aprender tanto el español como el idioma originario.

Figura 6. Acuerdo con la afirmación



En el gráfico se muestra que el 50% de los docentes está en desacuerdo con que el aprendizaje de dos idiomas (castellano y originario) dificulta el aprendizaje del idioma más importante; mientras que el otro 50% está de acuerdo.

Figura 7. Modo en que conoció el idioma



En el gráfico se muestra que el 75% de los docentes manifestó que conoció el idioma por motivación personal a través de libros; mientras que el 25% manifestó que lo conoció y aprendió en alguna medida a través del aprendizaje diario con los estudiantes.

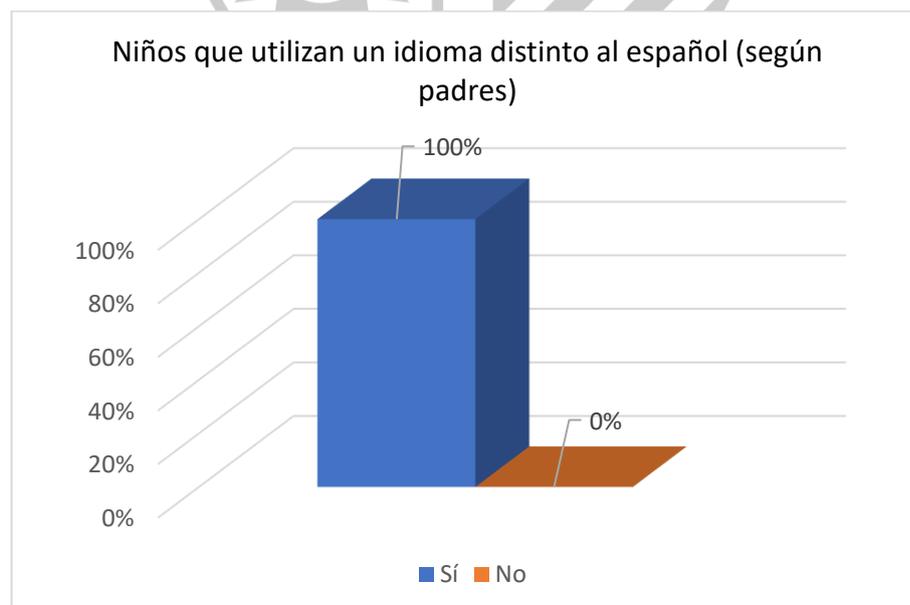
Sobre el conocimiento y/o aprendizaje de los idiomas originarios, los docentes han tenido experiencia con estos únicamente durante las sesiones de aprendizaje. Según los datos obtenidos, ninguno de ellos hablaba quechua (idioma originario más referido) antes de trabajar en alguna de las tres instituciones educativas observadas.

Respecto del aprendizaje del idioma, los docentes asumen que en el contacto entre español y lengua originaria se producen “interferencias lingüísticas”. Es cierto que la pregunta puede ser explícita, pero ninguno se opuso a la idea y consideró que, al menos en un 50% que el aprendizaje del español y quechua es un problema para el aprendizaje del español, es decir, se valora tácitamente como mejor a este.

Estos datos se corresponden con lo encontrado por Fuentes y Mercado (2017), quienes concluyeron para el caso de Nicaragua que los padres no hablan en lengua originaria a sus hijos y que esta situación de segunda lengua se ve ahondada por el hecho de que la implementación de su educación bilingüe no cuenta con profesores capacitados para afrontarla.

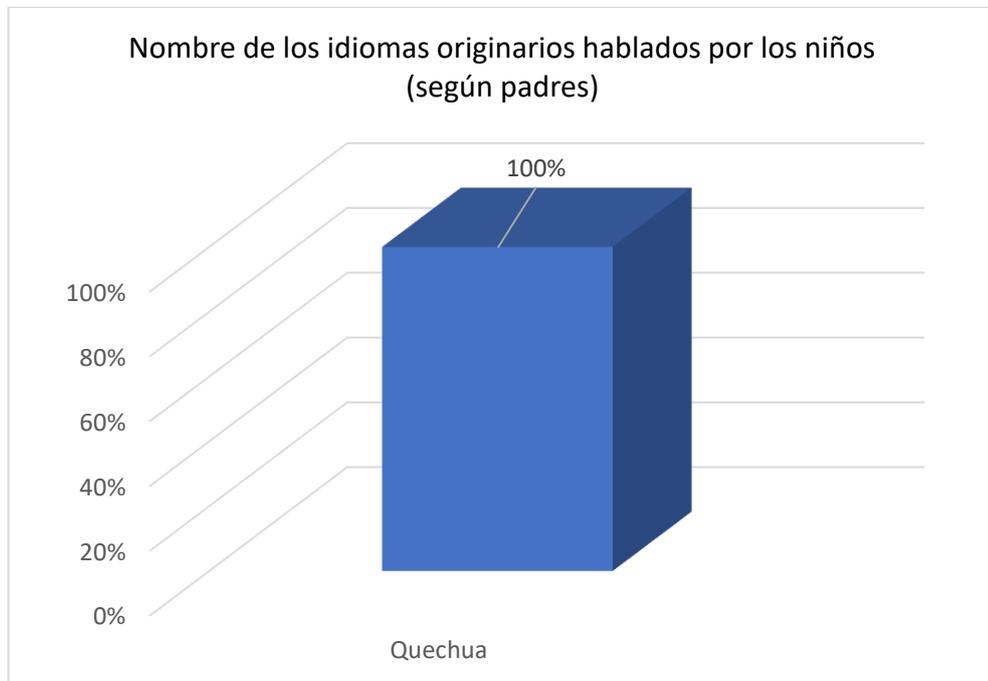
B. Desde el punto de vista de los padres

Figura 8. Número de niños que utilizan un idioma distinto al español



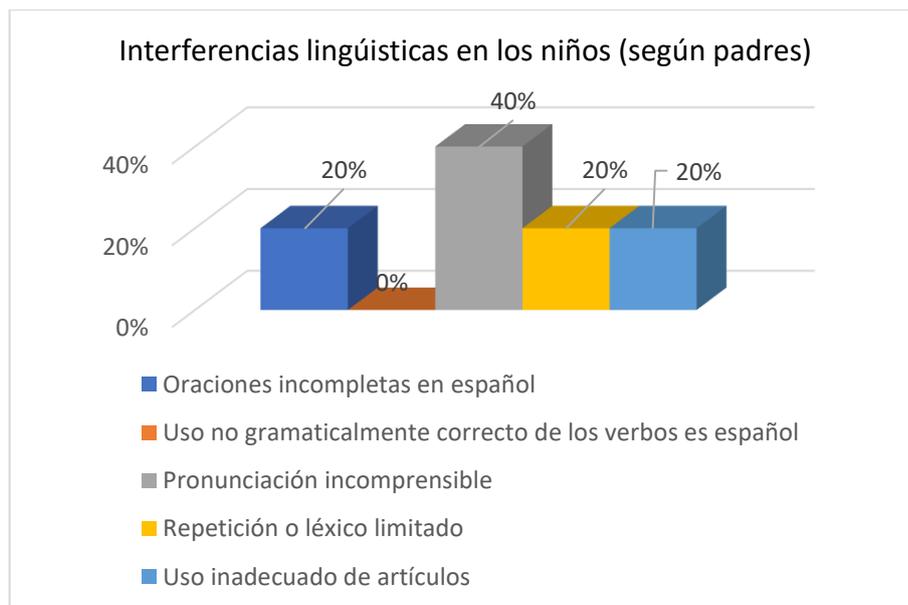
En el gráfico se muestra que el 100% de los padres de familia manifiesta que su hijo de nivel inicial habla el español y un idioma originario.

Figura 9. Nombre de los idiomas originarios que hablan los niños



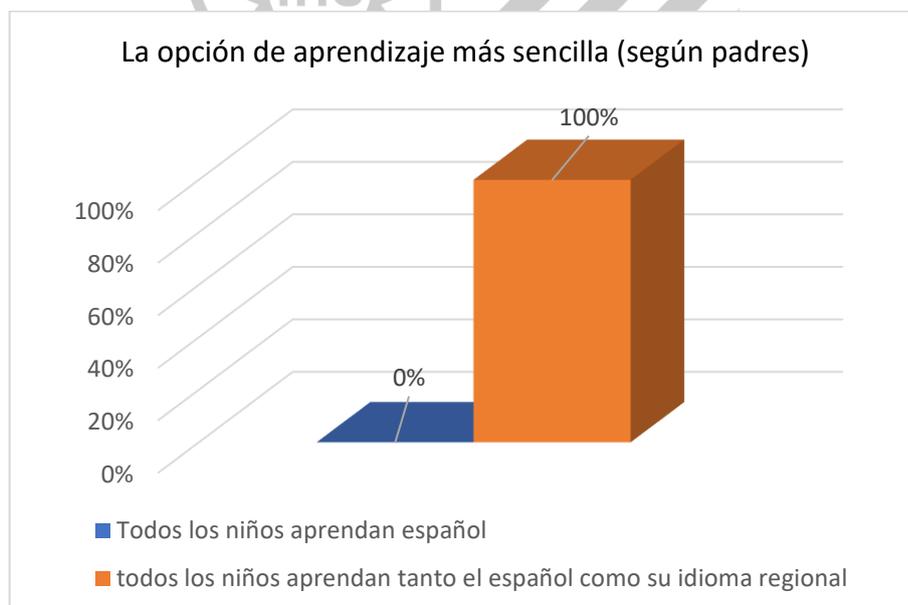
El gráfico muestra que el 100% de los padres manifiesta que sus hijos hablan el quechua como idioma originario.

Figura 10. Interferencias lingüísticas en los niños



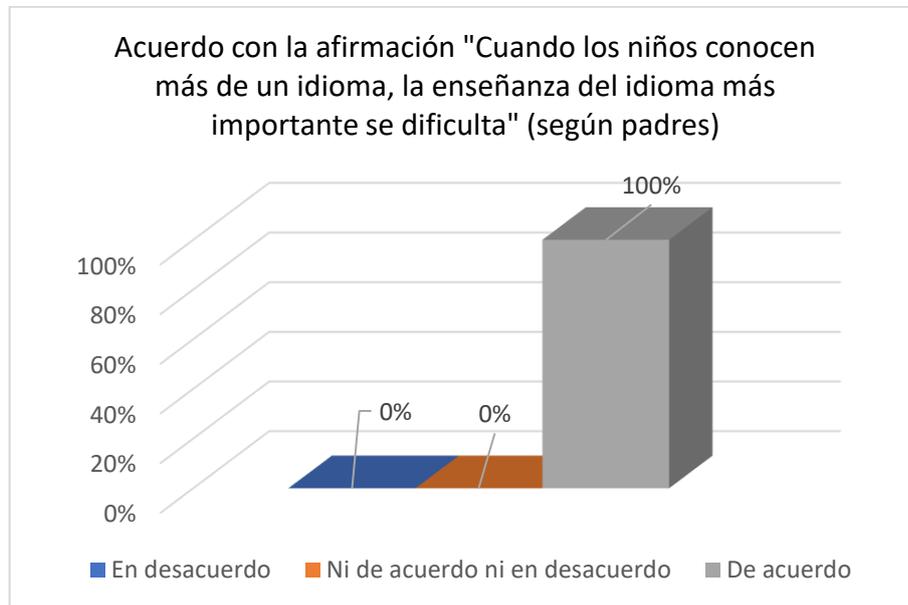
En el gráfico se muestra que el 40% de los padres asume que el principal problema de interferencia lingüística que se crea con el bilingüismo es la pronunciación incomprensible por parte de los niños. En menor medida, las oraciones incompletas, la falta de léxico y el uso inadecuado de artículos.

Figura 11. La opción de aprendizaje más sencilla



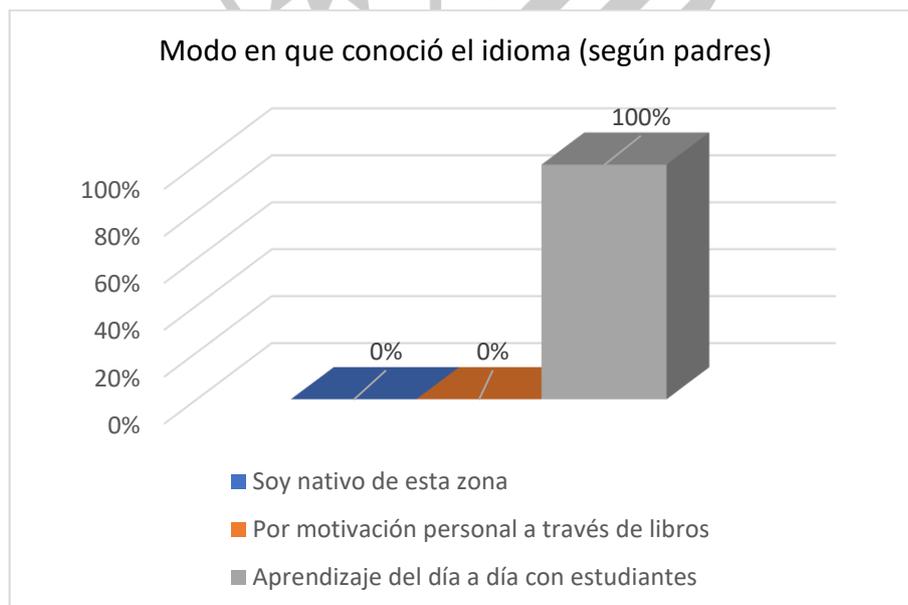
En el gráfico se muestra que el 100% de los padres manifiestan que es mejor que los niños aprendan tanto el idioma español como el idioma originario.

Figura 12. Acuerdo con la afirmación



En el gráfico se muestra que el 100% de los padres de familia están de acuerdo con que los niños no aprenden bien un idioma mientras aprenden uno segundo.

Figura 13. Modo en que conoció el idioma



En el gráfico se muestra que 100% de los padres manifiesta que los niños aprendieron el idioma originario en el día a día con sus compañeros estudiantes.

Los padres confirman que todos los niños conocen tanto el español como el quechua como idioma originario. Sin embargo, en el modo de cómo se aprende este, todos responden que se hace en la escuela y en la interacción con otros niños, lo que supone que el dominio del idioma originario no está garantizado. Los padres también asumen que existe interferencia lingüística en el aprendizaje del español y el idioma originario y que el idioma afectado es el español, pues las oraciones incompletas o la pronunciación incomprensible ocurre en este idioma, según sus respuestas. De ahí que todos estén de acuerdo con la afirmación que sostiene que el aprendizaje de dos idiomas dificulta el aprendizaje del idioma que realmente es importante, en este caso, el español.

Esta información se puede colocar al lado de aquella que sostiene que los padres no están comprometidos con la EIB de sus hijos (Ccahuana, 2020). Esta realidad es posible, al parecer en Satipo, pues Ccahuana (2020) encontró en la región de Cuzco que tanto los padres como los docentes participan de las actividades en la escuela EIB, aunque deja en claro que este nivel de compromiso se logró gracias a la persistencia de la docente.

4.3. Categoría 3: relación con los niños de nivel inicial

4.3.1. Subcategoría 3.1: relación con los niños que tienen como L1 al español

Tabla 12. Relación con los niños que tienen como L1 al español según docentes

Docente 1 Centro poblado Todos los Santos	Docente 2 Centro poblado Todos los Santos	Docente 3 Centro poblado Selva Rica	Docente 4 Distrito Mazamari
Regular. Los niños son comunicativos, pero no respetan a sus compañeros. Existen muchos conflictos.	Muy bien. Es una comunicación fluida.	Los niños y niñas de 3,4 y 5 años de I.E. se expresan con mayor facilidad, porque no tienen otra lengua originaria para observar detalladamente a cada uno de ellos, porque los niños y niñas hablan correctamente el castellano.	Es dificultoso, ya que sus padres hablan el castellano y ellos también.

Según los docentes, la relación que se establece con y entre los niños que hablan español es de conflicto. Aunque “es una comunicación fluida” (Docente 2), no se “respetan a sus compañeros” (Docente 1). La respuesta, a modo de solución al conflicto,

aparece siempre como la eliminación de la barrera aparente, que se trata del idioma originario, pues cuando los niños “no tienen otra lengua originaria”, entonces, “hablan correctamente el castellano” (Docente 3). En cuanto a la comunicación para la enseñanza del idioma originario, los docentes afirman que es “difícil, ya que sus padres hablan el castellano y ellos también” (Docente 4).

Tabla 13. Relación con los niños que tienen como L1 al español según padres

Padre 1	Padre 2	Padre 3	Padre 4	Padre 5
Tienen una conversación cotidiana. No hay ningún problema.	La profesora sí se comunica con los niños que saben quechua y español.	La profesora tiene buena comunicación con los niños, porque ambos saben castellano.	La profesora tiene buena comunicación con los niños que tienen como L1 al español	Es bueno, los profesores y los niños se entienden porque la mayoría habla castellano y se comunican bien.

Las respuestas de los padres confirman que la mayoría de los niños hablan español antes que un idioma originario. Esta situación no es negativa para ellos, porque existe una “conversación cotidiana” (Padre 1). Y así como el español ocupa los espacios cotidianos, también ocupa los espacios académicos, pues “la profesora sí se comunica con los niños que saben quechua y español” (Padre 2), pero “se entienden”, porque “la mayoría habla castellano y se comunican bien” (Padre 5).

Las características descritas tanto por padres como por docentes muestran una realidad que se parece más al área semiurbana, como la que investigó Quispe (2019). En este contexto, se priorizan las estrategias educativas que fomenta el aprendizaje del castellano, por encima del idioma originario. Sin embargo, en este mismo contexto, se utilizan recursos naturales y del contexto para fomentar el aprendizaje del idioma originario, aunque en un segundo plano.

4.3.2. Subcategoría 3.2: relación con los niños que tienen como L1 un idioma originario

Tabla 14. Relación con los niños que tienen un idioma originario como L1 según docentes

Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
		Centro poblado Selva Rica	Distrito Mazamari

Centro poblado Todos los Santos	Centro poblado Todos los Santos
Regular. Los niños no quieren hablar fácilmente. Son callados, tímidos.	Por ahora solo tengo pocos niños que hablan otro idioma.
Los niños y niñas de la I.E. no tienen otro idioma distinto al español, porque sus padres no hablan otra lengua originaria.	Es bueno, porque ambos hablamos el mismo idioma que es el quechua chanka.

En cuanto a los niños que conocen el idioma originario, los docentes confirman que la relación es de conflicto o de dificultad: “regular. Los niños no quieren hablar fácilmente” (Docente 1). Se dificulta la comunicación, porque como se vio, la mayoría de los niños habla el español: “solo tengo pocos niños que hablan otro idioma” (Docente 2). En cuanto a la razón que explica esta situación, se aventura una respuesta histórica, porque “sus padres no hablan otra lengua originaria” (Docente 3). Solo un caso manifestó que conoce el “quechua chanka” y que “hablamos el mismo idioma” (Docente 4).

Tabla 15. Relación con los niños que tienen un idioma originario como L1 según padres

Padre 1	Padre 2	Padre 3	Padre 4	Padre 5
Quizás dándoles la oportunidad de expresarse en su idioma.	La profesora se relaciona con los niños que saben quechua.	La profesora se relaciona bien con los niños que saben quechua.	La profesora se relaciona con los niños que saben el quechua fluidamente, por ejemplo, yo escuché a la profesora y a los niños contando los números contando en quechua.	Sí se comunican bien, porque la profesora entiende el quechua y algunos niños hablan palabras nomás, pero no mucho.

Los padres confirman que el uso del idioma originario está relegado a aspectos de contenido, pero su uso no es cotidiano: “quizás dándoles una oportunidad” (padre 1). En la enseñanza, los niños están “contando y los números en quechua” (Padre 4); la mayor parte del tiempo ocurre que “algunos niños hablan palabras no más, pero no mucho” (Padre 5).

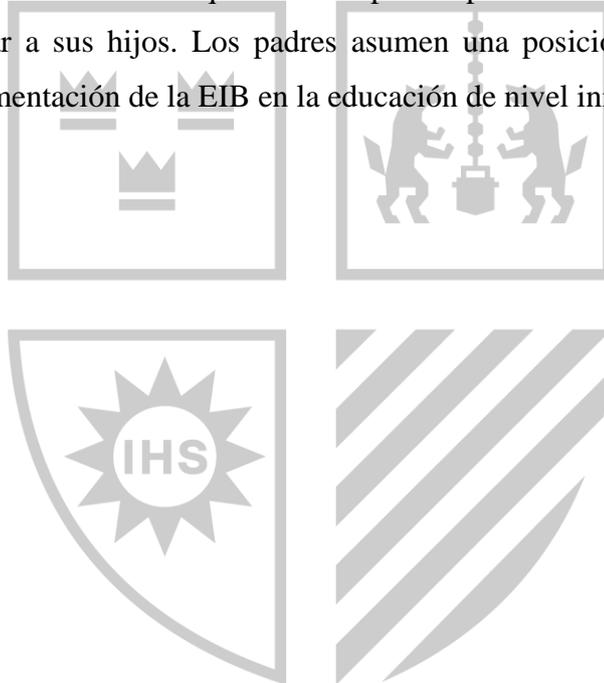
En la relación que mantienen los docentes y los padres de familia con los niños que conocen el idioma originario, en este caso, el quechua, hay pocos indicios de lo que debe significar la EIB, a saber, la devolución de la dignidad a los pueblos olvidados históricamente. En su lugar, pareciera más bien que el castellano, con alguna lógica racional detrás, avanza como el idioma más importante para las nuevas generaciones que miran hacia lo que llamamos occidente.

CONCLUSIONES

Luego de haber analizado y sintetizado la información recogida mediante los instrumentos de recolección de datos; y de haber contrastado esta información con los resultados de otras investigaciones, así como con la información del marco teórico, se ha llegado a las siguientes conclusiones tras la discusión de los resultados.

- Para las primeras preguntas sobre cómo es la relación de los docentes con los niños, se puede concluir que la relación es la de profesor- estudiante. Los datos indican que los docentes no conocen el idioma originario quechua y, por lo tanto, apoyan sus sesiones de aprendizaje y el desarrollo de las actividades en el idioma castellano y en la mayoría de los niños que hablan este último. No existe propiamente una relación EIB, pues no es evidente la intención de recuperación cultural y de revitalización de la lengua a través del uso de los elementos del contexto; el idioma originario es, básicamente, un contenido.
- Respecto de las nociones de bilingüismo e interculturalidad, se hizo evidente que la concepción de los docentes, así como la de los padres de familia no abarca la amplitud que tienen estas en la política de estado de la EIB. El bilingüismo es más bien una estrategia racional de alcanzar estándares de vida mejor, pero colocando al español como la lengua más importante y de mayor prestigio. Por otro lado, la interculturalidad se presenta como un sentimiento de pertenencia y sentimiento de presentar un valor cultural intangible, pero siempre desde “adentro” hacia “afuera”, por lo que la interculturalidad se presenta como un bien del pueblo originario; de modo que esta noción no exige respeto ni igualdad entre las culturas.

- Respecto de la concepción que tiene el profesorado sobre la Educación Intercultural Bilingüe, en Satipo, los docentes mostraron desconocimiento sobre las características de la política de estado. La mayoría de ellos asisten a su primera experiencia en la implementación de la EIB. Parte de esta concepción también es el hecho de que se asume la EIB como un contenido, y el aprendizaje del quechua, como idioma originario, aparece como circunstancial o parte de la necesidad de transmitir contenidos.
- Respecto de la concepción que tienen los padres de familia sobre la Educación Intercultural Bilingüe, se presenta esta política como un programa que el estado ofrece a la población originaria con la intención de revitalizar un idioma que muchos padres prefieren no utilizar y tampoco enseñar a sus hijos. Los padres asumen una posición pasiva frente a la implementación de la EIB en la educación de nivel inicial.



RECOMENDACIONES

Luego de presentadas las conclusiones, algunas recomendaciones que se puede sugerir, tanto para futuras investigaciones como para futuros actores frente a la tarea de la implementación de la EIB en el Perú, pueden las siguientes.

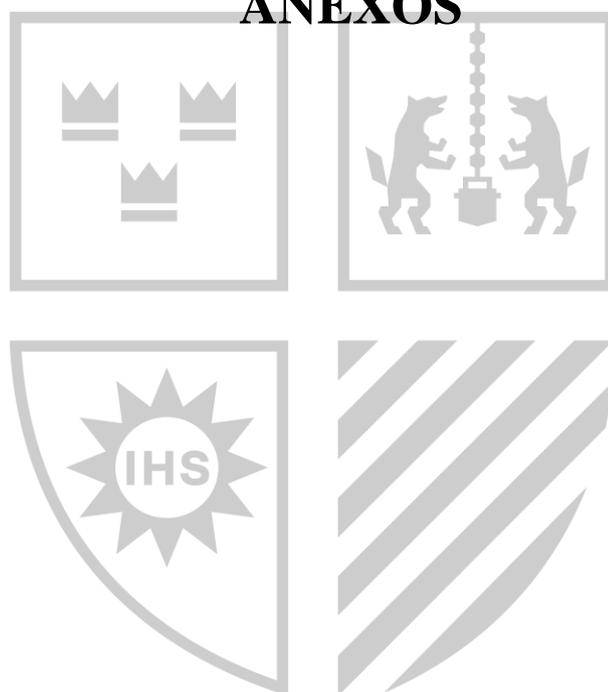
1. La principal respuesta del Estado a través de los órganos correspondientes como el Minedu debiera ser el fortalecimiento de la formación de los docentes EIB, tanto en la teoría y en la práctica. Primero, para que los docentes conozcan y comprendan la política de la EIB del Estado y, segundo, para que lo asuman con la importancia debida al momento de aplicarla.
2. Además de la educación formal, se debe promover la valoración del idioma originario y de su cultura a través de actividades extracurriculares con el fin de que EIB no se considere como una actividad que sucede solo en las instalaciones de la escuela o que se la considere como un contenido; mas bien, para que dé paso a un verdadero proceso de recuperación y revitalización cultural.
3. Se requiere diseñar e implementar proyectos o actividades para sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia de la EIB en el desarrollo educativo de sus hijos, y promover la participación de los padres en la implementación de esta política en la educación de nivel inicial.
4. Promover el respeto y la igualdad entre las culturas, fomentando la interculturalidad como un valor para toda la sociedad, y no solo para los pueblos originarios. Esto puede lograrse a través de campañas de sensibilización y formación en valores interculturales para toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aikman, S. (2003). La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú (trad. María Griffiths). Lima: IEP. Tomado de <https://cutt.ly/E1hOzHu>
- Alarco, L. (1965). Lecciones de filosofía de la educación. Lima: UNMSM
- Ccahuana, M. (2020). La práctica pedagógica intercultural en el nivel inicial de la comunidad de Paucartambo - Cusco (tesis de licenciatura). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Tomado de <https://cutt.ly/r1hOWAX>
- CEPAL. (2018). Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Santiago de Chile: CEPAL. Tomado de <https://cutt.ly/W1hOPAn>
- Constitución Política del Perú (1993). Tomado de <https://bit.ly/3lpgyVQ>
- Correa, N. (2011). Interculturalidad y políticas públicas: una agenda al 2016. Lima: PUCP. Tomado de <https://cutt.ly/E1hOCBA>
- Degregori, I. (s.a). *Perú: Identidad, nación y diversidad cultural*. Tomado de <https://bit.ly/3Twyn26>
- Deprez, Ch. (1994). Les enfants bilingües, langues et familles. Paris: Didier
- Escobar, A. (1988). Hacia una tipología del bilingüismo en el Perú. Lima: IEP. Tomado de <https://cutt.ly/x1hPtFp>
- Etxebarría, X. (2003). La ciudadanía de la interculturalidad. En: Vigil, N. y Zariquiey, R. (eds.). Ciudadanías inconclusas. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 91-110
- Fuentes, A. y Mercado, E. (2017). Estrategias pedagógicas para favorecer la interculturalidad en los niños del grado 3° de la Institución Educativa Técnico Agropecuario de Escobar Arriba (tesis de maestría). Managua: Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King Jr. Tomado de <https://cutt.ly/hVfSBXO>

- Grosjean, F. (2019). *A journey in languages and cultures*. Oxford: Oxford University Press. Tomado de <https://bit.ly/3YVbExv>
- Hacia una Educación Intercultural Bilingüe. Propuesta pedagógica. (2013). Lima: Ministerio de Educación (Minedu). Tomado de <https://bit.ly/3x0uAQC>
- Hecht, A. (2014). Escolarización de hablantes de Tobal/Qom: cruces entre políticas, estadísticas y trayectorias escolares. Tomado de: <https://bit.ly/3FCwsTE>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Marilaf, C. (2017). (k)La educación intercultural bilingüe en Chile desde la mirada mapuche (k) (Tesis de doctorado). Barcelona: Universitat de Barcelona. Tomado de <https://acortar.link/0kGqnz>
- Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. (2015). Lima: Ministerio de Educación (Minedu). Tomado de <https://bit.ly/3L690A1>
- Quispe, V. (2019). Enseñanza bilingüe en una institución EIB ubicada en un contexto semiurbano (tesis de licenciatura). Lima: Universidad Cayetano Heredia. Tomado de <https://cutt.ly/Q1hPsof>
- Ramos, F. (2018). (k)Aportes para un modelo de educación intercultural bilingüe en Maloka-yaguyas(k) (Tesis de licenciatura). Leticia: Universidad Nacional de Colombia. Tomado de <https://cutt.ly/sVfTA1a>
- Saqui, R. (2020). Participación de los padres de familia en la gestión del proceso aprendizaje de una escuela EIB de Apurímac (tesis de licenciatura). Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Tomado de <https://cutt.ly/01hPhSb>
- Vargas, G. (2020). *Los estereotipos de género y las expresiones discursivas de las y los docentes en las actividades dirigidas al estudiantado en tres colegios públicos de Lima Sur, 2021* (Tesis de maestría). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tomado de <https://cutt.ly/H1hSS93>
- Vigil, N. (s.a) El concepto de interculturalidad. Tomado de <https://bit.ly/3RB8onG>
- Zavala (2016). La oralidad como (k) performance (k): un análisis de género discursivos andinos desde una perspectiva sociolingüística. Bira (33), 139-137. Tomado de <https://acortar.link/IAM9nb>
- Zavala, y Córdova (2003). Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú. Lima: GTZ - Proeduca. Tomado de <https://cutt.ly/C1hPcjc>
- Zuñiga, M. (2008). La educación Intercultural Bilingüe: el caso peruano. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. Tomado de <https://cutt.ly/O1hPQgU>

ANEXOS



ANEXO 1: CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Entrevista N°:

Código de la institución:

Código del sujeto:

Lugar de la aplicación:

Fecha de aplicación:

Nombre del aplicador:

Buenas tardes. El presente cuestionario tiene como finalidad conocer si existen otras lenguas usadas por los estudiantes del nivel inicial de esta institución además de la lengua español. Esta información nos será de utilidad para una investigación que estamos realizando con la finalidad de obtener la licenciatura en educación intercultural bilingüe inicial. La información solo tendrá usos académicos.

Indicaciones: Escuche o lea con atención las preguntas de a continuación y responda según su apreciación.

1. ¿Ha oído durante la participación oral de los niños en clase que utilicen un idioma distinto del español?
 - A) Sí
 - B) No

2. ¿Cuántos idiomas diferentes ha podido identificar además del español durante la participación oral de los niños?
 - A) 1
 - B) 2
 - C) 3
 - D) Más de 3

3. ¿Conoce el nombre de estos idiomas? Menciónelos
4. ¿La coexistencia del español con estos idiomas locales o regionales causa interferencias lingüísticas de algún tipo?
- A) Oraciones incompletas en español
 - B) Uso no gramaticalmente correcto de los verbos en español
 - C) Pronunciación incomprensible
 - D) Repetición o léxico limitado
 - E) Uso inadecuado de artículos (la, el, las, los, un, unos)
5. Según su apreciación ¿qué sería más sencillo? ¿enseñar a todos los niños el español u ocuparse de que aprendan además su idioma local o regional?
- A) Todos los niños aprendan español
 - B) Todos los niños aprendan tanto el español como su idioma regional
6. ¿Está de acuerdo con la siguiente afirmación?: “Cuando los niños conocen más de un idioma, la enseñanza del idioma más importante se dificulta”
- A) En desacuerdo
 - B) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - C) De acuerdo
7. ¿Cómo aprendió a utilizar el idioma regional o cómo lo conoció?
- A) Soy nativo de esta zona
 - B) Por motivación personal a través de libros
 - C) Aprendizaje del día a día con los estudiantes.

Muchas gracias por su tiempo.

ANEXO 2: CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

Entrevista N°:

Código de la institución:

Código del sujeto:

Lugar de la aplicación:

Fecha de aplicación:

Nombre del aplicador:

Buenas tardes. El presente cuestionario tiene como finalidad conocer si existen otras lenguas usadas por los estudiantes del nivel inicial de esta institución además de la lengua español. Esta información nos será de utilidad para una investigación que estamos realizando con la finalidad de obtener la licenciatura en educación intercultural bilingüe inicial. La información solo tendrá usos académicos.

Indicaciones: Escuche o lea con atención las preguntas de a continuación y responda según su apreciación.

1. Además del idioma español ¿su hijo en nivel inicial habla en alguna medida otro idioma?
 - A) Sí
 - B) No

2. ¿Conoce el nombre de estos idiomas? Menciónelos

3. ¿La coexistencia del español con estos idiomas locales o regionales causa interferencias lingüísticas de algún tipo? Es decir ¿le parece que el conocimiento de otro idioma interfiere con el aprendizaje del español en su hijo?
- A) Causa que el niño se exprese con oraciones incompletas en español
 - B) Causa que el niño use los verbos del español de manera incorrecta
 - C) Causa que el niño pronuncie de manera incomprensible
 - D) Causa que el niño repita las palabras o utilice mucho algunas de ellas
 - E) Causa que el niño utilice de manera inadecuada los artículos (la, el, las, los, un, unos)
4. Según su apreciación ¿qué sería más importante: enseñar a todos los niños el español u ocuparse de que aprendan además su idioma local o regional?
- A) Todos los niños aprendan español
 - B) Todos los niños aprendan tanto el español como su idioma regional
5. ¿Está de acuerdo con la siguiente afirmación?: “Cuando los niños conocen más de un idioma, la enseñanza del idioma más importante se dificulta”
- A) En desacuerdo
 - B) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - C) De acuerdo
6. ¿Cómo aprendió a utilizar el idioma regional?
- A) Soy nativo de esta zona
 - B) Por motivación personal a través de libros
 - C) Aprendizaje del día a día con los estudiantes.

Muchas gracias por su tiempo.

ANEXO 3: ENTREVISTA A PROFUNDIDAD PARA DOCENTES

Entrevista N°:

Código de la institución:

Código del sujeto:

Lugar de la aplicación:

Fecha de aplicación:

Nombre del aplicador:

I. Sobre concepción de la EIB

1. ¿Cuál es la experiencia que usted tiene en la implementación de la Educación Intercultural bilingüe en la institución donde trabaja?
2. Como profesional, usted ahora es profesora con una práctica pedagógica intercultural ¿qué es lo más importante de esta práctica que quiere comentar?

II. multilingüismo E interculturalidad

3. Defina, con sus propias palabras, qué es multilingüismo
4. Relate qué valor observar usted en el multilingüismo que existe en la institución donde labora.
5. Defina, con sus propias palabras, qué es interculturalidad
6. Comente qué referencias existen entre instituciones que consideran importante la interculturalidad respecto de otras instituciones que no lo toman así.

III. Niños de nivel inicial

7. Comente cómo es la relación que usted tiene con los niños que tienen el español como primer idioma (L1).
8. Comente cómo es la relación que usted tiene con los niños que tienen un idioma distinto al español como primer idioma (L1).

ANEXO 4: ENTREVISTA A PROFUNDIDAD PARA PADRES DE FAMILIA

Entrevista N°:

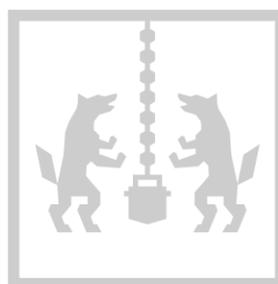
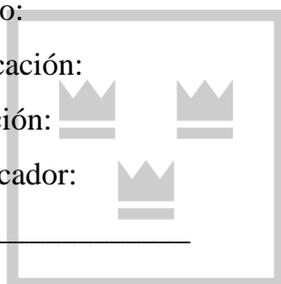
Código de la institución:

Código del sujeto:

Lugar de la aplicación:

Fecha de aplicación:

Nombre del aplicador:



I. Sobre concepción de la EIB

1. ¿Cuál es la experiencia que usted tiene en la implementación de la Educación Intercultural bilingüe en la institución donde estudia su hijo?
2. En su opinión, ¿qué es lo más importante que presenta la práctica pedagógica de la Educación Intercultural bilingüe?

II. Multilingüismo E interculturalidad

3. Defina, con sus propias palabras, qué es multilingüismo
4. Relate qué valor observa usted en el multilingüismo que existe en la institución donde estudia su hijo.
5. Defina, con sus propias palabras, qué es interculturalidad
6. Comente qué diferencias existen entre instituciones que consideran importante la interculturalidad respecto de otras instituciones que no lo toman así.

III. Niños de nivel inicial

7. Comente, cómo ha observado que los profesores se relacionan con los niños que tienen como lengua primera al español.
8. Comente, cómo [ha observado que los profesores se relacionan con los niños que tienen un idioma distinto al español como primera lengua.