

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN,
DESARROLLO SOCIAL E INTERVENCIÓN**



**EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB): ANÁLISIS DEL
PERFIL DE EGRESO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO
“QUILLABAMBA”-FILIAL PICHARI, PERÚ**

TRABAJO FIN DE MÁSTER PRESENTADO POR:

Gisela Herreras Gutiérrez

BAJO LA DIRECCIÓN DE:

Dra. Fanny Tania Añaños Bedriñana

Granada, 04 de setiembre de 2022

Español

Yo no soy un indio aculturado, yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz habla en cristiano y en indio, en español y en quechua.

Autor. José María Arguedas

Quechua

Manam ñuqaqa yachaq chawchu runachu kani. Ñuqaqa kani kay suyupi sunquchakuspa kawsaqmi, huk kuisqa saqrahinam rimani castilla simita chaynallataq qichwa simitapas.

Ruwaq. José María Arguedas

Asháninka

Te naro indio kanitirori itimakore, nainti peroanosati beshireaperori, shiriri kamariperori beshireari neanatirori yoka indio, jero kastillano, kichua.

Kamatsantsi. José María Arguedas

Índice

Índice de figuras	V
Índice de tablas.....	V
Abreviaturas y sigla.....	VI
Resumen:.....	VII
Introducción	VIII
TÍTULO I. Marco teórico y estado de la cuestión	1
Capítulo I. Marco jurídico de las políticas educativas en Perú con relación a la EIB	1
1.1. A nivel internacional: el <i>Convenio n.º 169</i> de la OIT sobre pueblos indígenas.....	1
1.2. A nivel regional.....	3
1.2.1. La Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016)	3
1.3. A nivel estatal.....	5
1.4.1. Constitución Política del Perú (1993)	5
1.4.2. Legislación nacional: leyes para las comunidades indígenas.....	6
1.4.3. Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	9
1.4.4. Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Perú	10
Capítulo II. Marco geográfico, socioeconómico, político y educativo del Instituto de Educación Superior Pedagógico “Quillabamba”–filial Pichari	12
2.1. Instituto de Educación Superior Pedagógico “Quillabamba”–filial Pichari	12
2.1.1. Población y ubicación geográfica	12
2.1.2. Situación socioeconómica de los estudiantes y egresados	13
2.1.3. Factores de riesgo social	14
2.2. Educación.....	14
2.2.1. Idioma nativo.....	14
2.2.2. La educación en el distrito de Pichari	15
Capítulo III. Perfil de egreso de docentes de culturas indígenas en Pichari-VRAEM.....	16
3.1. El DCBN en el Instituto superior pedagógico “Quillabamba”-filial Pichari	16
3.2. Perfil de egreso de la formación inicial docente	17
3.2.1. Definición del perfil de egreso	17
3.2.2. Dominios y competencias de perfil de egreso de la FID.....	17
3.2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente (FID)	20
3.2.4. Enfoques transversales para la FID	21

TÍTULO II. Metodología y resultados de la investigación	22
Capítulo IV. Metodología de la investigación	22
4.1. Planteamiento de problema	22
4.2. Método	23
4.3. Preguntas de investigación.....	24
4.3.1. Pregunta general	24
4.3.2. Preguntas específicas.....	24
4.4. Objetivos	25
4.4.1. Objetivo general	25
4.4.2. Objetivos específicos.....	25
4.5. Población.....	25
4.6. Instrumentos.....	25
4.7. Procedimiento, técnicas de análisis y resultados	26
4.7.1. Procedimientos	26
4.7.2. Métodos de análisis de la información	26
Capítulo V. Resultados.....	27
5.1. Marco jurídico de la EIB y su implicancia en la EIB	27
5.2. Perfil de egreso de la FID en EIB desde la perspectiva de los egresados	35
5.3. Competencias de perfil de egreso de la FID en EIB	36
Capítulo VI. Discusión de resultados	40
Conclusiones	44
Propuesta de mejora	45
Referencias bibliográficas	47
Anexo	52

Índice de figuras

Figura 3. Preservación de la cultura, y lengua, indígena	30
Figura 4. Preservación de manifestaciones culturales en el ámbito familiar	31
Figura 5. Lenguas originarias en los docentes del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari	32
Figura 6. Experiencias de los egresados durante su formación inicial docente	34
Figura 7. Perfil de egreso	35
Figura 8. Desempeño de los egresados en su práctica pedagógica	36

Índice de tablas

Tabla 1. ISP con carreras de EIB y aprobación de meta de ingresantes	11
Tabla 2. Datos demográficos de la muestra de estudio	29
Tabla 3. Práctica pedagógica y contextualizada de los egresados	38
Tabla 4. Aspectos positivos en las familias.....	38
Tabla 5. Lectura, escritura y comunicación en lenguas originarias y castellano	39

Abreviaturas y sigla

CIDH	: Comisión Interamericana de Derechos Humanos.
CPP	: Constitución Política del Perú.
CNEB	: Currículo Nacional de Educación Básica.
CNDDHH	: Coordinadora Nacional de Derechos Humanos.
DUDH	: Declaración Universal de los Derechos Humanos.
DADPI	: Declaración Americana Sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
DINEBI	: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
DEIB	: Dirección de la Educación Intercultural Bilingüe.
DIGEIBIR	: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural.
DCBN	: Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente.
EIB	: Educación Intercultural Bilingüe.
EB	: Educación Básica.
FID	: La formación inicial docente.
ISP	: Instituto Superior Pedagógico.
IESPP	: Instituto de Educación Superior Pedagógico Público.
MINEDU	: Ministerio de Educación.
MBDD	: Marco del buen desempeño docente.
ONU	: Organización de las Naciones Unidas
OIT	: Organización Internacional del Trabajo.
OEA	: Organización de los Estados Americanos.
PEBI	: Política de educación Bilingüe Intercultural.
PEN	: Proyecto Educativo Nacional.
PER	: Proyecto Educativo Regional.
PNEB	: Política Nacional de Educación Bilingüe.
PBI	: Producto bruto interno.
PIDESC	: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
RNIIEE EIB	: Registro Nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe del Perú.
UNEBI	: Unidad de Educación Bilingüe Intercultural.
UNICEF	: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
UNESCO	: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
VBP	: Valor Bruto de la Producción.
VRAEM	: Valle del Río Apurímac, Ene y Mantaro.

Resumen:

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal analizar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Perú y el perfil de egreso de la formación inicial docente en el IESPP “Quillabamba”- filial Pichari, con el propósito de plantear algunas propuestas de mejora a nivel estatal. Respecto al marco metodológico, es una investigación de carácter descriptiva, con un énfasis del enfoque cuantitativo, porque sus resultados sirven de cimiento a otras investigaciones; también interesan como punto de apoyo en la solución de la problemática. Se recopiló información de una muestra censal de 21 egresados (19 mujeres y 2 varones) a través de la encuesta, empleando un cuestionario Ad hoc estructurado. De esta forma, se obtuvo información importante, la cual fue analizada, organizada y presentada en tablas, figuras y texto descriptivo; luego, fue interpretado con la teoría consignada en el marco teórico y estado de la cuestión. Todo esto nos ha permitido concluir que la EIB, en Perú, incide en el perfil de egreso de la formación inicial docente en el IESPP “Quillabamba”-filial Pichari; es decir, el país cuenta con políticas públicas y leyes en EIB en conexión con los tratados internacionales, que protegen y aseguran derechos de los pueblos indígenas, sobre todo relacionados con la educación; sin embargo, en la práctica, su implementación y ejecución en Pichari y Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM) adolece de muchas deficiencias y aún tiene desafíos a resolver. Asimismo, en cuanto al perfil de egreso, el DCBN cuenta con 15 competencias, de los cuales tres son de carácter bilingüe y ninguno intercultural, competencias que por la mayoría de las/los egresados es lograda, pero no en un 100%; lo que implica retos a resolver.

Palabras claves: Poblaciones indígenas, Educación Intercultural Bilingüe, políticas públicas, perfil de egreso, formación inicial docente.

Abstract:

The main objective of this research work is to analyze Intercultural Bilingual Education (EIB) in Peru and the graduate profile of initial teacher training at the IESPP "Quillabamba" - Pichari branch, with the purpose of proposing some proposals for improvement at the educational level. state. Regarding the methodological framework, it is a descriptive research, with an emphasis on the quantitative approach, because its results serve as a foundation for other research; They are also of interest as a point of support in the solution of the problem. Information was collected from a census sample of 21 graduates (19 women and 2 men) through the survey, using a structured ad hoc questionnaire. In this way, important information was obtained, which was analyzed, organized and presented in tables, figures and descriptive text; then, it was interpreted with the theory consigned in the theoretical framework and state of the art. All this has allowed us to conclude that the EIB, in Peru, affects the graduate profile of initial teacher training at the IESPP "Quillabamba"- Pichari subsidiary; that is, the country has public policies and laws on EIB in connection with international treaties, which protect and ensure the rights of indigenous peoples, especially related to education; however, in practice, its implementation and execution in Pichari and Valle de los Ríos Apurímac, Ene and Mantaro (VRAEM) suffers from many deficiencies and still has challenges to resolve. Likewise, regarding the graduate profile, the DCBN has 15 competencies, of which three are bilingual and none are intercultural, competencies that are achieved by most of the graduates, but not 100%; which implies challenges to solve.

Keywords: Indigenous populations, Intercultural Bilingual Education, public policies, graduation profile, initial teacher training.

Introducción

En los últimos años, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ha desarrollado de manera significativa, situándose en nuevos escenarios, favorecido por asumir como una política pública priorizada; por tanto, se han establecido metas, presupuestos y medidas concretas para implementar la diversidad étnica, cultural y lingüística del país (Unicef, 2015). Asimismo, se creó el Registro Nacional de Docentes Bilingües en Lenguas Indígenas u Originarias y Registro Nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe del Perú, que permite manejar una base de datos sobre la cantidad de lenguas originarias, los docentes bilingües, las instituciones educativas EIB y los institutos de educación superior con carácter EIB (Resolución Ministerial n.º 0008-2012-ED, 2012).

De igual modo, en el año 2016, pese al déficit existente, se llegó a contar con 32 ISP-EIB en todo el país; lo que se explica por la creciente demanda de las poblaciones por este tipo de educación; de esta manera, se ha fortalecido la formación inicial de docentes indígenas (Schmelkes *et al.*, 2020). Sin embargo, debemos señalar que esta cantidad es insuficiente y con muchas limitaciones. Por otro lado, el Minedu ha creado el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) para los ISP-EIB, en las carreras de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe. El DCBN es un documento de política educativa que contempla, entre otros, el perfil de egreso de formación inicial docente (FID): una visión integral de competencias, que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su formación profesional, a fin de ser competitivos (Minedu, 2020).

Esta situación invita a una reflexión, si el Estado peruano ha priorizado mejoras en los institutos de educación superior EIB, por qué no lo hizo también en el perfil de egreso de formación inicial docente, ya que presenta ciertas carencias: de las 15 competencias que conforma el perfil de egreso de la FID, solo tres son de carácter bilingüe que se encuentra en el dominio cuatro, pero ninguno es de carácter intercultural. Según el Minedu (2020), el dominio cuatro comprende las siguientes competencias de perfil de egreso: escribe diversos textos en su lengua indígena u originaria y castellano, lee diversos tipos de textos escritos en lenguas indígenas u originarias y castellano, y se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano.

Por lo dicho, hasta aquí, es necesario un entendimiento profundo de la problemática. Precisamente, a ello apunta el objetivo del presente trabajo de investigación, ya que busca: Analizar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Perú y el perfil de egreso de la formación

inicial docente en el IESPP “Quillabamba”-filial Pichari, con el propósito de plantear algunas propuestas de mejora.

Para conseguir nuestro objetivo general, el trabajo se ha estructurado en dos partes: la primera, comprende el marco teórico y estado de la cuestión sobre las políticas públicas en relación a la Educación Intercultural Bilingüe; se presenta el marco geográfico, socioeconómico, político y educativo del Instituto de Educación Superior Pedagógico “Quillabamba”-filial Pichari, donde están involucrados los egresados; se expone el perfil de egreso para los docentes de culturas indígenas de Pichari-VRAEM. En la segunda parte, se aborda la metodología y los resultados de la investigación (planteamiento del problema, método, preguntas y objetivos del trabajo, instrumentos, procedimiento, técnicas de análisis, resultados y discusión de los mismos). De esta forma, la Primera Parte cuenta con tres Capítulos y la Segunda Parte con tres Capítulos, que a lo largo de su desarrollo dan respuesta a las preguntas planteadas.

Por último, todo lo analizado nos va a permitir arribar a unas Conclusiones y el planteamiento de unas propuestas de mejora, para coadyuvar en la solución del problema; finalmente, se exhiben las referencias bibliográficas y el anexo.

“La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas, que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo” (Defensoría del Pueblo, 2011).

TÍTULO I. Marco teórico y estado de la cuestión

Capítulo I. Marco jurídico de las políticas educativas en Perú con relación a la EIB

1.1. A nivel internacional: el *Convenio n.º 169* de la OIT sobre pueblos indígenas

En 1989, se promulgó el *Convenio 169* en una conferencia internacional de trabajo de la OIT, en donde participaron muchos gobiernos, organizaciones de los empleadores, trabajadores y miembros de pueblos indígenas (OIT, 2014). Este Convenio, que vincula jurídicamente a todos los Estados parte, exhortó a los miembros la adecuación de su *derecho interno*, conforme a sus directrices, ya sea mediante la derogación de normas incompatibles, adopción de nueva legislación o las políticas públicas; esto cuando la normativa no fuese suficiente para garantizar derechos de los pueblos indígenas (Negro, 2021; OIT, 2014)¹.

El *Convenio 169* tiene dos postulados básicos: el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias; y su derecho a participar en las decisiones que les afectan. Se diferencia de otros instrumentos por proteger los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas (Negro, 2021).

En noviembre de 2014, el *Convenio 169* ha sido ratificada por 22 países: Perú, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, entre otros. El Convenio es, hoy, un punto de referencia a nivel internacional, no solo para los organismos de las Naciones Unidas y las instituciones financieras internacionales, sino también para organismos regionales involucrados con derechos humanos y los tribunales de justicia; por consiguiente, varios países han hecho reformas constitucionales (OIT, 2014).

Con relación a la temática planteada, los artículos (28.2 y 28.3) del *Convenio 169* señalan que deberá enseñarse a niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o lengua que más comúnmente emplean en su grupo. La finalidad es preservar y promover el desarrollo y la práctica de estas lenguas indígenas; asimismo, se deberá asegurar el dominio de la lengua nacional u oficial del país (OIT, 2014).

A la vez que, en su art. 26, el Convenio establece que le corresponde al gobierno garantizar una educación, en todos los niveles, a miembros de los pueblos interesados, en pie

¹ La Organización Internacional del Trabajo (OIT) es un organismo especializado de la Organización de las Naciones Unidas (ONU); de hecho, es la primera entidad supranacional que se interesó por los derechos de los pueblos indígenas y tribales, adoptándose en 1957 el Convenio n.º 107 sobre poblaciones indígenas tribales (adoptado en Ginebra el 26 de junio de 1957) afiliado en Ginebra el 26 de junio de 1957 (Negro Alvarado, 2021).

de una igualdad con el resto de la comunidad nacional. En Perú, durante los últimos años, se han implementado políticas educativas con buenos resultados; sin embargo, existen aún muchas barreras. Así, en el art. 27.1 de la *Constitución Política del Perú* se menciona que la educación debe responder a las necesidades particulares de los pueblos, abarcando su historia, conocimientos y técnicas, sistemas de valores y todas; pero también incluyendo sus demás aspiraciones y realidades sociales, económicas y culturales (Jefatura del Estado, 2007).

De esta forma, Perú ha implementado políticas de EIB buscando trabajar, desde las aulas educativas, una educación que responda a las necesidades de cada población indígena; las barreras existentes dificultan el goce efectivo de ese derecho, por ejemplo, debido a dificultades de acceso y una entredicha calidad del sistema educativo para la población escolar indígena, tal como señala la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos (Grupo de Trabajo sobre Pueblos Indígenas de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos, 2018).

Así, los gobiernos de todos los países están llamados a reconocer el derecho de los pueblos indígenas, tal como señalan los arts. 27.2 y 27.3 del *Convenio n.º 169*: el Estado debe asegurar la formación y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras de transferirlos a la responsabilidad de dichos pueblos; también, debe reconocer los derechos relativos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad (*Convenio sobre pueblos indígenas y tribales* (núm. 169), 1989). Consideramos que el cumplimiento del art. 27.2 es ineludible y urgente para el sistema educativo peruano, ya que no existen programas educativos que atiendan a niños/as menores de seis años de los pueblos indígenas; en especial, de las poblaciones de cantidad estudiantil 1, 2 y 3 por pueblo originario; en consecuencia, estos niños/as no están incorporados en el sistema educativo.

Por otro lado, las mujeres indígenas de muchas partes de América no suelen terminar los estudios, debido a la falta de recursos económicos; en especial, cuando tratan de acceder a la enseñanza superior. De esta manera, en Perú, el 69 % de las mujeres indígenas no ha podido acceder a la educación secundaria; además, las tasas de género en analfabetismo demuestran que el 34 % de las mujeres indígenas mayores de 25 años no saben leer ni escribir, frente al 9 % de los hombres indígenas (Grupo de Trabajo sobre Pueblos Indígenas de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos, 2018), habiendo una desigualdad.

1.2. A nivel regional

1.2.1. *La Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016)*

Es importante una mirada retrospectiva de cómo fue trabajando el tema la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DADPI), como primer instrumento jurídico en la historia de la Organización de los Estados Americanos (OEA), que vela por los derechos de los pueblos indígenas en el continente americano. El proceso de elaboración de la DADPI (2016) tardó cerca de 27 años, tras negociaciones entre representantes de la OEA, los Estados miembros, las ONG, los líderes indígenas y actores de la sociedad civil² (OEA, 2013; Añaños y Hernández, 2019).

La DADPI fue aprobada en la Segunda sesión plenaria el 14 de junio de 2016 y está compuesta de 41 artículos (OEA, 2019 y United nations, s. f.). Este primer instrumento jurídico interamericano de la OEA reconoce una serie de derechos de los pueblos indígenas en las Américas, entre ellos: individuales, colectivos, culturales, identitarios, vida, salud, educación, trabajo, territorio, idioma, medioambiente sano, integridad física, participación política, libertad de expresión, trato igualitario, etc.; el objetivo es promover y enseñar los derechos a toda la comunidad indígena, para que sepan defenderse ante cualquier violación de sus derechos humanos; también, brinda herramientas para la participación eficaz y efectiva de los líderes en espacios y procesos políticos, sea a nivel interamericano, subregional, nacional y comunitario.

En este escenario, dicho instrumento jurídico reconoce, promociona, protege y garantiza los derechos indígenas de varones, mujeres, jóvenes, niños y niñas; además, de los mencionados en el anterior párrafo, la OEA afirma y comprende el reconocimiento de la autoidentificación, el fomento del respeto, el desarrollo y fortalecimiento de las culturas, las tradiciones y formas de vida e idiomas indígenas; de manera especial, resalta el acceso de estos grupos a la educación, pero en su propia cultura e idioma (OEA, 2019). En tal sentido, se señaló que:

En América Latina y El Caribe existen 826 pueblos indígenas, con una población cercana a los 55 millones de personas, los grupos en situación de vulnerabilidad al interior de los pueblos

² En abril de 1997, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) presentó al Consejo permanente un proyecto de *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*; desde 1999 se estableció en la Comisión de Asuntos Jurídicos y Políticos un grupo de trabajo encargado de analizar el *Proyecto de Declaración Americana*; este proyecto estaba compuesto por dos sesiones, 28 artículos y tuvo sus primeras discusiones en las reuniones de 1999 y febrero de 2003. Con el paso de los años, el grupo de trabajo desarrolló dos propuestas alternativas: primero, en 2003, incorporan comentarios de los Estados y representantes indígenas, obteniéndose 35 artículos, como resultado de siete reuniones de negociación; segundo, en 2006, las discusiones de los grupos de trabajo se plasmaron en el registro del estado actual del proyecto *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. En el año 2007 se adoptó, en el sistema universal, dicha Declaración (OEA, 2013, p. 31).

indígenas son: niñas, niños y adolescentes; personas mayores, mujeres, personas con discapacidad, personas en condición de migrante, refugiado, desplazado y apátrida, así mismo sufren discriminación por su edad, género, orientación sexual, identidad y expresión de género. (OEA, 2016, p. 7)

La DADPI reconoce 44 derechos humanos, de los más importantes e inherentes de todos los seres humanos, sin distinción alguna: la educación es uno de ellos. El objetivo fue combatir las distintas formas de discriminación que puedan afectar a los pueblos indígenas, atribuyendo al Estado la responsabilidad de velarlos; al mismo tiempo, declaró 41 artículos para la protección de los pueblos indígenas, de los cuales nos interesa el artículo 15, referente a la educación intercultural: objeto de nuestro estudio. Dicho artículo, concerniente a la *educación*, contempla que: “Los pueblos y personas indígenas, en particular los niños y niñas indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación, sin discriminación” (art. 15.1); es decir, el gobierno o Estado deberá garantizar una educación de calidad y eficiente, como las que tienen las poblaciones no indígenas.

De esta forma: “Los Estados y los pueblos indígenas, en concordancia con el principio de igualdad de oportunidades, promoverán la reducción de las disparidades en la educación entre los pueblos indígenas y los no indígenas” (art. 15.2); en otras palabras, el gobierno o Estado deberá garantizar la accesibilidad de los pueblos indígenas a la educación infantil, primaria y secundaria, y brindar apoyo en la educación superior.

Así, “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones y las/los docentes deben impartir educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (art. 15.3); o sea, como señaló la DADPI (1997), los pueblos indígenas tienen derecho a: definir y aplicar sus propios programas, instituciones e instalaciones educacionales; preparar y aplicar sus propios planes, programas, currículos y materiales de enseñanza; formar, capacitar y acreditar a sus docentes y administradores.

Por ende, “Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, adoptarán medidas eficaces para que las personas indígenas, en particular los niños y niñas, que viven fuera de sus comunidades puedan tener acceso a la educación en sus propias lenguas y culturas” (art. 15.4); vale decir, las instituciones educativas, sea rural o urbano —que albergan a niños/as indígenas— deben brindar una educación en su lengua y cultura.

En consecuencia, “Los Estados promoverán relaciones interculturales armónicas, asegurando en los sistemas educativos estatales currículos con contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural y multilingüe de sus sociedades y que impulsen el respeto y el

conocimiento de las diversas culturas indígenas”. Así, Los Estados, de forma conjunta y coordinada con los pueblos indígenas, impulsarán la educación intercultural “que refleje las cosmovisiones, historias, lenguas, conocimientos, valores, culturas, prácticas y formas de vida de dichos pueblos” (art. 15.5).

Y, finalmente “Los Estados, conjuntamente con los pueblos indígenas, deberán tomar medidas necesarias y eficaces para el ejercicio y cumplimiento de estos derechos” (art. 15.6).

1.3. A nivel estatal

1.4.1. Constitución Política del Perú (1993)

La *Constitución Política del Perú* (CPP), llamada también Carta Magna, rige los derechos, la justicia, las normas y la organización del país; además, determina su estructura. De la Constitución se desprenden todas las leyes del Estado peruano; sus normas son inviolables y obligatorias para todos los peruanos (Área de relatoría, 2022).

Con relación a la temática del presente estudio, la Constitución peruana señala que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de las personas, siendo vía para la igualdad. Así, reconoce, en el artículo 2, que: “Toda persona tiene derecho a su identidad étnica y cultural y el Estado debe reconocer y proteger la pluralidad étnica y cultural de la Nación”; esto queda reforzado con el art.15, donde señala que el estudiante tiene derecho a una formación con respeto a su identidad. En cuanto a la educación superior, la Carta Magna promueve la difusión cultural, expresando en su artículo 18: “La educación universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica” (Constitución Política del Perú, 1993).

En esa misma línea, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (DUDH, 1948) indicó que la educación es un derecho universal y se debe proteger en el mundo entero. De esta manera, en su artículo 26.2 estableció que la educación tiene como objetivo el pleno desarrollo de la personalidad, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, así como la consolidación de la comprensión, tolerancia y amistad entre todas las naciones y los grupos étnicos o religiosos: para el mantenimiento de la paz. Con relación a esto, el artículo 17 de la *Constitución Política del Perú* establece que la educación inicial, primaria y secundaria son gratuitas y obligatorias; asimismo, se menciona que el Estado fomenta la educación bilingüe e intercultural (EIB), según las características de cada zona, preservando las diferentes expresiones culturales y lingüísticas (Constitución Política del Perú, 1993).

Por último, en los artículos 28.2 y 28.3 del *Convenio 169* señaló que se deben adoptar medidas para garantizar que los miembros de los pueblos indígenas accedan a la educación, y, siempre que sea viable, debe enseñarse a leer y escribir en la lengua oriunda o en aquella que más comúnmente se hable en el grupo de pertenencia; así mismo, se deberá asegurar su dominio de la lengua nacional u oficial del país (OIT, 2014).

1.4.2. Legislación nacional: leyes para las comunidades indígenas

En el Perú, la política pública sobre EIB inició en el gobierno de Juan Velasco Alvarado, década de 70, donde se planteó un cambio profundo en el sistema educativo; en este contexto, el 21 de marzo de 1972 se promulgó la *Ley de Reforma Educativa n.º 19326* (Defensoría del Pueblo, 2011, p. 75). Este instrumento legal expresaba la necesidad de una educación bilingüe:

La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas, que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación. (*Ley n.º 19326, 1972*, citado por Defensoría del Pueblo, 2011, p. 75)

La reforma de 1972 llevó al Perú a la vanguardia educativa en Sudamérica, pues, por primera vez, el Estado reconocía que el país era multilingüe; entonces, la educación bilingüe permitiría la revalorización de las culturas, hasta entonces marginadas; por consiguiente, reconocía la diversidad cultural y apuntaba al respeto de las diversas culturas en su territorio. No obstante, por los cambios políticos, se suspendió en la práctica, tal como señaló Zúñiga (2008, citado por Defensoría del Pueblo, 2011), y se discontinuaron las otras reformas iniciadas. Por tal razón, los programas de educación básica (EB), que nacieron al amparo de la política nacional de educación bilingüe (PNEB), se desarrollaron sin el marco de otras políticas y programas que velen por hacer realidad los cambios en la sociedad peruana.

Según la Defensoría del Pueblo (2011), la derogada *Constitución Política del Perú* de 1979, en su artículo 35, dispuso promover las lenguas aborígenes y garantizar una educación primaria en lengua originaria. Durante este tiempo, la educación bilingüe era de carácter de transición. Fue en el quinquenio 1985-1990 que se puso en marcha una nueva etapa de las políticas de EIB, promulgándose en 1989 la *Política de educación bilingüe intercultural* (PEBI). Allí fue, por primera vez, donde se incorporó el componente intercultural en la educación; asimismo, se mencionó la identidad cultural de los niños y las niñas indígenas; de la misma forma, se postuló que se puede aprender de otros grupos humanos con identidad cultural sólida.

Con posterioridad, en 1991, se promulgó nuevos instrumentos legales: *Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural*; en estas hay grandes avances respecto a la interculturalidad, porque ya no se presenta como exclusivo de poblaciones indígenas, sino que “debe ser el principio rector de todo el sistema educativo nacional, es decir, la educación de todo los peruanos debe ser intercultural” (Defensoría del Pueblo, 2011, p. 80). Así, si los estudiantes tienen como idioma habitual otro distinto al castellano, el sistema educativo debe brindar una educación en dos los idiomas y en atención a esas culturas.

Desde 1991 hasta 1995 se aprecia un avance significativo respecto al idioma y la interculturalidad. Respecto al primero, ya no es considerado como sinónimo de lengua materna, sino que se entiende como lengua usual, cuya implicancia es que los estudiantes pueden tener dos o más lenguas maternas; en cuanto a la interculturalidad, antes se hablaba de lo bicultural, con la educación intercultural bilingüe el empleo de la lengua materna se haría durante toda la educación: inicial, primaria y secundaria. La Defensoría del Pueblo (2011) señaló que, a pesar de las grandes expectativas comprometidas, se logró poco al respecto; sin embargo, en este marco, 1996, se dio apertura a la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI), órgano dependiente de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, asumiendo la responsabilidad de diversificar el *Currículo Nacional de Educación Primaria*; aunque no fue así, se tradujo dicho documento en las lenguas originarias.

En el gobierno de transición de Valentín Paniagua, 2000-2021, se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), que parecía traer acciones favorables para la EIB; asimismo, para el *Acuerdo Nacional por la Educación* se elaboró un documento sobre política nacional de lenguas y culturas en la educación, aprobado mediante la R. D. n.º 175-2005-ED, cuyo nombre es *Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural* (llamado después *Lineamientos EIB*), siendo su propósito mejorar la calidad educativa, promover el aprendizaje y desarrollo de las lenguas indígenas y extranjeras, así como contribuir al conocimiento, registro y utilización de diversos saberes y valores de los pueblos indígenas.

El año 2006, la DINEBI se convirtió en Dirección de la Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), que depende de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR). Previamente, en 2005, con R. D. n.º 176-2005-ED, se aprobó el *Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural* como parte de la Política EIB (Defensoría del Pueblo, 2011). Como se puede apreciar, el Estado peruano cuenta con diferentes políticas educativas relativas a la EIB: *Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*, *Lineamientos de Política de Educación Bilingüe intercultural*, *Proyecto Educativo Nacional (PEN)*, *Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB)*, *Proyecto Educativo Regional (PER)*, *Diseño Curricular Básico*

Nacional de la Formación Inicial Docente (DCBN), Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, entre otros.

En fin, las políticas educativas citadas forman parte de la legislación nacional sobre la EIB. Esto quiere decir, que el Estado peruano, conforme al *Convenio n.º 169*, establece leyes e instrumentos nacionales en cumplimiento de los acuerdos firmados, relacionados con derechos de los pueblos indígenas del país. En lo que sigue, mencionamos algunas leyes nacionales:

➤ *Ley n.º 28736*. Creada el 16 de mayo de 2006, su objetivo es proteger derechos de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana, que se encuentran en aislamiento o situación de contacto inicial. En su artículo 8 se detalla, que estos pueblos indígenas se benefician de todos los derechos que la *Constitución* y las leyes establecen a favor de las comunidades nativas. Asimismo, en su artículo 8.e), especifica que, para la elaboración, ejecución y seguimiento de planes de educación intercultural, se debe coordinar con el Ministerio de Educación (*Ley n.º 28736 - Ley para la protección de pueblos indígenas u originarios en situación de aislamiento y en situación de contacto inicial*, 2006, p. 3).

➤ *Ley General de Educación n.º 28044*. Publicada el 29 de julio de 2003; en su artículo 8, señala los principios de la educación, a saber: equidad, inclusión, calidad, democracia, conciencia ambiental, creatividad, innovación y la interculturalidad. Mientras, en el artículo 12, remarca que la educación básica comprende a los niveles inicial, primario y secundario, siendo universales y obligatorios para todos los peruanos. En el artículo 19, se adentra en la educación de los pueblos indígenas. Dicho de otro modo, la *Constitución Política del Perú*, la *Ley n.º 28044* y el Estado peruano reconocen y garantizan el derecho a la educación de los pueblos indígenas, que viven en condiciones de igualdad con el resto de las comunidades no indígenas; para ello, establece especiales programas para garantizar la igualdad de oportunidades (*Ley General de Educación*, 2003).

El Estado peruano, con miras a cerrar las brechas educativas, bajo la consideración de que la educación debe ser universal y de calidad para todos, ofrece un sistema educativo bilingüe intercultural, tal como se muestra en el artículo 20 de la *Ley General de Educación* (*Ley General de Educación*, 2003):

- a) ‘Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas’.
- b) ‘Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras’.

- c) ‘Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano’.
- d) ‘Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas’.
- e) ‘Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica’.

Para dar cumplimiento a los artículos 12 y 20 de la *Ley General de Educación*, que busca universalización y calidad educativa para todos y todas—sin importar su origen, raza, condición social, económica y etnia— se creó el Registro Nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe del Perú (RNIIEE EIB). Su tarea es identificar y registrar las instituciones educativas que brindan el servicio de EIB, para garantizar que los niños, las niñas y jóvenes indígenas reciban una educación de calidad y pertinente; particularmente, en su lengua originaria y castellano; el padrón, a su vez, permite la contratación de docentes bilingües, de lengua originaria y castellano, la dotación de materiales educativos en ambas lenguas, la atención con un currículo educativo que responda a su cultura, necesidades y demandas (Crean el Registro Nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe del Perú, 2012).

1.4.3. Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

La EIB es un derecho fundamental de los pueblos originarios, reconocido tanto en la legislación nacional como internacional. En el plano internacional, el enfoque intercultural fue aprobado en la Primera sesión plenaria del plan de acción sobre la *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (2017), concibiéndose de la siguiente manera:

El enfoque intercultural tendrá como fin la generación de políticas de reconocimiento y de valoración positiva de la diversidad étnica, cultural, basadas en el respeto de las diferencias culturales, de acuerdo a la cosmovisión de cada uno de los pueblos, la generación de los puentes de diálogo, el establecimiento o el fortalecimiento de mecanismos de consulta con el fin de obtener su consentimiento previo, libre e informado (CNDDHH, 2018, p. 18).

En el plano nacional, en 2014, Perú ha ratificado el *Convenio 169* de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales, donde se precisa que la educación de los pueblos indígenas es de cumplimiento obligatorio, pero también tienen derecho a crear sus propias instituciones y medios de educación; para esto, los gobiernos deben facilitar los recursos necesarios. Asimismo, los artículos 26 al 31 del Convenio, indican que miembros de los pueblos indígenas

tienen derecho a recibir instrucción en todos los niveles (inicial, primaria, secundaria y superior), en condiciones de igualdad con el resto de la población nacional; además, tienen derecho a participar en la implementación y mejora de los programas educativos de sus comunidades, incorporando sus saberes en los planes pedagógicos sugeridos por el Ministerio de Educación (OIT, 2014).

La EIB implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje se imparta en sus propios idiomas, culturas, creencias, valores, tradiciones, historias, mitos, leyendas y cosmovisión de los educandos de pueblos originarios; al unísono, la *Observación General n.º 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC), señaló que la educación en todos sus niveles y formas debe contener: disponibilidad de instituciones educativas, profesores calificados, materiales adecuados para todos; accesibilidad igualitaria para todos, garantizar el acceso a las instituciones educativas y educación superior; aceptabilidad, las políticas disciplinarias no deben violar la dignidad de los alumnos, los métodos pedagógicos debe ser pertinente, de calidad y culturalmente adecuada y; adaptabilidad de la educación ante las necesidades de los estudiantes de diferentes clases y razas (Defensoría del Pueblo, 2011).

1.4.4. Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Perú

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Perú se remonta a casi un siglo atrás, donde el Estado ha adoptado como política educativa en todo el sistema; estuvo orientado a formar personas de pueblos originarios para el ejercicio pleno de su ciudadanía, tomando en consideración su herencia cultural y orientada hacia la enseñanza de y en la lengua originaria y de y en castellano (Sánchez, 2020). Desde 1951, el Perú fue formando docentes en EIB, desarrollando así, en 1991, un modelo de formación docente en EIB (Schmelkes *et al.*, 2020); es decir, se fue definiéndose los criterios que deben orientar la formación docente en EIB.

En el territorio peruano, la formación inicial docente en EIB, según la Asamblea Nacional de Rectores (2010, citado por INEI, 2017) estuvo a cargo de cuatro universidades, que ofrecían la carrera de EIB: Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, conocida como “La Cantuta” (Lima); Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (Áncash); Universidad de la Amazonía Peruana (Iquitos) y; Universidad Privada la Católica Sedes Sapientiae (Lima). Esto quiere decir, que la formación inicial docente en EIB está, casi exclusivamente, a cargo de los Institutos de Educación Superior Pedagógico (ISP); hasta el año 2008 se contaba con 20 ISP a nivel nacional, de los cuales 15 se ubicaron en la zona andina: dos en Huancavelica, cuatro en Ayacucho, cinco en Cusco, uno en Apurímac, dos en Puno y

uno en la zona alta de Moquegua. Los otros cinco se encuentran en la Amazonía: uno en el departamento de San Martín, uno en Madre de Dios, uno en Loreto, uno en Ucayali y uno, el último, en la costa de Moquegua (INEI, 2017).

En este marco, el INEI (2017) afirmó que, a lo largo del tiempo, los ISP fueron decreciendo, como consecuencia de las normas implantadas por el Ministerio de Educación (Minedu), por ejemplo, por la implantación de la nota mínima 14 para ingresar a los institutos. Al respecto, la Defensoría del Pueblo sostuvo que algunos criterios de exigencia, para garantizar la calidad educativa superior, conllevó el suspenso del examen de admisión en algunos ISP, que no cuentan con las condiciones mínimas exigidas por el Minedu; por tal razón, para el 2010 autorizó a participar en el proceso de admisión solo a 13 ISP, dos de ellos se encuentran en Cusco (Gregoria Santos y Túpac Amaru); en contraste, el instituto Fray Ángel José Azagra Murillo de Pasco no tuvo ningún postulante (Defensoría del Pueblo, 2011).

Ahora bien, de los 13 ISP aprobados para el proceso de admisión, solo cinco con carácter de EIB tuvieron estudiantes admitidos en el año 2010 (ver Tabla 1). Esto es un dato preocupante, ya que en el año 2010 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) ha reportado la existencia de “118 318 niños y niñas matriculados en educación inicial en lengua materna distinta del castellano en el territorio peruano” (Unicef, citado por Defensoría del Pueblo, 2011, p. 239). Esto, sin duda, pone en riesgo el cumplimiento de las políticas sobre la EIB y, sobre todo, el derecho a la educación de muchos miembros de los pueblos indígenas.

Tabla 1.

ISP con carreras de EIB y aprobación de meta de ingresantes

Región	n.º	ISP	Tipo	Carreras EIB	Meta autorizada de ingresos
Ayacucho	1	Filiberte García Cuéllar	Público	Inicial	50
	2	Nuestra Señora de Lourdes	Público	Primaria	25
Huancavelica	3	Huancavelica	Público	Primaria	25
Moquegua	4	Alianza Ichun la Bélgica	Público	Primaria	25
Loreto	5	Loreto	Público	Primaria	25

Nota: Tomada de Defensoría del Pueblo, 2011

En los últimos años, la EIB en Perú ha avanzado significativamente, situándose en un nuevo escenario; puesto que ha sido asumida como una política pública priorizada, estableciéndose metas, presupuestos y medidas concretas para abordar la diversidad étnica, cultural y lingüística del país (Unicef, 2015). Las cifras de déficit y demanda de la educación superior en EIB, para el año 2016, mejoró, contando con 32 ISP a nivel nacional, los que fortalecen la formación inicial de docentes indígenas (Schmelkes y Ballesteros, 2020). De esta

manera, Perú viene cumpliendo su compromiso con el *Convenio 169* de la OIT, sobre pueblos indígenas y tribales (Sánchez, 2020); aunque, debemos decir, todavía hay muchas debilidades.

Finalmente, el Estado peruano creó sistemas de información conocidos como Registro Nacional de Docentes Bilingües en Lenguas Indígenas u Originarias y el Registro Nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe del Perú, que permiten gestionar las lenguas originarias, los docentes bilingües y las instituciones educativas, cuyos estudiantes requieren atención educativa en EIB (Resolución Ministerial n.º 0008-2012-ED, 2012).

Capítulo II. Marco geográfico, socioeconómico, político y educativo del Instituto de Educación Superior Pedagógico “Quillabamba”–filial Pichari

2.1. Instituto de Educación Superior Pedagógico “Quillabamba”–filial Pichari

2.1.1. Población y ubicación geográfica

El Instituto de Educación Superior Pedagógico Público (IESPP) “Quillabamba”-filial Pichari está ubicado en la capital del centro poblado de Pichari, en el distrito del mismo nombre, de la Provincia de La Convención (Departamento de Cusco). Pichari es zona fronteriza departamental, limita por el suroeste con el departamento de Ayacucho; por el norte, con Junín; por el noreste, con el distrito de Echarate de la provincia La Convención; por el sureste, con el distrito de Kimbiri de la provincia de La Convención (*Ley n.º 26521*, 1995).

Sus coordenadas geográficas son: longitud 73°82’86” oeste y latitud 12°51’97” sur. Presenta una altitud de 599 m s. n. m., que lo sitúa en el piso ecológico *Rupa-rupa* o Selva alta, en la parte oriental de los Andes ayacuchanos; además, cuenta con una extensión territorial de 83 200 hectáreas. Conforme a las cifras estadísticas de 2022, posee un total 20 316 habitantes; de los cuales, 1972 pertenecen a 24 comunidades nativas con lengua originaria asháninka (Distrito.pe, 2022; Municipalidad Distrital de Pichari, 2020).

El IESPP “Quillabamba” fue creado a inicios de la década de los 90 del siglo pasado, cuando Alan García Pérez era presidente de la República. Fue un hecho motivado por la necesidad de formar profesionales en educación y la parte técnica. El instituto ofrece las carreras de Educación Inicial y Educación Primaria en EIB; desde 2009 funcionan también las carreras tecnológicas de Contabilidad y Computación e Informática. En 2015, el instituto creó su filial en el distrito de Pichari; la razón fue, nuevamente, la demanda social y educativa de las poblaciones locales. Actualmente, es el único ISP del distrito de Pichari que ofrece las carreras profesionales en Educación Inicial y Primaria en EIB (IESPP Quillabamba, s. f.).

2.1.2. *Situación socioeconómica de los estudiantes y egresados*

El distrito de Pichari está ubicado en el departamento del Cusco, provincia de La Convención y forma parte de los Valles de Ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM), en Perú. Tiene una economía poco diversificada, dos de ellos son lícitos: la siembra de cacao y café; y, otro ilícito, el cultivo de la hoja de coca, que es materia prima para la elaboración de la pasta básica y clorhidrato de cocaína (Mendoza *et al.*, 2017).

A juicio de Mendoza *et al.* (2017), en la economía del VRAEM, 55.3% del valor bruto de la producción (VBP) atañe a los cultivos de la hoja de coca; 16.6%, al café y; 12,3%, al cacao. El resto de cultivos lícitos, para el mercado interno, es la yuca (5%), la piña (2.8%) y el plátano (2.6%). En este entorno socioeconómico, se desenvuelven los niños, jóvenes, adultos y ancianos del distrito de Pichari. Como ya se mencionó, es una economía poco diversificada, que oscila entre lo lícito e ilícito; pero se caracteriza por ser esencialmente agropecuaria, tal como mencionó Pellerini (2015, citado por Mendoza *et al.*, 2017): “el 34% del producto bruto interno (PBI) del total de distritos de las cinco regiones que conforman el VRAEM procede de actividades agropecuarias (no incluyen el cultivo ilícito)” (p. 13).

En la misma línea, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), en los resultados del III Censo Nacional de Comunidades Nativas 2017, evidenció que, en el Perú, las actividades agrícolas y pecuarias son las que se practican con mayor frecuencia en las comunidades nativas empadronadas; así, de las 2703 censadas, 2668 practican la agricultura y 1611 la pecuaria. Otra actividad económica importante es la artesanía, siendo ejecutada por 607 comunidades nativas (INEI, 2018).

Por lo tanto, los estudiantes y egresados del IESPP “Quillabamba”–filial Pichari viven en el contexto socioeconómico descrito, quienes, a su vez, proceden de tres culturas indígenas: asháninka, shipibo-conibo y quechua; esto quiere decir, que poseen sus lenguas maternas, pero tienen al castellano o español por segunda lengua. Por ejemplo, una de las egresadas del IESPP Quillabamba–filial Pichari es de la comunidad asháninka Sampamtuari, del distrito de Kimbiri, que limita con el distrito de Pichari. Sobre esta población, el Dr. Benítez, representante de Ministerio de Salud (2014), refirió que se dedican sobre todo a la agricultura, pesca y caza.

De otro lado, para preservar la cultura y fomentar el desarrollo social en las comunidades nativas, se aprobó en 2017 el Plan de movimiento económico, que consiste en que cada año, sobre todo los días 19 y 20 de junio, se celebrará el festival de las comunidades nativas (asháninka y matsigenka), no solo en Sampamtuari, sino en todas las comunidades nativas de la Amazonía; se dijo que se exhibirá sus elementos culturales (vestimentas, comidas

típicas nativas, artesanías, actividades como el tiro con arco y flecha o *kentaberonchi*). Este festival simboliza la identidad y unidad amazónica, el intercambio y la forma de conectarse entre todas las etnias de la Amazonía, para valorarse (Saldaña, 2021).

2.1.3. Factores de riesgo social

El constante desarrollo económico de Perú, desde los primeros años de este siglo, hizo posible que forme parte de un grupo de países privilegiados con ingreso medio alto; pese a ello, esconde grandes desigualdades y una absurda exclusión social (Unesco, 2019). En otras palabras, su gran diversidad cultural, lingüística y geográfica, contrasta con una fuerte desigualdad social existente; si bien el 96.3% de las poblaciones indígenas cuenta con instituciones educativas, el 3.7 % no lo tienen. Desde otro ángulo, el 74.1% de comunidades nativas cuentan con un servicio educativo de nivel inicial; el 93.3%, con nivel primario; el 23.5%, con nivel secundario; el 0.3%, con una educación básica alternativa (EBA); el 0.2%, con educación básica productiva y; solo el 0.1%, con educación técnico superior (INEI, 2017).

Como se puede apreciar, existen profundas brechas educativas en el Perú. Hay niños, niñas y adolescentes que no tienen acceso a la educación, por razones ya expuestas; situación que desfavorece aún más a las poblaciones originarias, pues las estadísticas reportan bajas tasas de acceso a la educación y un elevado porcentaje de alfabetismo. En especial, las poblaciones indígenas del distrito de Pichari han sido, por años, olvidadas y marginadas por el Estado y la sociedad peruana, debido al difícil acceso geográfico, y porque allí sigue vigente los rezagos de la violencia sociopolítica que vivió Ayacucho y Perú (1980-2000); este hecho sirvió y sirve de argumento a políticos, medios de comunicación, “especialistas” y mucha gente para estigmatizar al VRAEM como zona “terrorista” o “narcoterrorista”, sentido que ha calado en la sociedad; haciendo que persista marginación, maltrato y exclusión histórica de poblaciones que viven allí. Frente a ello, el Gobierno peruano intentó, en los últimos años, aumentar su presencia en el territorio, creando e implementando políticas con miras a fomentar el desarrollo social de las poblaciones. Aún esperamos por resultados efectivos, que cierren las brechas existentes.

2.2. Educación

2.2.1. Idioma nativo

En Perú existen 55 pueblos indígenas, que hablan 47 lenguas distintas, con alfabetos oficiales, y cuentan con características étnicas y culturales diferenciadas; entre ellas, resalta su relación y respeto por el territorio (TeleSURtv.net, 2022). El INEI (2018) sostiene que el mayor

porcentaje de comunidades originarias corresponde al grupo de lengua asháninka, con 19.34%; seguidos de los awajún (15.50%), kukama kukamiria (7.99%) y quechua (7.77%). Así, los pueblos originarios que representan porcentajes más bajos son: marinahua, jíbaro, chapra y chamicuro (0.04%); detrás, están nahua, kakinte, Arabela y ocaí (0.07%).

Por su parte, Quispe (2019) mencionó que en el distrito de Pichari hay 24 comunidades originarias, con una población total de 1972 habitantes. De otro lado, los pueblos indígenas u originarios con miembros mayores a 15 000 están ubicados en la cuenca del río Perené, Satipo, Ene, Tambo, Pichis, Alto Ucayali, Gran Pajonal y Apurímac (Trapnell y Neira, 2004). Finalmente, los departamentos de Cusco, Junín y Pasco cuentan con 52 461 hablantes asháninkas, en 359 comunidades; no obstante, el estado del idioma presenta una tendencia a castellanizarse, sobre todo en algunas jurisdicciones y zonas al interior de ellos.

2.2.2. La educación en el distrito de Pichari

El artículo 20 de la *Ley General de educación* (2003) señala que todo el sistema educativo es intercultural bilingüe; no obstante, solo 8,500.000 estudiantes son beneficiarios y beneficiarias; a la par, el artículo 20.b), asienta que el Estado debe garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua materna de los estudiantes, y promover el castellano como segunda lengua.

Una de las egresadas, encuestada, del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari pertenece a la comunidad de Sampantuari. En dicha comunidad, existe una institución educativa integrada que comprende el nivel inicial, primaria y secundaria. Al respecto, Saldaña (2021) refirió que:

En el nivel inicial la enseñanza se hace en la lengua materna ‘asháninka’. A la edad de cinco años comienza el proceso de castellanización, una preparación para el primer grado de primaria. En el nivel de primaria, ya se imparte más la educación intercultural bilingüe, el castellano y el idioma ‘asháninka’. (párr. 5)

Conforme a lo indicado, Andina (2018) y El Comercio (2018) indican que la institución educativa de la comunidad de Sampantuari cuenta con salones multimedia, laboratorio, biblioteca, comedor, tópico, sala de uso múltiple, losa deportiva, graderías, veredas, servicios higiénicos, cerco perimétrico, entre otros.

En contraste, los docentes del nivel primario y secundario (la *ESO* en España) son de lugares alejados como Ayacucho y Cusco, pero no son nativos. Los docentes de educación inicial de Sampantuari son nativos asháninka y shipibo, que viven en la misma comunidad; dichos docentes buscan estrategias para cumplir con la enseñanza educativa inicial, así como

los objetivos pedagógicos propuestos. Pese a la existencia de herramientas tecnológicas, los niños y niñas de inicial no saben utilizarlos. Los padres trabajan fuera de casa, en el campo, la selva y chacra: la economía depende del trabajo agrícola (Saldaña, 2021, párr. 6).

Actualmente, más de 4000 instituciones educativas vienen implementando la propuesta pedagógica EIB y reciben acompañamiento pedagógico. La interculturalidad es, hoy en día, un principio rector de todo el sistema educativo peruano; por ende, su cumplimiento es obligatorio para todas las instituciones educativas, sea en sus niveles inicial, primario y secundario (Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU, 2016; Unicef, 2015).

Capítulo III. Perfil de egreso de docentes de culturas indígenas en Pichari-VRAEM

3.1. El DCBN en el Instituto superior pedagógico “Quillabamba”-filial Pichari

El Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente en EIB (DCBN) es un documento de política educativa diseñado para todos los Institutos de Educación Superior Pedagógico, cuyo objetivo es brindar una formación profesional docente de calidad, con relación a las demandas y necesidades de los pueblos indígenas; de esta forma, preservar su diversidad cultural y lingüística.

El DCBN se creó en el marco de la *Ley n.º 30512* sobre institutos y escuelas de educación superior, carrera pública de docentes y su reglamento, perfil de egreso de formación inicial docente, marco teórico y experiencias nacionales y extranjeras conexas. Para las carreras de Educación inicial intercultural bilingüe y Educación primaria intercultural bilingüe se incorporó tres competencias comunicativas, a saber: oralidad, lectura y escritura; el fin es preservar y promover las 47 lenguas indígenas y fomentar el castellano (Minedu, 2020).

En primer lugar, la formación inicial docente (FID) en Perú rige, bajo una mirada global e integral, las competencias profesionales, diseñadas para garantizar el desenvolvimiento ético, eficaz, eficiente y pertinente del futuro docente; también incluye la atención de la diversidad cultural (Minedu, 2020). En segundo lugar, “el DCBN de la FID contiene un plan de estudios de 10 siglos académicos que incluye una serie de cursos y módulos organizados en tres componentes curriculares: formación general, formación específica y formación en la práctica e investigación” (Minedu, 2020, p. 6). Así, el IESPP “Quillabamba”-filial Pichari emplea el DCBN en la formación inicial docente de sus estudiantes y egresados.

3.2. Perfil de egreso de la formación inicial docente

3.2.1. Definición del perfil de egreso

El perfil de egreso es una visión integral de las competencias que las/los estudiantes, a lo largo de su formación profesional, debe desarrollar progresivamente, a fin de ser un buen profesional y responder así con idoneidad a las necesidades del sistema educativo. El perfil de egreso persigue la formación integral de los futuros profesionales en la práctica, investigación e innovación; asimismo, busca que el estudiante logre un conjunto de competencias para actuar con ética, eficaz y eficiencia en su labor pedagógica (Minedu, 2020); dicho de otro modo, que tenga una formación sólida en el aspecto conceptual, procesual y actitudinal (Bedrillana, 2017).

En el perfil de egreso encontramos, por un lado, competencias vinculadas a las demandas del perfil de un profesor del siglo XXI, que están alineadas a dominios y competencias del *Marco del Buen Desempeño Docente* (MBDD), que son: habilidades investigativas, desarrollo personal y gestión de recursos digitales, que permitirán mejorar la labor docente (Minedu, 2020); por otro lado, se articula con los cursos y módulos del plan de estudios.

En cuanto a la EIB, el *Diseño Curricular Básico Nacional* (2020), en los programas de estudios de educación inicial intercultural bilingüe, incorporó tres competencias comunicativas: primero, se comunica en su lengua indígena u originario y castellano; segundo, lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano; tercero, escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano (Minedu, 2020). Estas competencias del estudiante se deben desarrollar a lo largo de su formación profesional.

3.2.2. Dominios y competencias de perfil de egreso de la FID

El perfil de egreso está formado por categorías curriculares, que, a continuación, definiremos:

➤ *Competencia.* Es la facultad de una persona para afrontar diferentes situaciones complejas; para esto, el estudiante debe movilizar y combinar reflexivamente un conjunto de capacidades, actuando de manera pertinente y con sentido ético (Minedu, 2020). A la vez, implica un autoconocimiento de habilidades y saberes, a fin de dar soluciones pertinentes.

En otro momento, el Minedu (2016, citado por Minedu, 2020) sostuvo que la competencia es una construcción constante, deliberada y consciente; es decir, se desarrollan y fortalecen a lo largo de la formación inicial docente.

➤ *Capacidades*. Son una serie de recursos: actitudes, conocimientos y habilidades, que el estudiante vigoriza y despliega a lo largo de su formación profesional, con el fin de responder idónea y competentemente ante situaciones determinadas (Minedu, 2020). La actitud implica actuar en acuerdo o desacuerdo; los conocimientos refieren a que el estudiante debe manejar teorías, conceptos y procedimientos; por último, las habilidades involucran talento, pericia y aptitud que los estudiantes debe fortalecer.

➤ *Dominio*. Es un campo de la práctica pedagógica del docente, que agrupa un conjunto de competencias y desempeños de un profesional y repercute positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Minedu, 2020). Así, destacamos las siguientes categorías dentro del mismo:

a) Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes. Este dominio comprende las siguientes competencias: **planifica la enseñanza y conoce a los estudiantes, el contexto y la pedagogía.**

El estudiante de formación inicial docente debe planificar experiencias de aprendizaje para niños y niñas de la educación básica, con base al enfoque por competencias; asimismo, tales pericias deben responder a las demandas del siglo XXI, que solicita una planificación en respuesta a la diversidad cultural, al avance científico y uso, y creación, de nuevas teorías. Estas, así sean experiencias de aprendizaje complejas y desafiantes, deben permitir a niños y niñas movilizar sus diferentes capacidades (Minedu, 2020).

El Minedu (2020) también precisó que los estudiantes de formación inicial docente deben poseer ciertos conocimientos indispensables, necesarios para una buena planificación de una experiencia de aprendizaje; en consecuencia, se ejecute con efectividad. Primero, está conocer las características individuales, el aspecto sociocultural y lingüístico, así como el contexto de niños y niñas de la EB. Esta planificación debe surgir de una situación significativa, de intereses y necesidades de niños y niñas del aula.

En segundo lugar, los estudiantes de la FID deben manejar conceptos teóricos-pedagógicos y estrategias metodológicas, pero también herramientas tecnológicas y otras disciplinas pedagógicas. En tercer punto, es fundamental que conozcan, analicen, comprendan y manejen el currículo nacional vigente, pues permitirá que el niño y la niña, a través de la ejecución de una experiencia de aprendizaje, movilicen diferentes capacidades. Así, se pretende que tengan una formación integral; es decir, en biopsicosocial y afectivo.

b) Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes. Radica en crear un clima propicio para el aprendizaje: conduce el proceso de enseñanza y evalúa permanentemente el aprendizaje.

Hoy en día, los docentes cumplen una función de mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que planifican y promueven experiencias de aprendizaje dinámico, complejo y desafiante; los cuales permiten al niño y la niña desarrollar la sinapsis neuronal, al movilizar las capacidades cognitivas, sociales y afectivas; a su vez, la experiencia de aprendizaje debe contener y respetar el contexto social, lingüístico, los saberes ancestrales y las tradiciones culturales de los infantes (Minedu, 2020).

Al respecto, el Minedu (2020) concluye a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea cabal, es necesario que los estudiantes de la FID, primero, desarrollen competencias, movilicen capacidades y diferentes saberes en su proceso de formación docente; todo ello les permitirá resolver situaciones complejas y acorde al interés de niños y niñas de la EB; segundo, deben crear un clima favorable para la aceptación y valoración de la diversidad cultural y; tercero, les incumbe realizar una constante evaluación formativa y retroalimentación para tener positivos resultados en la evaluación.

c) Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad. Las competencias de este dominio comprenden la participación activa en la gestión de la escuela y establecimiento de relaciones con las familias y comunidad.

La participación de los docentes es una acción importante para la mejora del sistema educativo, como mencionó el Minedu (2020); lo que, no solo implica planificar, elaborar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y las niñas, gestionar los documentos pedagógicos e institucionales, sino también comprende generar un ambiente seguro, acogedor y colaborativo, tomando en cuenta los enfoques transversales del sistema educativo; asimismo, tomar decisiones a nivel institucional, fomentar la igualdad entre mujeres y varones al interior de la institución y construir un liderazgo pedagógico: el objetivo es mejorar la educación en el marco de las políticas públicas.

La participación no es exclusivamente en el interior de la institución educativa, sino que implica fortalecer el vínculo con la comunidad, debido a que la escuela no está aislada de ella; al contrario, ambas están conectadas, así como con diferentes entes corporativos nacionales e internacionales. Los docentes deben trabajar de la mano con la familia, los estudiantes y la comunidad, generando un vínculo de respeto y colaboración, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por estas razones, el estudiante de la formación inicial docente,

futuro docente EIB, debe ser consciente del rol que cumple en la comunidad y escuela, pero sobre todo con la educación de los niños y las niñas (Minedu, 2020).

d) Dominio 4: Desarrollo personal, profesional e identidad docente. A juicio del Minedu (2020), este dominio del perfil de egreso comprende las siguientes competencias: escribir diversos textos en su lengua indígena u originaria y castellano, leer diversos tipos de textos escritos en lenguas indígenas u originarias y castellano, comunicarse oralmente en lengua indígena u originaria y castellano, **reflexionar sobre su práctica, ejercer éticamente su profesión, gestionar su desarrollo personal, gestionar entornos digitales e investigar la práctica docente.**

La base de la profesionalización es el desarrollo personal; por ello, en la formación inicial docente se trabaja la gestión de emociones, el autoconocimiento y la autoestima. El objetivo es claro, el estudiante de la FID debe ser capaz de sostener relaciones con los diferentes miembros involucrados con la institución educativa; a esto, se suma el manejo de las herramientas tecnológicas y habilidades para investigar (Minedu, 2020).

No obstante, la construcción de la identidad docente es progresivo, se da a lo largo de la formación inicial docente; allí, sin duda, se reflexiona sobre la práctica docente y el logro de metas comunes; a la par, sigue formándose y creciendo profesionalmente. El Minedu (2020) indicó como importante que el estudiante de la FID reciba una formación ética y en el marco de los derechos humanos. En cuanto a la ética, debe ser consciente de que existen el bien y el mal, sus decisiones tendrán consecuencias positivas y/o negativas, la importancia de asumir responsabilidades de sus actos y actuar bajo el marco ético. Respecto a los derechos humanos, debe reconocer que, como miembro del Estado peruano, tiene derechos individuales y colectivos, y desde su rol docente está en la facultad de aportar en el desarrollo social.

3.2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente (FID)

Es la descripción detallada del desarrollo de las competencias que los estudiantes de la FID deben desarrollar, desde el primer ciclo hasta el final; a los profesores les corresponde estar atentos sobre los aciertos y desaciertos de sus alumnos y alumnas. Las competencias se irán ejecutando progresivamente, desde ciclo I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, XIX hasta X, tomando en cuenta lo que deben saber y hacer las/los estudiantes.

Se entiende que los estándares de aprendizaje determinan el logro del perfil de egreso, asegurando la formación profesional del estudiante sobre lo que debe saber y hacer como futuro docente EIB; asimismo, orientan la evaluación de aprendizajes de los estudiantes, pero además

ciertos contenidos curriculares: conocimientos, habilidades y disposiciones (Minedu, 2020; Unesco, 2013).

Finalmente, los estándares de aprendizaje sirven para ver cuánto le falta al estudiante lograr el perfil de egreso requerido, y qué es lo que se debe hacer cuando termine la carrera profesional; es decir, cuando por fin haya logrado el perfil establecido. Además, permiten retroalimentar, diseñar y monitorear la formación inicial docente, así como evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

3.2.4. Enfoques transversales para la FID

Son perspectivas que orientan el desarrollo de las competencias en los estudiantes de la FID, que responden a los principios que orientan la educación, desde la *Ley General de la Educación*, y las demandas sociales en un contexto de globalización. Los enfoques transversales no se encuentran descritos en el DCBN, pero son colaterales en todo sistema educativo. Este enfoque impulsa actuar en relación con la ética, reformulando valores y fortaleciendo actitudes; todo ello, con el objetivo de construir una sociedad más justa, democrática, igualitaria e inclusiva.

Arana y Batista (1999, citados por Minedu, 2020) propusieron siete enfoques transversales, pero no son suficientes para que los estudiantes de la FID logren una formación integral; la misma debe comprender el actuar, desde la ética, en su vida personal, práctica pedagógica y la comunidad educativa. Es necesario que los enfoques transversales estén implicados en la misión institucional y los objetivos estratégicos de la institución, ejecutándose desde los diferentes cursos y módulos del plan de estudios, a partir de experiencias de aprendizaje y metodologías.

Los enfoques transversales sugeridos por el Minedu (2020), deben ser incorporados en la (FID), son: Enfoque de derechos, Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, Enfoque intercultural, Enfoque de igualdad de género, Enfoque ambiental, Enfoque de orientación al bien común y Enfoque de la búsqueda de la excelencia.

Así, para el logro de los enfoques transversales, hay la necesidad de que los directivos y docentes manejen los dominios conceptuales, que permiten el desarrollo integral y la igualdad de oportunidades; tengan sensibilidad y pensamiento crítico, acerca de los enfoques transversales; aseguren a la institución educativa como propiciadora de enfoques transversales en el sistema educativo; reconozcan a los estudiantes de la FID como sujetos políticos, con derechos individuales y colectivos, pero preparados ante cambios sociales y educativos; finalmente, es propicia una interacción permanente con los estudiantes de la FID, a través de sus organizaciones y representantes (Minedu, 2020).

TÍTULO II. Metodología y resultados de la investigación

Capítulo IV. Metodología de la investigación

4.1. Planteamiento de problema

El presente trabajo de investigación surge a raíz del interés investigativo personal a través de la experiencia práctica profesional y pedagógica. La investigadora tuvo el año 2021 la oportunidad de trabajar en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Quillabamba – filial Pichari; concretamente, en la carrera profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Es el único instituto del distrito de Pichari que ofrece dicha carrera con carácter de EIB, tanto en Educación Inicial como en Educación Primaria; por tanto, acoge a jóvenes de diferentes culturas étnicas, con lenguas originarias, asháninka, shipibo-conibo, quechua Ayacucho-Chanka, pero también hablan el castellano. Como ya mencionamos, en el ámbito del distrito de Pichari y sus anexos.

El grupo de estudiantes (varones y mujeres) del último ciclo, en el año 2021, fueron 21; de este total, se contó con nueve estudiantes de lengua asháninka, un estudiante de lengua shipibo conibo y el resto de lengua quechua o hispanohablantes. Reflejando que nueve estudiantes-egresados de la cultura asháninka estarían cubriendo la educación de niños y niñas con origen asháninka del distrito Pichari (La Convención-Cusco), en el año 2022. Según el INEI (2017), el distrito de Pichari cuenta con 22 691 habitantes, entre ellos, los grupos étnicos son numerosos; por tanto, se vislumbra un serio peligro en el acceso a la EIB por parte de los pueblos indígenas, sobre todos niños y adolescentes, pues no se estaría proveyendo la cantidad de docentes con formación en EIB a todos los centros educativos.

De acuerdo con Segura (2019), Zamora (2014) y Defensoría del Pueblo (2016, citados por Schmelkes y Ballesteros, 2020) el 94% de docentes de EIB no cuenta con formación con ese carácter; el 40% no domina la lengua originaria, más de la mitad de ellos no puede leer y escribir en lengua indígena y; el 20% no puede hablar fluidamente el castellano. Esto significa que los docentes en EIB no están preparados para enseñar desde la lengua materna de los estudiantes, lo que conlleva a las altas tasas de deserción escolar en la Amazonía; esta situación se explica por el empleo de una metodología inadecuada en EIB, ausencia de un *currículum* que favorezca el uso de la lengua materna y el respeto a la propia cultura. Nuevamente, se debe, en su mayoría, a la formación que reciben los estudiantes en los ISP. La Defensoría del Pueblo (2016) agregó que existe un déficit de docentes indígenas en Perú, en el 2015 el déficit de

docentes formados en EIB representaba el 94%: 41% en educación inicial, 41% en primaria y 10% en secundaria.

En la misma línea, la Defensoría del Pueblo (2016) arrojó los siguientes datos: el distrito de Pichari cuenta con 13 instituciones educativas EIB de lengua asháninka y 600 estudiantes de la misma cultura; mientras que, el vecino distrito Kimbiri cuenta con tres instituciones educativas EIB de lengua asháninka y 159 estudiantes de la misma cultura. Asimismo, sostuvo que, a nivel nacional, existe demanda y déficit de docentes con formación en EIB y dominio de la lengua originaria. En cuanto a la demanda, existen 6147 instituciones EIB, con 9052 plazas de docentes bilingües, pero solo con 469 docentes bilingües especialistas; en contraste, existe 5385 docentes bilingües sin formación EIB. Respecto al déficit de profesores con formación en EIB, habría un total de 8589 (95%), pero el déficit de docentes sin formación en EIB sería de 3667 (41%).

Además, la Defensoría del Pueblo (2016) señaló que, en el año 2010, Perú contaba con cinco institutos que ofrecían la carrera de Educación en EIB para 4 millones de habitantes. Esta carencia pone en riesgo el cumplimiento de la política en la EIB y el derecho a la educación de los pueblos indígenas. Por otro lado, María Luisa Fornara, representante de la Unicef (2015), señaló que el Estado peruano cuenta con un *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*, una propuesta pedagógica EIB y un modelo de servicio educativo EIB; dentro de este último, está el DCBN para la formación inicial docente, dirigida a la carrera de Educación Inicial Intercultural Bilingüe en todos los ISP con carácter EIB.

Por último, el DCBN contiene el perfil de egreso de estudiantes de los ISP de carácter EIB, con un total de 15 competencias profesionales: tres hablan de EIB desde un punto de vista lingüístico (escribe diversos tipos de textos en su lengua indígena u originaria y castellano, lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano, y se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano); sin embargo, no se evidencia competencias relativas a la interculturalidad propiamente dicha; es decir, acerca del respeto y la promoción de la identidad cultural, así como capacidades concernientes a la incorporación, en el sistema educativo oficial, de los saberes, las cosmovisiones y pedagogías propias. Por todo lo dicho, hasta aquí, se ha desarrollado la presente investigación.

4.2. Método

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) se enmarcó dentro del enfoque o ruta de investigación descriptiva con un énfasis cuantitativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018); por consiguiente, se trabajó con datos numéricos y apoyado de la estadística descriptiva que midió

el proceder de las variables involucradas. Los datos se acopiaron, analizaron e interpretaron bajo este marco metodológico.

Por otra parte, esta investigación fue de tipo básico o sustantivo, porque sus resultados sirven de cimiento a otras investigaciones; también interesan como punto de apoyo en la solución de la problemática (Ñaupas *et al.*, 2014). En lo que respecta al nivel, correspondió al estudio descriptivo, porque buscó especificar propiedades de las variables en un determinado contexto; asimismo, está orientada a describir sistemáticamente la situación o condición actual (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En nuestro caso, sobre la política de EIB, relacionado con el perfil de egreso de los estudiantes del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari.

Por último, el diseño de investigación fue no experimental, ya que no buscó manipular las variables; solo se observaron en su “ambiente natural” con fines analíticos. Además, es transversal, por su dimensión temporal, pues la recolección de los datos ocurrió en un único momento (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Mousalli-Kayat, 2015).

4.3. Preguntas de investigación

4.3.1. Pregunta general

¿Cómo se presenta la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Perú y el perfil de egreso de la formación inicial docente en el IESPP “Quillabamba”-filial Pichari, y cómo se puede mejorar la calidad de este?

4.3.2. Preguntas específicas

- a. ¿Cuál es el marco jurídico de las políticas Públicas de la EIB de Perú y qué implicancias tiene en la educación intercultural Bilingüe (EIB) del IESPP de “Quillabamba”-filial Pichari, 2022?
- b. ¿Cómo se presenta desde la perspectiva de los egresados del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari 2022 el perfil de egreso de la formación inicial docente en EIB?
- c. ¿Cómo se adecuan en la población local las competencias del perfil de egreso de la formación inicial docente en EIB del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari, 2022?
- d. ¿Cómo mejorar el perfil de egreso de la formación inicial docente en EIB, en función a los hallazgos encontrados?

4.4. Objetivos

4.4.1. Objetivo general

Analizar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Perú y el perfil de egreso de la formación inicial docente en el IESPP “Quillabamba”-filial Pichari, con el propósito de plantear posibles propuestas de mejora socioeducativas.

4.4.2. Objetivos específicos

- a. Analizar el marco jurídico de las políticas públicas de la EIB de Perú y su implicancia en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del IESPP “Quillabamba”- filial Pichari.
- b. Conocer el perfil de egreso de la formación inicial docente (EIB), desde la perspectiva de los egresados del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari.
- c. Examinar la adecuación de las competencias del perfil de egreso de la formación inicial docente en EIB del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari en la población local.
- d. Realizar propuestas de mejora del perfil de egreso de la formación inicial docente en EIB, en función a los hallazgos encontrados.

4.5. Población

La población estuvo conformada por 21 egresados (2 varones y 19 mujeres) del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari; específicamente, de la carrera de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, matriculados en el año 2021. Dado que se trata de una población finita y muy pequeña, la muestra fue censal que abarca la totalidad poblacional. De acuerdo tanto con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), como con Zamora y Calixto (2021), el censo se puede aplicar siempre que se tenga acceso a toda la población objeto de estudio; además, solo si se pretende realizar un censo se debe incluir en el estudio a todos los casos (personas, productos, procesos, organizaciones, etc.).

4.6. Instrumentos

Para recopilar los datos sobre las variables implicadas en el estudio se empleó la técnica de la encuesta; en concreto, el instrumento denominado cuestionario estructurado. El cuestionario estuvo compuesto en cuatro bloques: aspectos generales, derechos humanos, formación y práctica pedagógica; sostuvo 50 ítems diseñados Ad Hoc, es decir elaboración propia por la investigadora en función de los antecedentes, objetivos y estado de la cuestión. Se

aplicó empleando el *software* de administración de encuestas Google Forms, siendo enviados a los correos personales de los encuestados; en todo momento, se les garantizó su anonimato y fueron informados sobre su consentimiento y finalidad del estudio. La tasa de respuesta de los cuestionarios alcanzó el 100%.

4.7. Procedimiento, técnicas de análisis y resultados

4.7.1. Procedimientos

Para la elaboración de las encuestas y recopilación de datos, primero, se elaboró las preguntas en hoja Word (Ad Hoc), en conexión con los objetivos del estudio, dejando en claro qué busco y pretendo estudiar con este trabajo; segundo, se transfirió las anteriores interrogantes a la versión de Google Forms; tercero, se puso en contacto con los egresados del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari, estudiantes del último ciclo en 2021, para coordinar sobre la ejecución de la encuesta (modalidad, fecha, hora y tiempo de resolución); cuarto, se aplicó el cuestionario a la muestra de estudio por única vez; quinto, luego de obtener respuestas, concernió la fase del análisis, interpretación y presentación de los resultados.

4.7.2. Métodos de análisis de la información

El análisis de la información fue de tipo cuantitativo y descriptivo, porque los datos fueron sobre todo numéricos. Para la información obtenida se realiza un análisis descriptivo estadístico mediante la combinación de tablas de frecuencias, tablas de contingencia y la representación gráfica, a través del diseño de una base de datos estadística en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Este análisis de los datos se centra en las variables a fin de determinarlas y comprenderlas. El SPSS procesó de manera estadística los datos obtenidos; arrojando los primeros resultados (en tablas), siendo base para afinar el análisis y la interpretación posterior. Asimismo, se utilizó Microsoft Excel para examinar ciertos datos, elaborando tablas para mostrar descriptivamente los hallazgos. Todo este proceso se efectuó en consonancia con los objetivos de la investigación.

Capítulo V. Resultados

En esta parte del trabajo nos abocamos a la presentación de los resultados sobre la Educación Intercultural Bilingüe en Perú y el perfil de egreso de la formación inicial docente en el IESPP “Quillabamba”-filial Pichari; lo hacemos descriptivamente y organizando en tablas y figuras, luego viene la interpretación de los mismos.

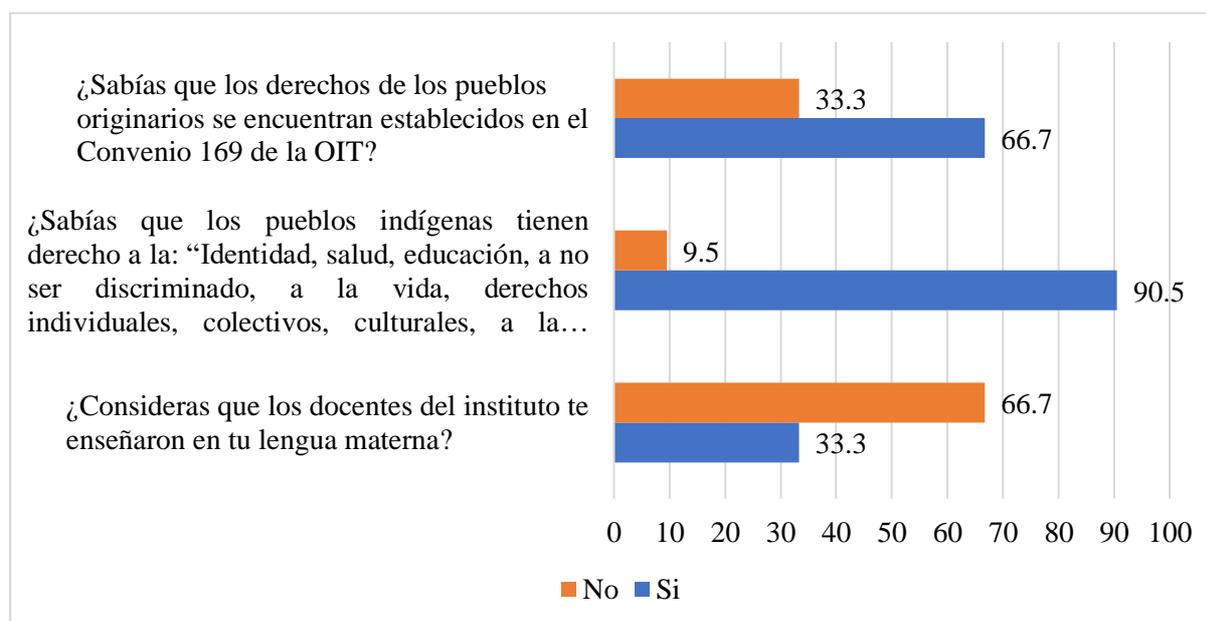
5.1. Marco jurídico de la EIB y su implicancia en la EIB

En este apartado, presentamos los resultados sobre el marco jurídico de la Educación Intercultural Bilingüe de Perú y su implicancia en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del IESPP “Quillabamba”- filial Pichari. En lo que sigue, veremos algunos puntos:

a. Sobre los tratados internacionales

Figura 1.

Sobre los derechos de los pueblos originarios en el Convenio 169



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de la encuesta.

La Figura 1 nos indica que del 100% de la muestra, sobre el conocimiento o no sobre los derechos de pueblos originarios en el *Convenio 169* de la OIT, el 66.7% (14 egresados) respondió que sí conoce; en cambio, un 33.3% (7) afirmó desconocer. En cuanto a la segunda pregunta (¿Sabías que los pueblos indígenas tienen derecho a la: “identidad, salud, educación, ...?”), el 90.5% (19) manifestó que sí, conoce tales derechos y solo un 9.5% (2) ignora. Por último, tocante a la tercera pregunta, el 66.7% (14) dijo que, en el IESPP “Quillabamba”-filial

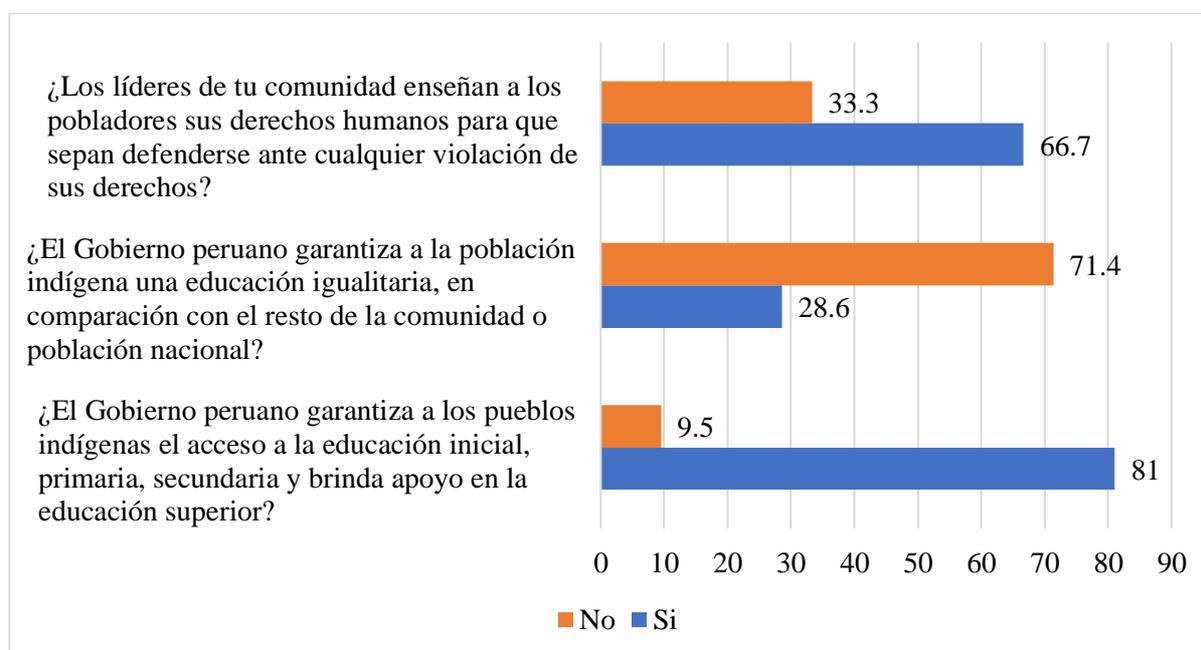
Pichari, no le enseñó en su lengua materna; en tanto, solo un 33.3% (7) consideró de manera afirmativa.

Dicho de otro modo, si bien es cierto que la mayoría de egresados conocen el marco jurídico internacional sobre derechos de los pueblos originarios, existe un porcentaje considerable que aún desconoce; asimismo, hay una minoría que ignora ciertos derechos humanos básicos de los pueblos indígenas; finalmente, casi un tercio de egresados consideran que no fueron formados profesionalmente en su lengua materna.

b. Sobre la legislación nacional: leyes para las comunidades indígenas

Figura 2.

Sobre la legislación nacional



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de la encuesta.

De acuerdo con la Figura 2, el 66.7% (14) de la muestra total manifestó que los líderes de la comunidad sí enseñan derechos de los pueblos indígenas a sus coterráneos, pero el 33.3% (7) considera que no lo hacen. De los que respondieron afirmativamente, el 23.8% (5) dijo que dicha enseñanza se da mediante capacitación o información; en cambio, el 19% (4) mencionó las charlas. Con respecto a la segunda pregunta, el 71.4% (15) sostuvo que el Gobierno peruano no garantiza a la población indígena una educación igualitaria, con relación al resto de la población nacional; mientras que, el 28.6% (6) dijeron que sí garantiza. En cuanto a la tercera pregunta, el 81% (17) afirmó que el Gobierno garantiza el acceso a la educación básica (inicial, primaria y secundaria) y apoya en la educación superior y el 9.5% (2) relatan que no garantizan.

En otras palabras, los líderes indígenas conocen sus derechos como grupo y están involucrados en la enseñanza de los mismos a sus paisanos; aunque, no todos lo hacen. Por otra parte, la mayoría de los encuestados consideran que el Gobierno peruano no garantiza una educación igualitaria, como derecho, entre las comunidades originarias y el resto de la población nacional; es decir, perciben una desigualdad, en menoscabo de su grupo étnico. En contraste, la mayoría de los egresados sostuvieron que el Gobierno sí, garantiza a los pueblos indígenas el acceso a la educación inicial, primaria y secundaria, pero también apoya en la educación superior (institutos y universidad); no obstante, según la pregunta 17 (ver anexo) del cuestionario, esto no certifica la descentralización ni la calidad necesaria.

c. Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Perú

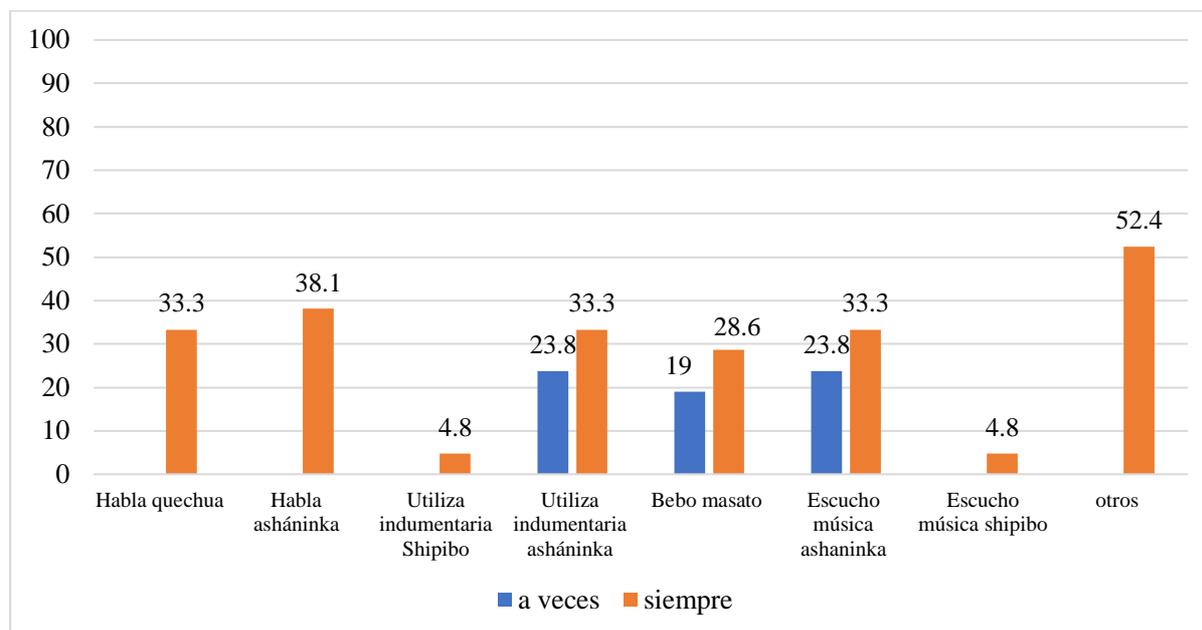
Tabla 2.

Datos demográficos de la muestra de estudio

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Asháninka	10	47.6%
	Quechua	10	47.6%
	Shipibo-conibo	1	4.8%
	Total	21	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de la encuesta.

La Tabla 2 muestra que el 47.6% (10) de los egresados y las egresadas de la muestra pertenecen al grupo cultural asháninka; igualmente, el 47.6% (10) son de procedencia quechua; en tanto que, solo 4.8% (1) pertenece a la cultura shipibo-conibo. Sobre el lugar de su nacimiento (ver la pregunta 3 del anexo), la mayoría señaló la selva o la zona del VRAEM; así, el 23.8% (5) de los encuestados y las encuestadas refirieron ser de la jurisdicción de Pichari, en específico, de las comunidades indígenas Sampantuari, Otari, Sankiroshi. En la actualidad, los egresados se encuentran en la provincia de La Convención, entre los distritos de Pichari y Kimbiri (ver anexo, tabla correspondiente a la pregunta 4). Además, el 76.2% (16) mencionaron que la encuesta lo realizan desde el distrito de Pichari; por consiguiente, hay mayor concentración en dicha zona, lo que concuerda con la existencia de facilidades como el internet y otros. El resto de las comunidades son indígenas, entre ellos Pitirinkeni y Sampantuari.

Figura 1.*Preservación de la cultura, y lengua indígena*

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de la encuesta.

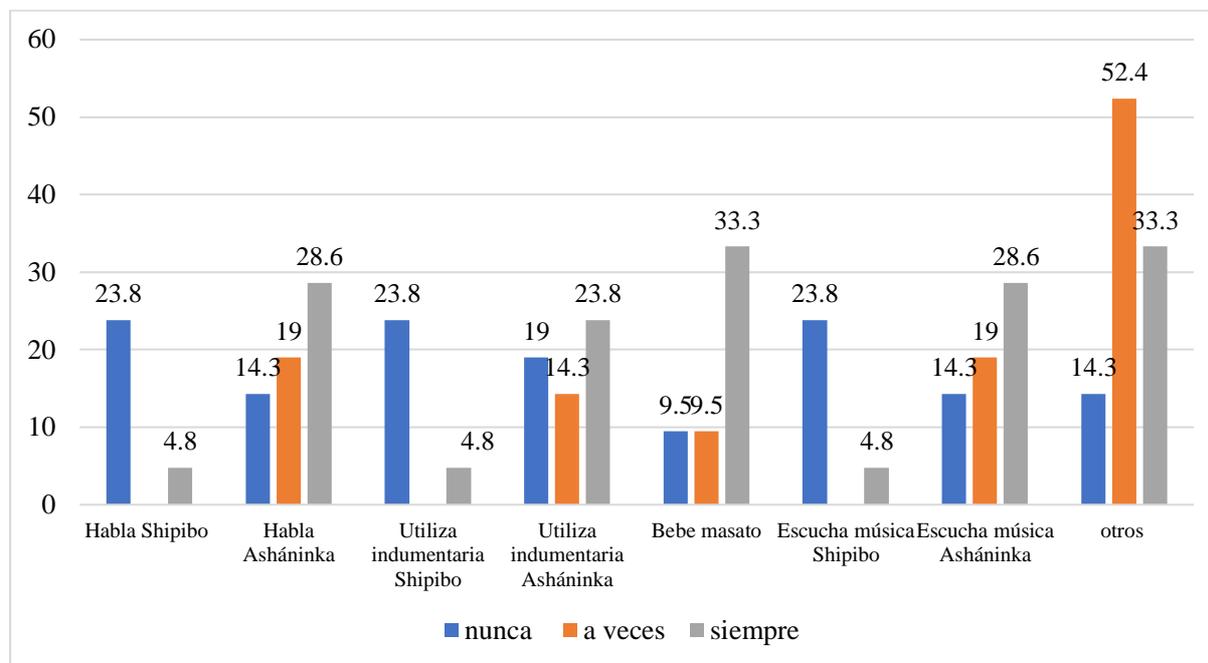
De acuerdo con la Figura 3, el 33.3% (7) de la muestra de estudio de lengua quechua dijo que siempre habla su lengua materna; a la par, el 38.1% (8) tienen como lengua al asháninka, el 23.8% (5) el castellano y solo el 4,8% (1) al shipibo-conibo (ver pregunta 6 del anexo). En este punto, es necesario precisar, que los/las egresadas del IESPP “Quillabamba” filial Pichari, está compuesta por tres diferentes grupos étnicos que representan el 100% de la muestra. Respecto al uso de la indumentaria shipibo-conibo (ver pregunta 8.2 del anexo), el 4.8% (1) manifestó que siempre lo hace; igualmente, el 23.8% (5) dijo que nunca usa; en cambio, el 71.4% (15) no respondieron, lo que se considera perdidos en el sistema, esto se debe a que solo 1 pertenece a este grupo étnico. En contraste, la mayoría de los asháninka (ver pregunta 8.3 del anexo) 33.3% (7) siempre usan su ropa tradicional, el 23,8% (8) a veces y solo el 9.5% (2) nunca. Sobre el beber masato, el 28.6% (6) mencionó consumir siempre, el 19% (4) a veces y el 14.3% (3) nunca. Con relación a escuchar música shipibo-conibo, el 4.8% (1) aseveró siempre escuchar, el 23.8% (5) nunca y 71.4% (15) perdidos en el sistema. Respecto a la música asháninka, suelen escuchar, el 33,3% (7) siempre, 23.8% (5) a veces y solo el 4.8% (1) nunca. Por último, respecto a otras actividades originarias, el 52.4% (11) sostuvo que siempre practican, ello relacionado a escribir y hablar la lengua quechua, participar en costumbres, tradiciones y escuchan música de origen.

Vale decir, que no se está trabajando adecuadamente en la preservación de la cultura, y lengua materna, indígena en esta parte del territorio peruano, ya que algunos egresados están dejando de hacerlo, las tradicionales manifestaciones culturales. De los tres grupos culturales,

resalta los asháninka por revelar que la mayoría siempre usan sus indumentarias ancestrales; sin embargo, habría que decir, muchas veces lo hacen con fines turísticos o de exhibición para turistas que ocasionalmente les visita.

Figura 2.

Preservación de manifestaciones culturales en el ámbito familiar



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de la encuesta.

La Figura 4, nos muestra la preservación de las manifestaciones culturales en la familia de los egresados. Así, el 23.8% (5) respondió que nunca hablan la lengua shipibo-conibo, y solo el 4.8% (1) siempre. En el caso de la lengua asháninka, el 19% (4) dijo hablan a veces, el 14.3% (3) nunca y el 28.6% (6) habla siempre. En cuanto al uso de indumentaria shipibo-conibo, el 23.8% (5) expresó nunca usarla, en contraste, el 4.8% (1) aseveró siempre usar tal vestimenta. Referente al uso de la indumentaria asháninka, el 19% (4) nunca utilizan, el 14.3% (3) a veces, pero el 23.8% (5) siempre usa. Con relación la práctica de beber *masato*³, el 33.3% (7) respondieron que siempre lo hacen, el 9.5% (2) a veces, mientras el 9.5% (2) nunca. Ante la pregunta de escuchar la música shipibo-conibo, el 23.8% (5) dijo nunca escuchar, y el 4.8% (1) siempre; a la par, entre los asháninka, el 28.6% (6) sostuvo que siempre escuchan, el 19% (4) a veces y solo el 14.3% (3) nunca. Acerca de otras costumbres culturales (canciones, cuentos y adivinanza, comidas típicas, artesanía, pintura, etc.), el 52.4% (11) reveló que practican a veces, el 33.3% (7) siempre y el 14.3% (3) nunca (ver pregunta 10.8 del anexo).

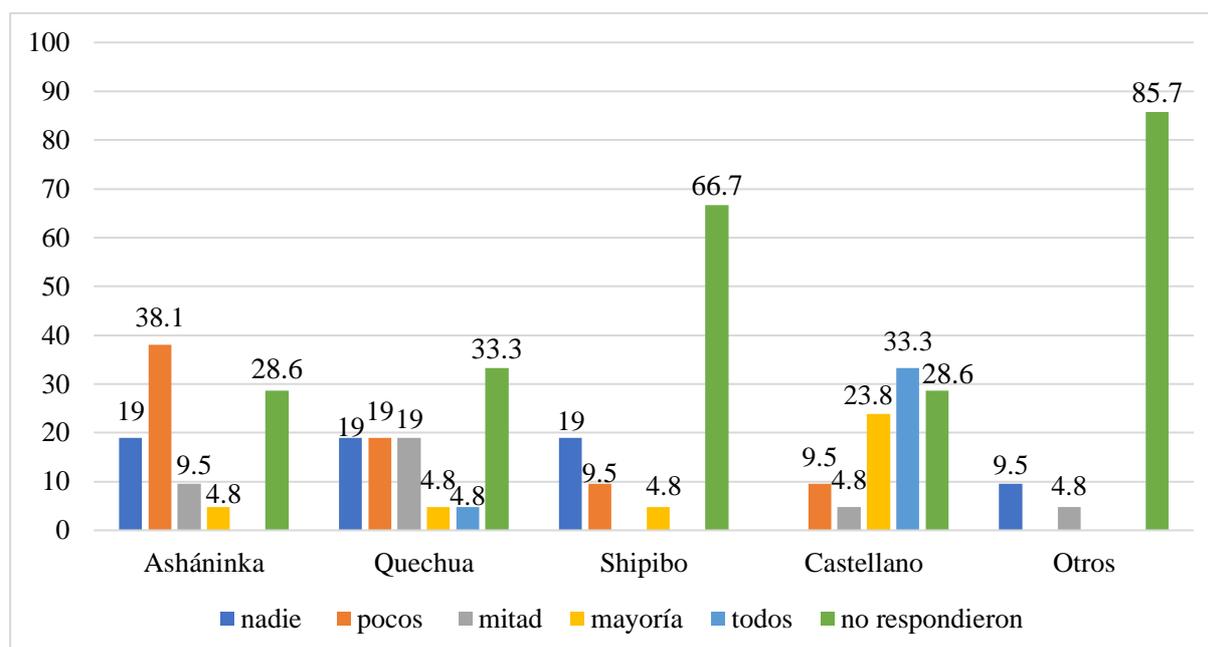
³ El masato es una bebida tradicional de los pueblos étnicos, se prepara con yuca (tubérculo) sancochada y al dejar fermentarse se convierte en alcohol; se consume a diario, en diferentes actividades cotidianas, como: cumpleaños, ayni (reciprocidad en el trabajo), o simplemente, como refresco del día.

Finalmente, respecto a la preservación de manifestaciones culturales en el ámbito de la comunidad (ver pregunta 9 del anexo), el 90.5% (19) declaró que sus comunidades de origen mantienen y fortalecen sus costumbres y estilos de vida; mientras que, el 9.5% (2) dijo que no se práctica las tradiciones.

Dicho de otra manera, en el ámbito familiar la preservación de las manifestaciones culturales originarias va debilitando, pues algunos de las/los egresados sostuvieron que nunca las practican a nivel familiar o han dejado de hacerlo; no obstante, en el grupo cultural asháninka se revela una resistencia en el uso de la indumentaria y, en un buen porcentaje, escuchan su música. Lo familiar contrasta con lo comunal, ya que casi la mayoría de egresados sostuvieron que en sus comunidades de origen se mantiene las tradicionales prácticas culturales. Pensamos que este descenso en la práctica cultural se debe a que muchos egresados y quizá su familia, residen fuera de sus comunidades de origen: emigran para estudiar a las zonas urbanas y capitales distritales como Pichari, que los desligó de sus comunidades y tradiciones.

Figura 3.

Lenguas originarias en los docentes del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de la encuesta.

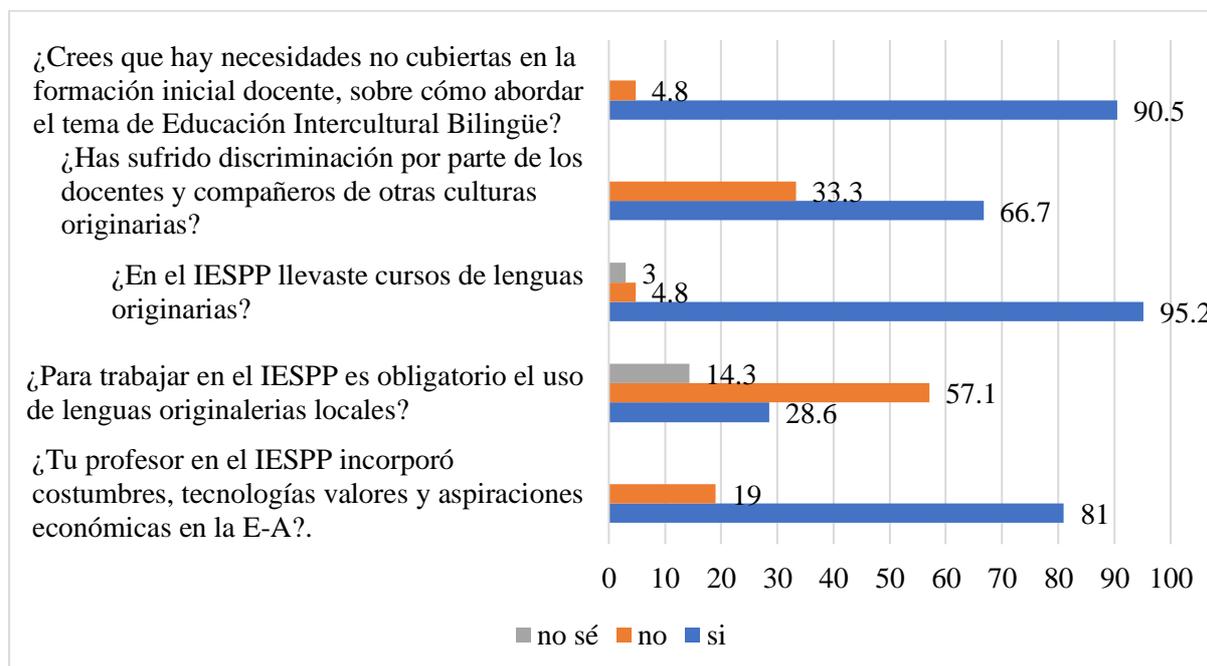
Del 100% de los encuestados, el 90.5% (19) reconoce al IESPP “Quillabamba”-filial Pichari bajo la denominación de intercultural bilingüe (ver pregunta 18 del anexo). Sin embargo, la Figura 5 nos muestra que el 38.1% (8) de la muestra de estudio señaló que son pocos docentes que hablan el idioma asháninka, el 19% (4) dijo que nadie habla, el 9.5% (2) sostuvo que habla la mitad de docentes y solo el 4.8% (1) menciona que mayoría habla la mayoría de docentes. Cabe precisar que seis egresados (28.6%) no respondieron a la pregunta,

podría ser por desconocimiento. Respecto a la lengua quechua, en su mayoría respondieron que nadie, pocos y mitad (cada uno con 19% y 4 egresados) hablan quechua; además, 7 egresados y egresadas (33.3%) no respondieron a la pregunta.

En cuanto a la lengua shipibo-conibo, el 66.7% (14) no respondió a la pregunta; en tanto, el 19% (4) consideró que nadie habla, el 9.5% (2) dijo que hablan pocos y solo el 4.8% (1) mencionó que hablan la mayoría de docentes. Relativo al castellano, el 33.3% (7) indicó que todos hablan el castellano, el 23.8% (5) consideró que habla la mayoría, el 4.8% (1) indicó que hablan la mitad de los docentes, el 9.5% (2) aludió que hablan pocos; también, el 28.6 % no respondió a la pregunta. Finalmente, respecto a otras lenguas maternas no consideradas en los ítems, la gran mayoría, 85.7% (18), no contestó la pregunta, el 9.5% (2) expuso que nadie tiene otra lengua que no se halla mencionado en los ítems y solo 1 egresado (4.8%) considera que regularmente hablan otra lengua materna, pero sin precisar; por lo que, consideramos como no relevante.

De lo anteriormente dicho, desde la perspectiva de los egresados del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari, no todos, ni la mayoría, de los docentes del instituto hablan o emplean las lenguas originarias (asháninka, quechua, shipibo-conibo) en la formación de los futuros docentes de la EIB; en cambio, concuerdan en que son pocos o menos de la mitad los que sí hablan y emplean tales idiomas. Esto llama mucho la atención, porque se supone que dicho centro superior de estudios tiene carácter EIB y los estudiantes son hablantes de lenguas originarias; por tanto, el uso del idioma por parte de los docentes debería estar acorde con ello, porque sus alumnos tendrán la gran responsabilidad de trabajar con niños y niñas de grupos culturales originarios. En contraste, sin bien no es notable, hay un porcentaje considerable que sostuvo que ningún docente habla tales lenguas, lo que podría explicarse por la procedencia de muchos docentes del instituto, pues mayormente son ciudadanos y externos a la zona VRAEM.

La situación del castellano o español, que no es nativo u originario; sin embargo, es lengua materna de muchos docentes del instituto, por lo que mencionamos en el anterior párrafo. Por tanto, es lógico que la colectividad de los encuestados coincida en que todos y/o la mayoría de los docentes hablan el castellano; frente a otro grupo menor que señaló a la mitad o pocos docentes usuarios del idioma, quienes, con probabilidad, son aquellos que sí emplean, por su procedencia o el compromiso asumido con su trabajo.

Figura 4.*Experiencias de los egresados durante su formación inicial docente*

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de la encuesta.

La Figura 6 evidencia las opiniones de los egresados del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari respecto a ciertas experiencias durante su formación inicial docente (FID). Así, el 81% (17) respondió que los docentes incorporan en el proceso de enseñanza-aprendizaje las costumbres, tecnología, valores y aspiraciones económicas de los pueblos originarios; mientras que, el 19% (4) consideró que no. El 57.1% (12) indicó que no es obligatorio el manejo de lenguas originarias para el acceso a la contrata docente en el instituto; en cambio, el 28.6% (6) dijo que sí es un requisito indispensable. El 95.2% (20) manifestó haber llevado cursos de lenguas originarias; sobre este punto, la malla curricular de la formación profesional establece como obligatorio.

En otras palabras, la mayoría de los docentes no estarían incorporando las expresiones culturales locales en la formación de los futuros docentes EIB; asimismo, el manejo de las lenguas originarias no sería un requisito esencial para formar parte del colectivo de profesores del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari; posiblemente, pese a las normas, haya una negativa flexibilidad de los responsables al respecto. El llevar lenguas originarias de manera obligatoria, como curso, no precisamente significa que los futuros docentes aprendan, valoren, practiquen y difundan en su quehacer pedagógico.

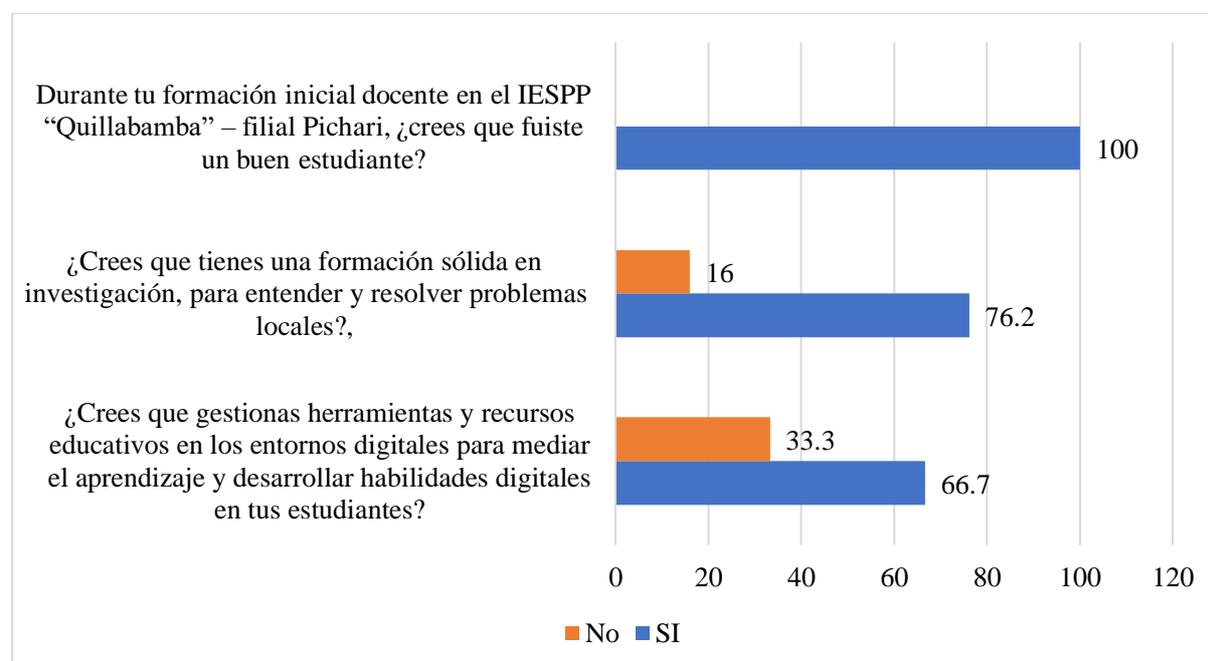
De otro lado, el 66.7% (14) manifestó que han sufrido alguna forma discriminación de parte de los docentes y compañeros, solo un 33.3% (7) consideró que no experimentó dicha

situación. Respecto a la necesidad en la formación inicial docente en EIB, el 90.5% señaló que hay muchas necesidades no cubiertas en el IESPP; en cambio, solo el 4.8% apuntó que no hay tales escaseces. Vale decir, que la mayoría de los egresados, cuando fueron estudiantes, fueron discriminados de alguna manera por sus docentes y ciertos compañeros, sobre todo, relacionados con su origen étnico. Por último, la abrumadora mayoría dijo que experimentó muchas necesidades no cubiertas en su formación en EIB; es decir, no atendidas por Estado y las políticas públicas afines.

5.2. Perfil de egreso de la FID en EIB desde la perspectiva de los egresados

Figura 5.

Perfil de egreso



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de la encuesta.

La Figura 7 exhibe la opinión de los egresados sobre el perfil de egreso de la formación inicial docente, en EIB, en el IESPP “Quillabamba”-filial Pichari. De manera que, el 100% (21), de la muestra de estudio, respondió que fue buen estudiante; o sea, todos los egresados y todas las egresadas creen haber tenido un desempeño sobresaliente en su formación inicial docente en EIB. En cuanto a la formación en investigación, el 76.2% (16) consideró haber recibido una sólida formación investigativa; mientras que, el 23.8% (5) dijo que no tiene dicha formación. Respecto a la gestión de herramientas digitales para mediar en el enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, el 66.7% (14) dijo gestionar tales recursos para desarrollar

habilidades digitales de sus estudiantes; en tanto, el 33.3% (7) sostuvo que no poseen esa capacidad de gestión.

Dicho de otro modo, desde su perspectiva, los egresados manifiestan haber sido buenos estudiantes durante su formación profesional; lo que no implica, precisamente, un desempeño sobresaliente en la práctica pedagógica en EIB y todo lo que ella implica. Asimismo, si bien la mayoría afirmó adquisición de buenas competencias investigativas, esto no significa que contribuyan de la mejor forma en la práctica docente en EIB. Finalmente, una mayoría de egresados también aseveró adquisición propicia de competencias en la gestión de herramientas digitales; de nuevo, esto no quiere decir, por fuerza, que sea eficaz para su práctica docente en EIB y, sobre todo, que beneficie a niños y niñas de las poblaciones indígenas.

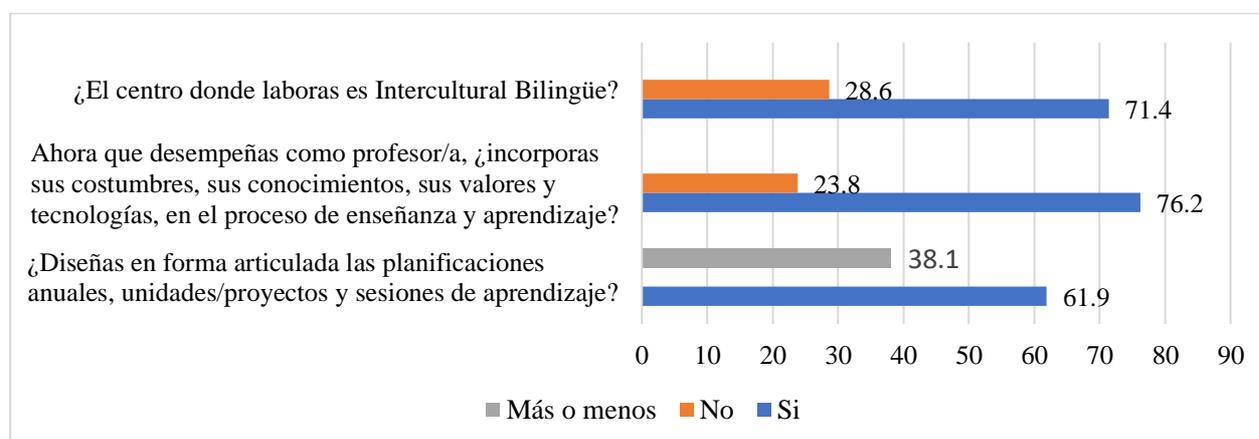
Por otra parte, y en conexión a lo anterior —sobre el trabajo docente y el cargo que ocupan hoy los egresados (ver pregunta 30 del anexo), el 38.1% (8) está laborando como docente; el 28.6% (6) ocupa algún cargo directivo (director, subdirector, etc.) en las instituciones unidocentes de la zona; el 14.3% (3) está trabajando como auxiliar de educación y; un 19% (4) que aún no trabajan. En otros términos, pese al déficit de docentes EIB en el país y el VRAEM, son pocos los egresados que vienen ejerciendo la profesión o están abocados a tareas afines; lo que podría explicarse por los trámites burocráticos y engorrosos para obtener el título profesional, ya que se pide como requisito para ser admitido en la carrera pública magisterial.

5.3. Competencias de perfil de egreso de la FID en EIB

a. Dominio 1: preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Figura 6.

Desempeño de los egresados en su práctica pedagógica



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de la encuesta.

En la Figura 9 se evidencia que el 71.4% (15), de la muestra total, trabaja en instituciones educativas con carácter de EIB; en contraste, el 28.6% (6) laboran en otro tipo de instituciones; el resto de los egresados no trabaja. De los que laboran en instituciones educativas EIB, el 76.2% (16) afirmó incorporar costumbres, conocimientos, valores y tecnologías de las poblaciones originarias en los lugares donde se desempeñan; en cambio, el 23.8% (5) no lo hace, ya sea por trabajar en una institución sin carácter EIB, rescatar en otras tareas o porque no laboran. A la postre, el 61.9% (11) sostuvo que diseñan de forma articulada las planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones de aprendizaje para desarrollar con sus estudiantes; mientras que, el 38.1% (7) manifestó que lo hacen más o menos. De lo dicho, un porcentaje considerable de egresados, hoy docentes, reconocen no incluir las manifestaciones culturales de sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de la misma forma, varios egresados dijeron que no tienen un articulado dominio de planeación de experiencias de aprendizaje: hay deficiencias y limitaciones al respecto.

Los niños y las niñas, con quienes trabajan los egresados, tienen como lengua materna al asháninka, quechua y castellano, usan vestimenta autóctona de su grupo cultural, participan de las costumbres de sus pueblos (ver pregunta la 37 del anexo); sin embargo, los encuestados mencionaron que se van perdiendo tales manifestaciones.

De otro lado, los egresados, hoy docentes, dijeron que en el centro educativo donde laboran encuentran muchas necesidades o problemas (ver pregunta 39 del anexo), entre ellas: desinterés de los padres de familia en la educación de sus hijos (no quieren educar a sus hijos, no envían a las clases y no se involucran en el proceso de enseñanza aprendizaje); carencia de materiales educativos, de acuerdo al contexto de los estudiantes (libros, plumones, crayones, plastilinas, juguetes, etc.); falta de servicios básicos (agua potable, desagüe); problemas en la salud infantil (desnutrición, alimentación), pérdida de costumbres y cultura (no practican la lengua originaria); falta de apoyo por parte del Estado (infraestructura e inmobiliarios); también, señalaron, en menor grado, problemas entre docentes (discriminación por grado académico, egoísmo, socialización y por no trabajar acorde al currículo vigente).

La pérdida de las tradiciones (conocimientos y prácticas) y lenguas originarias no es un hecho aislado de los procesos de globalización e incursión de la modernidad (formas ajenas de pensar y actuar, así como nuevos estilos de vida y consumo) en todos los rincones del mundo. Como es lógico, los pueblos originarios de Pichari están expuestos a estos procesos globales; por consiguiente, experimentan una progresiva erosión e innovación cultural. Queda reflexionar sobre las medidas para afrontar esta situación, en beneficio de las comunidades nativas.

a. Dominio 2: enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Tabla 3.

Práctica pedagógica y contextualización de los egresados

	Frecuencia	Porcentaje
Válido	21	100

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de la encuesta.

La Tabla 3 refleja que el 100% (21), durante su labor pedagógica (práctica preprofesional o ahora como docentes) desarrollan actividades de enseñanza-aprendizaje basándose en las necesidades y características de los estudiantes; es decir, de manera contextualizada. Esto no quiere decir, necesariamente, que es en atención a la idiosincrasia de las poblaciones locales y la interculturalidad. En cuanto a la asistencia de niños y niñas a las clases (ver pregunta 46 del anexo), el 100% de egresados manifestó que asisten regularmente a las clases; por tanto, no tienen dificultades en ese sentido.

c. Dominio 3: participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

Tabla 4.

Aspectos positivos en las familias

Cosas positivas de las familias	Frecuencia	Porcentaje
	2	9.6
Algunas familias son responsables hacia sus hijos dándole las necesidades que tiene un niño.	1	4.8
Apoyo siempre	6	28.6
Casi nada	1	4.8
Identidad cultural	3	14.3
Niños inteligentes	1	4.8
Niños y niñas activos, padres participativos, comprometidos en la educación de sus hijos.	1	4.8
Organizados	5	23.8
Solidarios	1	4.8
Total	21	100

Fuete: Elaboración propia a partir de base de datos de la encuesta.

La Tabla 4 muestra los aspectos positivos de los padres de familia de niños y niñas a cargo de los egresados como docentes. Así, el 28.6% (6) manifestó que siempre hay apoyo de los padres de familia, el 23.8% (5) consideró que son organizados, el 14.3 % (3 egresados) mencionó que se identifican con su cultura; estos aspectos mencionados son los más resaltantes, las otras se pueden ver en la tabla.

Por otro lado, sobre si los egresados-docentes involucran a los padres de familia y la comunidad en la educación de sus hijos e hijas (ver en la pregunta 47 del anexo), el 100% (21)

respondieron que sí lo hacen; es decir, todos articulan el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar con los aspectos familiar y comunal: no desligan.

d. Dominio 4: desarrollo personal, profesional e identidad docente

Tabla 5.

Lectura, escritura y comunicación en lenguas originarias y castellano

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	5	23.8
	Sí	16	76.2
Total		21	100

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de la encuesta.

Según la Tabla 5 el 76.2% (16) de la muestra de estudio dijo que puede escribir, leer y hablar en las lenguas originarias (asháninka, shipibo-conibo y quechua, dependiendo de cada caso) y el castellano; mientras que, el 23,8% (5) sostuvo que tiene dificultades para el manejo. Esto quiere decir, que los egresados, hoy docentes, tienen dificultades y limitaciones lingüísticas, pese a su formación profesional en EIB; con este caudal de experiencias se ejerce la docencia en EIB en los territorios de Pichari.

Capítulo VI. Discusión de resultados

El objetivo general de la investigación es analizar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Perú y el perfil de egreso de la formación inicial docente en el IESPP “Quillabamba”-filial Pichari, con el propósito de plantear algunas propuestas de mejora. Así, de acuerdo con los resultados conseguidos, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) incide en el perfil de egreso de la formación inicial docente en el IESPP “Quillabamba”- filial Pichari; es decir, el país cuenta con políticas públicas y leyes sobre EIB que resguardan los derechos educativos y culturales de los pueblos indígenas; sin embargo, en la práctica, la ejecución de dicha política adolece muchas deficiencias y desafíos. Al respecto, Corbetta *et al.* (2018) destacan que este tipo de políticas públicas visibilizan el eje étnico de la diferencia poblacional que permiten crear proyectos y programas focalizados de atención; sin embargo, no buscan atender y resolver la interseccionalidad de diversos aspectos que adolecen la vida de poblaciones indígenas; esto es lo que, precisamente, hace falta en el Perú y en Pichari.

El objetivo general se concretó en los específicos; igualmente, el resultado general se materializó en los hallazgos definidos. Así, el primer objetivo específico consistió en analizar el marco jurídico de las políticas públicas de EIB de Perú y su implicancia en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari. De acuerdo a los resultados que se tiene, se obtuvo que el marco jurídico de las políticas públicas de EIB (tratados, leyes y política de EIB), en Perú, está muy implicada con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se ofrece en el IESPP “Quillabamba”-filial Pichari; de modo que, el Estado se ha preocupado en promover, bajo la normativa internacional y nacional, implementar y garantizar la formación de profesionales especialistas en EIB (con la FID), pero también, mediante estos, el acceso a la educación de niños y niñas indígenas de la jurisdicción del distrito de Pichari.

El Perú, como país firmante, del *Convenio n.º 169* de la OIT (2014) tiene el compromiso de hacer respetar y hacer cumplir los acuerdos de dicho instrumento, que dictaminó promover la difusión de derechos y obligaciones de los pueblos indígenas, la enseñanza de la escritura y lengua en su lenguaje materno (siempre que sea viable), a pesar de que puedan vivir fuera de su comunidad; además, debe brindar la oportunidad de aprender la lengua oficial del país; de manera que, la mayoría conozcan sus derechos. En la misma línea, la DADPI (2016) reconoció los derechos individuales, colectivos, culturales, identidad, vida, salud, educación, trato igualitario, etc., de las comunidades indígenas, a fin de que sepan defenderse ante cualquier violación de sus derechos humanos.

Si bien el Estado peruano logró avances significativos en la materia, aún existe limitaciones, dificultades y vacíos. Por ejemplo, en la muestra de estudio, existe un significativo porcentaje que desconocen sus derechos como ciudadanos y profesionales indígenas. De la misma forma, hay un pequeño grupo que desconoce acerca de ciertos derechos fundamentales (identidad, salud, educación), que les son propios. De otro lado, hay un grupo de egresados y egresadas que mencionaron que no desarrollaron su formación profesional en su lengua materna (asháninka, shipibo-conibo y quechua); lo que contrasta con lo que señaló el *Convenio n.º 169*; o sea, no se da una cabal formación docente en EIB, que, además, “debe ser el principio rector de todo el sistema educativo nacional, es decir la educación de todo los peruanos debe ser intercultural” (Defensoría del Pueblo, 2011, p. 80).

Por otra parte, si bien la *Ley de Educación n.º 28044* señaló una educación igualitaria para toda la población peruana, un grupo de egresados perciben que no ocurre tal situación; en su lugar, insinúan una desigualdad y exclusión hacia su grupo cultural. Dicho de otro modo, el Estado no garantiza una educación igualitaria entre todos los pobladores del país; además, no lo hace respecto al acceso ni la calidad de la educación básica y superior. Por último, se ha encontrado una erosión cultural en las poblaciones originarias de Pichari, a la que pertenecen los egresados; sin embargo, localmente existe prácticas que aún conservan la tradición e identidad cultural; aunque bastante debilitada. Lo mismo ocurre con las lenguas originarias.

Esta realidad contradice a lo que señaló la Ley General de educación (2003), que tiene por objetivo “promover la valoración de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural [...]” (p.15). Al parecer, la educación formal no toma en cuenta el art. 20.a de la Ley General de educación (2003), que declaró como un deber el “[...] incorporar la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistema de valores y aspiraciones sociales y económicas” (p. 15), pero la mayoría de los encuestados dijeron que no se incorpora, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las historias, saberes, costumbres, tecnologías y aspiraciones económicas.

Si esto es así entre los egresados, hoy docentes, del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari; entonces, en el resto de la población indígena local debe ser aún más preocupante. Sobre el particular, la OEA (2016) afirmó que los pueblos indígenas son grupos en situación de vulnerabilidad; en especial, niños, niñas, adolescentes, personas mayores, mujeres, personas con discapacidad, etc.; asimismo, dijo que esta población sufre discriminación por su edad, género, orientación sexual e identidad. A este respecto, los resultados muestran que el 66.7 % (14 egresados) ha sufrido de alguna forma la discriminación de parte de los docentes y compañeros/as de otras culturas.

En cuanto al segundo objetivo específico (conocer el perfil de egreso de la formación inicial docente (EIB) desde la perspectiva de los egresados del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari) se ha encontrado que la mayoría de los egresados perciben buen diseño y aplicación del perfil de egreso en su formación profesional, ya que piensan que fueron buenos estudiantes, tuvieron una formación sólida en investigación y adquirieron buena capacidad de gestión de herramientas digitales para mediar en el aprendizaje de sus estudiantes. Este hallazgo concuerda con lo que señaló, sobre el perfil de egreso, el *Diseño Curricular Básico Nacional de los Institutos* de formación profesional en EIB, que busca, en sus estudiantes, el logro de ciertas competencias en investigación, tecnología y desarrollo personal, para que pueda actuar con ética, eficaz y eficiente en su labor pedagógica (Minedu, 2020).

Si bien el perfil de egreso es visto, desde la perspectiva de los egresados, de manera positiva, no quiere decir que esté acorde y contextualizada a las poblaciones locales y sus culturas (valoración, conservación y difusión de manifestaciones culturales), porque desde las políticas públicas y la educación formal no se aborda la interseccionalidad sociocultural local (Corbetta *et al.*, 2018). Por otro lado, según el DCBN del IESPP “Quillabamba”, llevan el curso de lengua indígena u originaria, que tiene como propósito desarrollar competencias comunicativas como lectura, escritura y oralidad en lenguas indígenas u originarias de los estudiantes de la FID (Minedu, 2020), pero esto no se cumple en la práctica, debido a que la mayoría los egresados mencionaron que no se desarrolló cursos en su lengua indígena u originaria.

Por último, en un territorio con déficit de docentes con formación en EIB, solo el 38.1% (8 egresados) está trabajando como docente EIB, el 28.6% (6 egresados) tiene cargos directivos en instituciones unidocentes de carácter EIB, el 14.3% (3 egresados) se desempeña como auxiliar de educación y un 19% (4 egresados) que aún no trabajan en el marco de su formación profesional. Creemos, de acuerdo con Pintado (2019), que es resultado de la burocracia estructural del Estado Peruano, que se vuelve más en algo inmanejable y se traduce en déficit público; en nuestro caso, de los docentes en instituciones educativas con carácter de EIB. En contraste, debo señalar que este déficit hace que el gobierno contrate egresados y egresadas sin título profesional, a fin de cubrir la demanda docente.

Respecto al tercer objetivo específico (examinar la adecuación de las competencias del perfil de egreso de la formación inicial docente en EIB del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari) se halló que la mayoría de los egresados incorporan costumbres, conocimientos, valores y tecnologías en la labor que desempeñan; desarrollan actividades de aprendizaje en relación con necesidades y características de los estudiantes indígenas y; diseñan las planificaciones anuales,

unidades/proyectos y sesiones de aprendizaje en forma articulada; no obstante, una minoría percibe todo lo dicho de manera negativa. Asimismo, la mayoría de los egresados y egresadas, en su práctica pedagógica, involucran a los padres de familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. Por último, en su mayoría, todos reconocen que llevaron como curso sobre lenguas originarias, pero una minoría sostuvo que no lograron desarrollar la competencia bilingüe (escribir, leer y hablar las dos lenguas: originario y castellano); indicando que, de las 15 competencias que conforma el perfil de egreso: conoce a los estudiantes, el contexto y la pedagogía; crea un clima propicio para el aprendizaje; conduce el proceso de enseñanza; evalúa permanentemente el aprendizaje; participa activamente en la gestión de la escuela; establece relaciones con las familias y la comunidad; reflexiona sobre su práctica; ejerce éticamente su profesión; gestiona su desarrollo personal; gestiona entornos digitales; investiga la práctica docente; escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano; lee diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano, se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano (Minedu, 2020), los tres últimos son de carácter bilingüe y no es posible que ninguno sea intercultural; en este sentido los tres y únicas competencias bilingües no se estarían logrando en su totalidad y por la totalidad de estudiantes.

En relación con la interculturalidad, tienen asignado como curso *fundamentos de la EIB*, con el propósito de ofrecer oportunidades para discutir políticas educativas, acuerdos y tratados nacionales e internacionales referidos a la educación inicial intercultural bilingüe (Minedu, 2022), debe ser por ello que las/los egresados conocen sus derechos, pero no saben poner en práctica, debido a que el 66.7% (14) sufrieron discriminación, y el mismo porcentaje desconoce que sus derechos se encuentran establecidos en el convenio 169 de la OIT, y muchos pueblos indígenas no cuentan con atención educativa; el curso adolece de un análisis más profundo sobre los derechos de los pueblos indígenas y la interculturalidad no es considerado como un perfil de egreso.

En suma, se puede decir que la práctica docente de las/los egresados es acorde con la política pública de EIB y cumple de cierta manera con el perfil de egreso establecida en el DCBN para formación inicial docente (Minedu, 2020). No obstante, una minoría de casos, que discrepan, sugiere que existen también deficiencias y desafíos en este ámbito, que requieren una urgente atención y solución, siempre poniendo en la palestra a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y, en general, la población indígena del distrito de Pichari y del VAREM, así como del resto de la población originaria del Perú.

Conclusiones

De conformidad con los objetivos planeados, en el presente TFM se concluye, que:

1. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en Perú, incide en el perfil de egreso de la formación inicial docente en el IESPP “Quillabamba”- filial Pichari; es decir, el país cuenta con políticas públicas y leyes en EIB, en conexión con los tratados internacionales, que protegen y aseguran derechos de los pueblos indígenas, sobre todo relacionados con la educación; sin embargo, en la práctica, su implementación y ejecución en Pichari y VRAEM adolece muchas deficiencias y desafíos.
2. En el Perú, el marco jurídico de las políticas públicas de EIB (tratados, leyes y política de EIB) está muy implicada con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se ofrece en el IESPP “Quillabamba”-filial Pichari; de modo que, el Estado se ha preocupado, en el marco de la normativa internacional y nacional, en promover, implementar y garantizar la formación de profesionales especialistas en EIB (con la FID); pero también, mediante estos, el acceso a la educación de niños y niñas indígenas de la jurisdicción del distrito de Pichari. No obstante, existe muchas dificultades (desconocimiento de derechos como ciudadanos y profesionales indígenas y el no desarrollo de la formación profesional en la lengua materna e interculturalidad).
3. Desde la perspectiva de los egresados del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari) el perfil de egreso como docentes de la EIB está adecuadamente formulado; por tanto, piensan que fueron buenos y buenas estudiantes, tuvieron una formación sólida en investigación y adquirieron buena capacidad de gestión de herramientas digitales para mediar en el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, esta percepción no significa que el perfil de egreso esté acorde y contextualizado a la realidad de las poblaciones locales, porque desde las políticas públicas y la educación formal no se abordan la compleja interseccionalidad sociocultural.
4. Las competencias del perfil de egreso de la formación inicial docente en EIB del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari se adecuan a la población local, pues la mayoría de los egresados y egresadas mencionaron incorporar costumbres, conocimientos, valores y tecnologías en la labor que desempeñan; desarrollar actividades de aprendizaje en relación con necesidades y características de los estudiantes indígenas; diseñar las planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones de aprendizaje en forma articulada y; involucrar a los padres de familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. No obstante, una minoría percibe todo lo dicho de manera negativa.

Propuesta de mejora

En primer lugar, se debe analizar el cómo se implementa la Educación Intercultural Bilingüe en la práctica, debido a que no se materializa de manera adecuada las leyes y políticas públicas. También se debe trabajar en el modelado de docentes, que consiste en una educación continua sobre los derechos de los pueblos indígenas y los instrumentos legales nacionales e internacionales; puesto que, el rol del profesor es importante en la formación del estudiante.

En segundo lugar, los derechos humanos se deben trabajar desde las escuelas, empezando en la educación inicial, seguido de primaria, secundaria, superior, y terminado en un curso o máster profesionalizante. Esto no debe ser a nivel teórico, sino un ejercicio en práctico en las actividades cotidianas (juegos, acciones y actitudes hacia algo o alguien, recreos, salidas, en la hora de la comida, etc.) a través de diferentes técnicas. Para esto, el Minedu debe adecuar el Currículo Nacional de Educación Básica y el sistema educativo a las nuevas demandas socioeducativas, creando una materia en derechos humanos universales y de pueblos indígenas, en el nivel inicial, primaria y secundaria.

Las técnicas para trabajar los derechos humanos e indígenas en las escuelas pueden ser: las asambleas estudiantiles, para que, entre ellos y ellas, puedan apoyarse en hacer respetar sus derechos; mesas de negociación, donde el agresor y agredido entren en un trato horizontal y de diálogo permanente; conversatorios de derechos y asesoramientos legales de derechos y deberes. En todo ello, deben estar involucrados tanto docentes como estudiantes.

En tercer lugar, a fin de fortalecer la diversidad cultural, debe trabajarse en la sensibilización, la visibilización de las culturas y la prevención de su erradicación o erosión en los ámbitos internacional y nacional, desde las escuelas, familias, comunidades y Estado. De esta forma, en el campo de la educación, se deben incorporar en el Currículo Nacional de Educación Básica de EIB como materias sobre lenguas indígenas (quechua, asháninka, shipibo-conibo); además del castellano y otras lenguas importantes.

En ese sentido, consideramos que, en la prevención de erradicación o erosión cultural, el Estado debe abrir un nuevo puesto laboral para profesionales en EIB, quienes deben hacerse cargo de dos o tres instituciones educativas, según la cantidad de estudiantes; ellos deberán intervenir en diferentes niveles: primero, mediación con personas que no valoran la importancia de su cultura; segundo, cuando son conscientes de las consecuencias y quiere preservar su cultura, pero no puede; tercero, cuando lleva tres meses participando en las actividades costumbristas y su lengua; cuarto, al cargar seis meses participando en las actividades

costumbristas y su lengua; cuando llevan más de seis meses practicando y; por último, cuando ha dejado de practicar.

En esta prevención se buscará que la propia gente tenga razones para preservar y promover su cultura, y lengua, sin imponer razones externas para que lo hagan. Además, se debe promover y buscar cambios psicológicos y sociales, mediante novedosas técnicas para motivar la preservación cultural y lingüística.

En cuarto lugar, para seguir fortaleciendo el perfil de egreso, hay necesidad de descentralizar el currículo profesionalizante, apostando por una educación contextualizada y con la aprobación e intervención de los pueblos indígenas. En este punto, se debe promover a las culturas como espacios universalmente inclusivos; es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá lugar en diferentes espacios culturales, organizando encuentros interculturales con la intervención de los *yachaq* (sabios del pueblo). Asimismo, queda como tarea apostar para que el estudiante de formación inicial docente logre, realmente y con idoneidad, las competencias investigativas, metodológicas, tecnológicas, éticas, entre otros, que le permitan responder a las demandas actuales de las poblaciones originarias.

Y, finalmente, en palabras de las y los egresados del IESPP “Quillabamba”-filial Pichari, por un lado, se debe procurar dotar al instituto de maestros y maestras competentes, especialistas en EIB y con dominio de lenguas originarias, para que las clases se den en lenguas maternas de los estudiantes. Por otro lado, se sugiere un mayor interés, apoyo y empatía con las y los estudiantes del instituto; asimismo, el proceso de contrata docente debe darse mediante un examen nacional y no por influencias de amistades. Finalmente, se pide que la calificación de los exámenes sea transparente, que cada estudiante obtenga lo que merece y que no se avance los temas a fin de cumplir con el sílabo (plan de estudio), sino que se asegure el aprendizaje; puesto que, en la práctica se dan cuenta de que tienen muchas dificultades de formación profesional.

Referencias bibliográficas

Andina (2018, 23 de octubre). *Cusco construye colegio intercultural bilingüe Asháninka Machiguenga*. Andina: agencia peruana de noticias. <https://andina.pe/agencia/noticia-cusco-construye-colegio-intercultural-bilingüe-ashaninka-machiguenga-729421.aspx>

Área de relatoría, agenda y actas. (2022). *Constitución del Perú y Reglamento*. <https://www.congreso.gob.pe/constitucionyreglamento/>

Añaños Bedriñana, K. y Hernández Umaña, B. (2019). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Otra lectura, desde el Buen Vivir*. *Revista de Paz y Conflictos*, 1(12), pp. 251-264. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v11i2.9507>

Bedrillana Oré, M. J. (2017). *Planificación Curricular: Proceso formativo humanístico e integral*. *Pes Producciones Estrategicas*. ISBN 9786124621437

Constitución Política del Perú. (1993). Congreso de la república. <https://pdba.georgetown.edu/Parties/Peru/Leyes/constitucion.pdf>

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. (Unicef). https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17585/S1800949_es.pdf?sequence=1

Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (núm. 169) (1989). Ginebra: Organización Internacional del Trabajo - OIT. https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTUMENT_ID:312314

Crean el Registro Nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe del Perú, (2012). *Resolución Ministerial n. 008-2012-ED*. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/crean-el-registro-nacional-de-instituciones-educativas-de-ed-resolucion-ministerial-n-0008-2012-ed-739012-1/>

Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. (1997). Aprobado por la

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos el 26 de febrero de 1997, en su sesión 1333a. durante su 95° Período Ordinario de Sesiones. OEA.
<http://www.cidh.org/indigenas/cap.2g.htm>
- Declaración Americana sobre los Derechos Pueblos Indígenas* (2016). AG/RES. 2888 (XLVI-O/16). Aprobada en la segunda sesión plenaria, 14 de junio de 2016. Santo Domingo: OEA.
<https://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf>
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (2007). AG/RES. 61/265. Aprobada en la 107a. sesión plenaria 13 de septiembre de 2007. ONU.
https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (1948). AG, RES. 217 A (III) (10 de diciembre de 1948), ONU. <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights>
- Decreto supremo n.º 006 MINEDU. (2016). *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Presidencia de la República.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105058/006-2016-MINEDU-14-07-2016-10-47-29-DS-N-006-2016-MINEDU-Exposici%C3%B3n-de-Motivos.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2011). *Aportes para una política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. (República del Perú).
<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-Defensorial-152.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2016). *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021: Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. (Defensoría del pueblo). <https://www.yumpu.com/es/document/read/55878607/educacion-intercultural-bilingue-hacia-el-2021>
- Distrito.pe. (2022). *Territorio del Distrito de Pichari*. Consultado el 23 de mayo de 2022.
<https://www.distrito.pe/distrito-pichari.html>
- DADPI(2016). *Aprendiendo Y Enseñando Sobre Nuestros Derechos : Declaración Americana sobre los derechos de los pueblos indígenas*. OAS Cataloging-in-Publication Data.
<http://www.oas.org/es/sadye/documentos/DADPI.pdf>
- El Comercio. (2018). *Cusco: construyen colegio intercultural bilingüe Asháninka Machiguenga*. (El Comercio). <https://elcomercio.pe/peru/cusco/cusco-construyen-colegio-intercultural-bilinguee-ashaninka-machiguenga-noticia-570510-noticia/>
- Grupo de Trabajo sobre Pueblos Indígenas de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos. (2018). *Informe Alternativo 2018. Cumplimiento de las obligaciones del Estado Peruano del Convenio 169 de la OIT*. (Comunicación personal).
https://repositorio.dar.org.pe/bitstream/handle/20.500.13095/50/Informe_Alternativo_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantativa, cualitativa y mixta*. (Ediciones McGraw-Hill (ed.); 7ma ed.). http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- IESPP Quillabamba. (s. f.). *Reseña histórica del Instituto de educación superior pedagógico público Quillabamba*. Consultado el 12 de mayo de 2022. <https://eespquillabamba.edu.pe/index.php/resena-historica/>
- INEI. (2017). *Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro - VRAEM: Perfil Sociodemográfico*. (Instituto Nacional de Estadística e Informática). https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1661/libro.pdf
- INEI. (2018). *III Censo De Comunidades Nativas 2017: Resultados definitivos*. (Congreso de la república). https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1598/TOMO_01.pdf
- Jefatura del Estado. (2007). *Convenio 169: convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Congreso de la República. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/03/08/pdfs/A09923-09928.pdf>
- Ley General de Educación. (2003, 29 de julio). *Ley n.º 28044*. Congreso de la república. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/28044_-_31-10-2012_11_31_34_-_LEY_28044.pdf
- Ley para la protección de pueblos indígenas u originarios en situación de aislamiento y en situación de contacto inicial, Gobierno Del Perú. (2006, 16 de mayo). *Ley n.º 28736*. Congreso de la República. <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/per64175.pdf>
- Ley n.º 26521. (1995). *Crean el distrito de Pichari en la provincia de La Convención , departamento del Cusco*. Congreso de la República. <https://docs.peru.justia.com/federales/leyes/26521-aug-7-1995.pdf>
- Mendoza, Waldo y Leyva, J. (2017). *La economía del VRAEM, diagnóstico y opciones de política*. Nova Print S.A.C. <https://files.pucp.education/departamento/economia/WM-JL-VRAEM-VFF-abril-20171.pdf>
- Minedu. (2020). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente*. (Ministerio de Educación (ed.)).
- Ministerio de Salud. (2014, 19 de Junio). *Realizan campaña contra hepatitis B en comunidad*

nativa Sampantuari del VRAEM. gov.pe.
<https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/32058-realizan-campana-contra-hepatitis-b-en-comunidad-nativa-sampantuari-del-vraem>

Mousalli-Kayat, G. (2015). *Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa*. ResearchGate.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2633.9446>

Municipalidad Distrital de Pichari. (2020). *Presupuesto Institucional de apertura año fiscal 2020*.
https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016_2021/Consejo_Directivo/Documentos_Otras_Instituciones/OFICIO-006-2020-MDP-AL.pdf

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa, cualitativa y redacción de la tesis* (Ediciones de la U (ed.); 4ta ed.).
<https://fdiazca.files.wordpress.com/2020/06/046.-mastertesis-metodologicc81a-de-la-investigaciocc81n-cuantitativa-cualitativa-y-redacciocc81n-de-la-tesis-4ed-humberto-ncc83aupas-paitacc81n-2014.pdf>

Negro Alvarado, D. M. (2021). *La declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas: Principales alcances*. (K. G. Añaños Bedriñana (ed.); pp. 231-247). El desarrollo humano y la protección de los derechos humanos en poblaciones vulnerables.

OEA. (2013). *Los derechos de los pueblos indígenas en el sistema interamericano: Principios básicos*. Copyright. ISBN 9780827056848

OEA. (2019, 8 de octubre). *CIDH presenta el Informe sobre “Situación de los Derechos Humanos de los Pueblos indígenas y tribales de la Panamazonía”*. OEA.
<https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2019/250.asp>

OIT. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. En *Oficina Internacional del Trabajo*. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

Pintado Cordova, L. A. (2019, 5 de setiembre). *La burocracia en el Perú: ¿Por qué es una de las peores del mundo?*. Si crees innovas. <https://sicreesinnovas.com/la-burocracia-en-el-peru-por-que-es-una-de-las-peores-del-mundo/>

Quispe, M. M. (2019). *Intervención socioeducativa en zonas coccaleras del VRAEM (perú): el caso de la comunidad nativa ashaninka anato desde el enfoque de derechos humanos* [tesis de master, Universidad de granada]. Repositorio Institucional UGR.
<https://digibug.ugr.es/discover?scope=%2F&query=QUISPE+MOROTE&submit=>

Saldaña Sousa, C. (2021, 14 de noviembre). *Festival de las comunidades nativas Ashaninkas-Matsiguenkas de Sampantuari*. unahALDIA. <https://www.aldia.unah.edu.pe/festival-de-las-comunidades-nativas-ashaninkas-matsiguenkas-de-sampantuari/>

- Sánchez, M. (2020, 10 de diciembre). *Los derechos humanos y la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Actualidad ambiental. <https://www.actualidadambiental.pe/los-derechos-humanos-y-la-educacion-intercultural-bilingue-en-peru>
- Schmelkes, Sylvia; Ballesteros, A. D. (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*. Unesco. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Formaci%C3%B3n%20de%20docentes%20ind%C3%ADgenas%20en%20algunos%20pa%C3%ADses%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina%20-%20AC.pdf>
- TeleSURtv.net. (2022, 27 de mayo). *Lenguas originarias de Perú: Todo lo que debes saber*. Telesurtv.net. <https://www.telesurtv.net/news/dia-lenguas-originarias-peru-celebracion-mayo-20180527-0016.html>
- Trapnell, L., y Neira, E. (2004). *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Banco mundial y PROEIB-Andes. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Situacion%20de%20la%20EBI%20en%20el%20Peru.pdf>
- Unesco. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- Unesco. (2019). *Lenguas indígenas, conocimientos y esperanza*. UNESCO. <https://es.unesco.org/courier/2019-1/lenguas-indigenas-conocimientos-y-esperanza>
- Unicef. (2015, 10 de octubre). *Educación Intercultural Bilingüe: nuevos avances y desafíos*. Unicef. <https://www.unicef.org/peru/historias/educacion-intercultural-bilingue-nuevos-avances-y-desafios>
- United Nations. (s. f.). *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Departamento de asuntos económicos y sociales. <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html>
- Zamora y Calixto. (2021). *La Tesis, Guía y estructura*. Ediciones Smith Zamora (ed.); 2da ed.

Anexo

RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE FRECUENCIA DESCRIPTIVA

1. Edad (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	22 -29	7	33,3
	30 – 37	9	42,9
	38 – 44	5	23,8
	Total	21	100,0

2. Sexo

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Mujer	19	90,5
	Varón	2	9,5
	Total	21	100,0

3. Lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Ayacucho	1	4,8
	Huamanga	1	4,8
	Huancayo	2	9,5
	Huanta	1	4,8
	Kinkibiri	1	4,8
	Llochegua	1	4,8
	Otari	2	9,5
	Pichari	5	23,8
	Pucallpa	1	4,8
	Sampantuari	3	14,3
	Sankiroshi	1	4,8
	Sicuani	2	9,5
	Total	21	100,0

4. Lugar donde se realiza la encuesta

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Kimbiri	3	14,3
	Otari	1	4,8
	Pichari	16	76,2
	Pitirinkeni	1	4,8
	Total	21	100,0

5. ¿A qué grupo cultural perteneces?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Asháninka	10	47,6
	Quechua	10	47,6
	Shipibo	1	4,8
	Total	21	100,0

6. ¿Cuál es tu lengua materna?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Asháninka	8	38,1
	Castellano	5	23,8
	Quechua	7	33,3
	Shipibo Conibo	1	4,8
	Total	21	100,0

7. ¿Puedes leer, escribir y hablar en lengua originaria y castellano?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	5	23,8
	Si	16	76,2
	Total	21	100,0

8.1 ¿Indique la frecuencia con que sueles preservar tu lengua originaria y las prácticas de tu cultura? [Utilizo indumentaria shipibo.]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Perdidos en el sistema	15	71,4
	A veces	0	-
	Nunca	5	23,8
	Siempre	1	4,8
	Total	21	100,0

8.2 ¿Indique la frecuencia con que sueles preservar tu lengua originaria y las prácticas de tu cultura? [Utilizo indumentaria asháninka].

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Perdidos en el sistema	7	33,3
	A veces	5	23,8
	Nunca	2	9,5

	Siempre	7	33,3
	Total	21	100,0

8.3 ¿Indique la frecuencia con que suele preservar tu lengua originaria y las prácticas de tu cultura? [Bebo masato.]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Perdidos en el sistema	8	38,1
	A veces	4	19,0
	Nunca	3	14,3
	Siempre	6	28,6
	Total	21	100,0

8.4 ¿Indique la frecuencia con que suele preservar tu lengua originaria y las prácticas de tu cultura? [Escucho música shipibo.]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Perdidos en el sistema	15	71,4
	A veces	0	-
	Nunca	5	23,8
	Siempre	1	4,8
	Total	21	100,0

8.5 ¿Indique la frecuencia con que suele preservar tu lengua originaria y las prácticas de tu cultura? [Escucho música asháninka.]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Perdidos en el sistema	8	38,1
	A veces	5	23,8
	Nunca	1	4,8
	Siempre	7	33,3
	Total	21	100,0

8.6 ¿Indique la frecuencia con que suele preservar tu lengua originaria y las prácticas de tu cultura? [Otros, menciona.]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Perdidos en el sistema	10	47,6
	A veces	0	-

	Nunca	0	-
	Siempre	11	52,4
	Total	21	100,0

8.7 Si en la pregunta 8, tu respuesta es "otros", menciona aquí.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido		9	42,9
	Aprender de todo	2	9,5
	Hablar quechua	9	42,9
	Práctica música	1	4,8
	Total	21	100,0

9. ¿Crees que tu comunidad originaria mantiene y fortalece sus costumbres y formas de vida?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	2	9,5
	Si	19	90,5
	Total	21	100,0

10.1 ¿Qué costumbres culturales preserva tu familia? [Habla shipibo.]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Perdidos en el sistema	15	71,4
	A veces	0	-
	Nunca	5	23,8
	Siempre	1	4,8
	Total	21	100,0

10.2 ¿Qué costumbres culturales preserva tu familia? [Habla asháninka]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Perdidos en el sistema	8	38,1
	A veces	4	19,0
	Nunca	3	14,3
	Siempre	6	28,6
	Total	21	100,0

10.3 ¿Qué costumbres culturales preserva tu familia? [Utiliza indumentaria shipibo.]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Perdidos en el sistema	15	71,4
	A veces	0	-
	Nunca	5	23,8
	Siempre	1	4,8
	Total	21	100,0

10.4 ¿Qué costumbres culturales preserva tu familia? [Utiliza indumentaria asháninka.]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Perdidos en el sistema	9	42,9
	A veces	3	14,3
	Nunca	4	19
	Siempre	5	23,8
	Total	21	100,0

10.5 ¿Qué costumbres culturales preserva tu familia? [Bebe masato.]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Perdidos en el sistema	10	47,6
	A veces	2	9,5
	Nunca	2	9,5
	Siempre	7	33,3
	Total	21	100,0

10.6 ¿Qué costumbres culturales preserva tu familia? [Escucha música shipibo.]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Perdidos en el sistema	15	71,4
	A veces	0	-
	Nunca	5	23,8
	Siempre	1	4,8

Total	21	100,0
-------	----	-------

10.7 ¿Qué costumbres culturales preserva tu familia? [Escucha música asháninka.]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Perdidos en el sistema	8	38,1
	A veces	4	19,0
	Nunca	3	14,3
	Siempre	6	28,6
	Total	21	100,0

10.8 ¿Qué costumbres culturales preserva tu familia? [Otros, menciona:]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	A veces	11	52,4
	Nunca	3	14,3
	Siempre	7	33,3
	Total	21	100,0

10.9 Si en la pregunta 10, tu respuesta es "otros", menciona aquí.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Adivinanzas	1	4,8
	Artesanía	4	19,0
	Comidas típicas	5	23,8
	Cuentos	1	4,8
	Hablar quechua	6	28,6
	La herranza	1	4,8
	Pintura	2	9,5
	Vestimenta	1	4,8
	Total	21	100,0

11. A nivel general, en tu comunidad, ¿qué problemas existen?

		Frecuencia	Porcentaje
		a	e
Válido	Educación	5	23,8
	Ingresos económicos	11	52,4
	Salud	5	23,8
	Total	21	100,0

12. ¿Sabías que los derechos de los pueblos originarios se encuentran establecidos en el Convenio 169 de la OIT?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	7	33,3
	Si	14	66,7
	Total	21	100,0

13. ¿Sabías que los pueblos indígenas tienen derecho a la: “Identidad, salud, educación, a no ser discriminado, a la vida, derechos individuales, colectivos, culturales, a la integridad física, a la participación política, a la libertad de expresión, al trabajo, al territorio, al idioma, al medio ambiente sano, ¿etc.?”

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	2	9,5
	Si	19	90,5
	Total	21	100,0

14. ¿Crees que te han enseñado tus derechos humanos para que te defiendas como persona humana ante cualquier vulneración?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	2	9,5
	Si	19	90,5
	Total	21	100,0

- 15.1 ¿Los líderes de tu comunidad enseñan a los pobladores sus derechos humanos para que sepan defenderse ante cualquier violación de sus derechos?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	7	33,3
	Si	14	66,7
	Total	21	100,0

- 15.1 Si en la pregunta 15 tu respuesta es: Sí, diga de qué manera lo hacen, y si es No, explica el por qué:

		Frecuencia	Porcentaje
Válido		7	33,3
	Capacitando	5	23,8
	Charlas	4	19,0
	Informando	5	23,8
	Total	21	100,0

- 16.1 ¿El Gobierno peruano garantiza a la población indígena una educación igualitaria, en comparación con el resto de la comunidad o población nacional?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	15	71,4
	Si	6	28,6
	Total	21	100,0

16.2 Si en la pregunta 16 tu respuesta es: Sí, diga de qué manera lo hacen, y si es No, explica el por qué:

		Frecuencia	Porcentaje
Válido		16	76,2
	En las escuelas y colegios nos brindan el mismo trato	1	4,8
	En los colegios y/o otras instituciones siempre estamos con él no a la discriminación	1	4,8
	Si nos brinda educación, pero solo primaria y secundaria.	1	4,8
	Si por la globalización	1	4,8
	Si porque tenemos el currículum nacional que es abierto diversificado flexible e inclusivo integra	1	4,8
	Total	21	100,0

17. ¿El Gobierno peruano garantiza a los pueblos indígenas el acceso a la educación inicial, primaria, secundaria y brinda apoyo en la educación superior?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	En Pichari solo priorizan a los asháninkas	1	4,8
	No	2	9,5
	Si	17	81,0
	Si, pero parcialmente en lo que corresponde en la educación superior.	1	4,8
	Total	21	100,0

18. ¿El Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Quillabamba – filial Pichari, es bilingüe intercultural?

		Frecuencia	Porcentaje
--	--	------------	------------

Válido	No	2	9,5
	Si	19	90,5
	Total	21	100,0

19.1 En general ¿qué lengua materna tienen los docentes del IESPP “Quillabamba” – filial Pichari? [Asháninka]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1 nadie	4	19,0
	2 pocos	8	38,1
	3 mitad	2	9,5
	4 mayoría	1	4,8
	Total	15	71,4
Perdidos	Sistema	6	28,6
Total		21	100,0

19.2 En general ¿qué lengua materna tienen los docentes del IESPP “Quillabamba” – filial Pichari? [Quechua]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nadie	4	19,0
	Poco	4	19,0
	Mitad	4	19,0
	mayoría	1	4,8
	Todos	1	4,8
	Total	14	66,7
Perdidos	Sistema	7	33,3
Total		21	100,0

19.3 En general ¿qué lengua materna tienen los docentes del IESPP “Quillabamba” – filial Pichari? [Shipibo]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido		14	66,7
	Nadie	4	19,0
	Poco	2	9,5
	Mayoría	1	4,8
	Total	21	100,0

19.4 En general ¿qué lengua materna tienen los docentes del IESPP “Quillabamba” – filial Pichari? [Castellano]

		Frecuencia	Porcentaje
--	--	------------	------------

Válido	Poco	2	9,5
	Mitad	1	4,8
	Mayoría	5	23,8
	Todos	7	33,3
	Total	15	71,4
Perdidos	Sistema	6	28,6
Total		21	100,0

19.5 En general ¿qué lengua materna tienen los docentes del IESPP “Quillabamba” – filial Pichari? [Otro.]

		Frecuencia	Porcentaje
Válido		18	85,7
	Nadie	2	9,5
	Mitad	1	4,8
	Total	21	100,0

20. Cuándo fuiste estudiante en el IESPP “Quillabamba” – filial Pichari, ¿tu profesor/a ha incorporado la historia de los pueblos originarios, sus conocimientos y tecnologías, sus valores y aspiraciones sociales y económicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	4	19,0
	Si	17	81,0
	Total	21	100,0

21. Para trabajar en el IESPP “Quillabamba” – filial Pichari, ¿es obligatorio el uso de las lenguas originarias locales?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	12	57,1
	No sé	3	14,3
	Si	6	28,6
	Total	21	100,0

22. El IESPP “Quillabamba” – filial Pichari, ¿asegura la participación de los miembros de los pueblos originarios en las actividades pedagógicas o administrativas de la institución?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	13	61,9

	No sé	1	4,8
	Si	7	33,3
	Total	21	100,0

23. ¿Consideras que los docentes del instituto te enseñaron en tu lengua materna?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	14	66,7
	Si	7	33,3
	Total	21	100,0

24. ¿En el IESPP “Quillabamba” – filial Pichari llevaste cursos de lenguas originarias?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	1	4,8
	Si	20	95,2
	Total	21	100,0

25. ¿Crees que dentro del IESPP “Quillabamba” – filial Pichari has sufrido discriminación por parte de los docentes y compañeros de culturas originarias?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	7	33,3
	Si	14	66,7
	Total	21	100,0

26. ¿Crees que el IESPP “Quillabamba”- filial Pichari incentiva la investigación, para entender y resolver problemas locales, en sus estudiantes?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	11	52,4
	Si	10	47,6
	Total	21	100,0

27. ¿El IESPP “Quillabamba”- filial Pichari, cuenta con la tecnología equipada (salones con proyector, Internet y computadoras para estudiantes y docentes)?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	17	81,0
	Si	4	19,0

Tota l	21	100,0
-----------	----	-------

28. En el IESPP “Quillabamba” Filial Pichari, ¿crees que hay necesidades no cubiertas en la formación inicial docente, sobre cómo abordar el tema de Educación Intercultural Bilingüe?

		Frecuencia	Porcentaje
Válid o	No	1	4,8
	Si	20	90,5
	Total	21	100,0

29. ¿Estás de acuerdo con la enseñanza en EIB que brinda el IESPP “Quillabamba”- filial Pichari?

		Frecuencia	Porcentaje
Válid o	No	10	47,6
	Si	11	52,4
	Total	21	100,0

30. ¿Actualmente dónde trabajas y cuál es el cargo que ocupas?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Auxiliar	3	14,3
	Directora	6	28,6
	Docente	8	38,1
	No trabajo	4	19,0
	Total	21	100,0

31. ¿Cuál es tu formación académica (estudios, grado o títulos)?

		Frecuencia	Porcentaje
Válid o	Egresado(a)	8	38,1
	Maestría (estudiante)	4	19,0
	Título	9	42,9
	Total	21	100,0

32. Durante tu formación inicial docente en el IESPP “Quillabamba” – filial Pichari, ¿crees que fuiste un buen estudiante?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Si	21	100,0

33. ¿Crees que tienes una formación sólida en investigación, para entender y resolver problemas locales?, ¿qué te hace creer eso?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	5	23,8
	Si	16	76,2
	Total	21	100,0

34. En la institución educativa que estás laborando, ¿existen programas o proyectos educativos enfocados en la interculturalidad?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	13	61,9
	Si	8	38,1
	Total	21	100,0

35. Ahora que te desempeñas como profesor/a, ¿incorporas la historia de los pueblos originarios, sus conocimientos y tecnologías, sus valores y aspiraciones sociales y económicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	5	23,8
	Si	16	76,2
	Total	21	100,0

36. El centro educativo donde laboras, ¿es de índole Educación Intercultural Bilingüe-EIB?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	6	28,6
	Si	15	71,4
	Total	21	100,0

37. ¿Qué características sobresalen en los niños y las niñas de tu centro laboral?

Características	Frecuencia	Porcentaje
-----------------	------------	------------

Hablan castellano	1	4,8
Hablan en su lengua materna (asháninka, shipibo, quechua).	1	4,8
Hablan en su lengua materna (asháninka, shipibo, quechua)., Hablan la segunda lengua (Castellano).	8	38,1
Hablan en su lengua materna (asháninka, shipibo, quechua)., Usan vestimenta autóctona.	2	9,5
Hablan en su lengua materna (asháninka, shipibo, quechua)., Usan vestimenta autóctona., Participa	2	9,5
Hablan la segunda lengua (Castellano).	2	9,5
Hablan la segunda lengua (Castellano)., Participan en las costumbres de su pueblo.	1	4,8
Hablan la segunda lengua (Castellano)., Van perdiendo sus costumbres originarias.	1	4,8
Participan en las costumbres de su pueblo.	1	4,8
Usan vestimenta autóctona.	1	4,8
Van perdiendo sus costumbres originarias.	1	4,8
Total	21	100,0

38. ¿Todos los niños y las niñas que están a tu cargo asisten regularmente a clases?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Si	21	100,0

39. ¿Qué problemas educativos principales encuentras en tu centro laboral? Enumere.

Problemas educativos	Frecuencia	Porcentaje
Falta capacitación docente	1	4,8
Falta de materiales e infraestructura	4	19,0
Falta de preocupación de los padres de familia	7	33,3
Falta de socialización	1	4,8
No practican su lengua originaria	2	9,5
Salud, alimentación	6	28,6
Total	21	100,0

40. ¿Qué necesidades tiene la comunidad donde laboras?

Necesidades en la IE donde se labora	Frecuencia	Porcentaje
Educación	1	4,8

Educación, Salud	3	14,3
Ingresos económicos	1	4,8
Obras de construcción (carreteras, instituciones)	1	4,8
Salud	2	9,5
Salud, Ingresos económicos	2	9,5
Todas	11	52,4
Total	21	100,0

41. ¿Qué necesidades o problemas observas en las familias, que afectan a los niños y las niñas de tu centro educativo? señale.

Necesidades o problemas	Frecuencia	Porcentaje
Alimentación y familia separados	1	4,8
Bajo recurso económico	5	23,8
Disfunción familiar	8	38,1
La alimentación	1	4,8
La falta de alimentación	6	28,6
Total	21	100,0

42. ¿Qué cosas positivas encuentras en las familias de los niños y las niñas a tu cargo? Señale.

Cosas positivas de las familias	Frecuencia	Porcentaje
	2	9,6
Algunas familias son responsables hacia sus hijos dándole las necesidades que tiene un niño.	1	4,8
Se Apoyo siempre	6	28,6
Casi nada	1	4,8
Identidad cultural	3	14,3
Niños inteligentes	1	4,8
Niños y niñas activos, padres participativos, comprometidos en la educación de sus hijos.	1	4,8
Organizados	5	23,8
Solidarios	1	4,8
Total	21	100,0

43. ¿Cuál es tu itinerario o ruta de clases, o cómo es tu trabajo diario? Enumere.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Gestionar	3	14,3
	Según horario	4	19,0
	Según Planificado	7	33,3

	Trabajo taller	5	23,8
	Transporte	2	9,5
	Total	21	100,0

44. ¿Puedes diseñar las planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones en forma articulada?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Más o menos	8	38,1
	Si	13	61,9
	Total	21	100,0

45. ¿Crees que gestionas herramientas y recursos educativos en los entornos digitales para mediar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales en tus estudiantes?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	7	33,3
	Si	14	66,7
	Total	21	100,0

46. ¿En tu práctica pedagógica, desarrollas actividades de aprendizaje en base a las necesidades y características de los niños y las niñas?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Si	21	100,0

47. ¿Involucas o les haces participar a los padres de familia y la comunidad en la educación de sus hijos?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Si	21	100,0

48. ¿Incorporas el calendario productivo y festivo comunal dentro de la planificación de las experiencias de aprendizaje?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Si	21	100,0

49. ¿Qué propones para mejorar la calidad educativa del IESPP “Quillabamba”- filial Pichari? Escribe.

Propuesta para mejorar IESPP	Frecuencia	Porcentaje
Gestionar más plazas para los docentes.	2	9,6
Maestros sean de especialidad y competentes	14	66,7

Mejorar la metodología	2	9,5
Necesitamos docentes asháninka	1	4,8
Una buena infraestructura.	2	9,5
Total	21	100,0

50. ¿Deseas decir algo más? Escriba.

	Frecuencia	Porcentaje
	4	19,0
Estudiantes competentes	1	4,8
Felicitar a los docentes que se esfuerzan.	2	9,5
Igualdad para todos	1	4,8
Mas prácticas	1	4,8
No	8	38,1
Que sea transparente en la calificación	1	4,8
Trabajo articulado	1	4,8
Una buena administración	2	9,5
Total	21	100,0