

Docentes indígenas navegando la Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía del Perú

Alejandra Carolina Céspedes Ormachea

Teachers College, Columbia University
<https://orcid.org/0009-0005-5388-7666>
acc2263@tc.columbia.edu

Recibido: 31/08/2025

Aprobado: 12/02/2026

Resumen

Este estudio analiza la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en escuelas públicas de la Amazonía peruana, centrándose en los desafíos que enfrentan los docentes indígenas, y en las estrategias que despliegan para incorporar las lenguas y los saberes originarios en sus prácticas pedagógicas. Si bien el Estado peruano ha reconocido oficialmente las lenguas y culturas de los pueblos originarios e institucionalizado el modelo EIB, su implementación se desarrolla en un contexto marcado por un currículo nacional, sistemas de evaluación estandarizados y procesos de formación docente que tienden a privilegiar la castellanización y las epistemologías occidentales por sobre los conocimientos y prácticas locales. A partir de un trabajo de campo etnográfico realizado en 2024 en dos comunidades shipibo-konibo de la región Ucayali, el estudio examina cómo los docentes indígenas enfrentan y gestionan estas tensiones estructurales en su quehacer cotidiano. Los hallazgos muestran que, frente a estos desafíos, los docentes despliegan prácticas situadas de negociación curricular y lingüística orientadas a articular, de manera parcial y ambivalente, las exigencias institucionales con los conocimientos y lenguas del territorio. En conjunto, el estudio evidencia la paradoja de una EIB que, aunque se presenta como una política de inclusión y empoderamiento para los pueblos originarios, continúa operando a través de circuitos institucionales que reproducen jerarquías epistémicas y estructuras coloniales, situando los saberes indígenas en un lugar frecuentemente periférico o simbólico dentro de la escolarización.

Palabras clave: Educación intercultural bilingüe; Docentes indígenas; Lenguas indígenas; Política educativa; Amazonía peruana

Abstract

This article examines the challenges Indigenous Shipibo teachers encounter in implementing Intercultural Bilingual Education (IBE) in public schools in the Peruvian Amazon, as well as the strategies they employ to incorporate Indigenous languages and knowledge into their pedagogical practices. Although the Peruvian state has formally recognized Indigenous languages and cultures and institutionalized the IBE model, its implementation occurs within a system shaped by a national curriculum, standardized assessments, and teacher training processes that privilege Spanish-language instruction and Western epistemologies over local knowledge and practices. Drawing on ethnographic fieldwork conducted in 2024 in two shipibo-konibo communities in the Ucayali region, this study explores how Indigenous teachers navigate these structural tensions in their everyday work. Findings indicate that teachers engage in situated forms of curricular and linguistic negotiation that partially reconcile institutional demands with territorially grounded knowledge and languages. Overall, the article highlights the paradox of an IBE model that, while framed as a policy of inclusion and empowerment for Indigenous peoples, continues to operate through institutional arrangements that reproduce epistemic hierarchies and colonial structures, frequently positioning Indigenous knowledge in a peripheral or symbolic role within schooling.

Keywords: *Intercultural bilingual education; Indigenous teachers; Indigenous languages; Education policy; Peruvian Amazon.*

Introducción

“Para mí, la Fiebre del Caucho no ha terminado”. Así afirmó Luis, director indígena shipibo-konibo de una escuela de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) durante una de nuestras primeras conversaciones sobre los desafíos que enfrentan los docentes indígenas para implementar la EIB en la Amazonía peruana. Su afirmación no fue únicamente una expresión personal ni una memoria dolorosa, sino una acusación viva que entrelazaba pasado y presente: vinculaba las atrocidades cometidas durante la Fiebre del Caucho¹ con las formas contemporáneas de violencia epistémica que, para él y muchos docentes indígenas, persisten en el sistema educativo peruano.

Para Luis, la violencia contra los pueblos amazónicos no ha cesado; solo ha mutado. Hoy se expresa a través de múltiples formas de exclusión materiales, institucionales y simbólicas, que atraviesan la vida escolar cotidiana, particularmente en contextos de EIB dirigidos a pueblos indígenas. Entre ellas, adquiere especial relevancia una violencia epistémica persistente, que se manifiesta como un “epistemicidio”² cotidiano al subordinar la cultura shipibo-konibo y la de otros pueblos indígenas, incluso dentro de los espacios de la EIB, concebidos precisamente para reconocerla y fortalecerla.

Las palabras de Luis resuenan con una percepción compartida por estudiantes, docentes, coordinadores y especialistas indígenas con quienes interactué durante mi trabajo de campo en las regiones de Loreto y Ucayali en 2024 en el marco de un estudio etnográfico sobre la implementación de la EIB en la Amazonía peruana. Aunque docentes y estudiantes expresan orgullo por sus lenguas, saberes y prácticas indígenas, este reconocimiento rara vez se traduce en prácticas pedagógicas concretas y sostenidas en el aula y la escuela.

De ahí surge la paradoja central que documenta este estudio: si bien la EIB promueve oficialmente el reconocimiento y la valorización de las lenguas y saberes indígenas, su implementación se ve limitada por factores estructurales como la escasez de materiales, la insuficiente formación docente especializada en EIB y la presión de evaluaciones estandarizadas que privilegian aprendizajes cuantificables y tienden a promover procesos de asimilación lingüística y cultural, por encima de una inclusión educativa orientada a la diversidad cultural. Si bien investigaciones previas han documentado estas brechas entre el discurso intercultural y la práctica escolar en el Perú, persiste un vacío en la comprensión de cómo estas tensiones son vividas, interpretadas y negociadas

-
1. La Fiebre del Caucho fue un período a inicios del siglo XX, marcado por la esclavización, la tortura y asesinato sistemático de pueblos indígenas a manos de la Peruvian Company.
 2. El epistemicidio refiere a la destrucción y deslegitimación sistemática de modos de conocer y sistemas de conocimiento no occidentales, producida por la imposición histórica del colonialismo y del eurocentrismo, que establece jerarquías epistémicas y niega la validez de otros conocimientos (Sousa, 2014).

cotidianamente por docentes indígenas en contextos amazónicos específicos.

En este contexto, el estudio analiza cómo los docentes indígenas de dos escuelas del pueblo originario shipibo-konibo en la región de Ucayali navegan por los desafíos pedagógicos e institucionales del sistema educativo para incorporar los saberes y lenguas indígenas en sus prácticas escolares. A partir de una aproximación etnográfica, me guío por dos preguntas de investigación: ¿Qué desafíos enfrentan los docentes indígenas en la implementación de la EIB en las escuelas públicas de la Amazonía peruana? ¿Cómo abordan dichos desafíos para incorporar los saberes y lenguas indígenas en sus aulas y escuelas? Desde esta aproximación, el estudio contribuye a la literatura sobre EIB al documentar, mediante una etnografía, cómo una política educativa orientada a la inclusión enfrenta límites para producir transformaciones epistémicas sustantivas en la práctica escolar.

Contexto histórico y brechas estructurales en la implementación de la EIB en Perú: una revisión crítica de la literatura

La EIB surgió en América Latina como una respuesta crítica a las tensiones históricas que han enfrentado los pueblos originarios en su acceso a una educación pertinente, equitativa y de calidad. Como enfoque pedagógico y político, la EIB busca cuestionar las estructuras de discriminación y asimilación mediante la integración de los saberes y lenguas indígenas en la educación formal (López & Sichra, 2014). Lejos de limitarse a la enseñanza de dos lenguas, reconoce el derecho de las niñas y los niños indígenas a aprender en su lengua materna y desde sus propias cosmovisiones, fortaleciendo su identidad cultural y sus sistemas de conocimiento (Cortina, 2014). Desde esta perspectiva, la EIB se plantea como un proyecto de justicia cognitiva (Sousa, 2007) y de resistencia cultural, en tanto cuestiona los marcos que definen qué saberes y lenguas son legítimos dentro del sistema educativo. No obstante, como advierte Walsh (2010), su potencial emancipador se mantiene incompleto si no confronta ni cuestiona la hegemonía de los saberes dominantes ni las estructuras coloniales que aún organizan la educación pública.

El caso peruano ilustra con claridad la fractura entre los avances legales y los límites de su implementación territorial. Aunque el Perú fue pionero en la región de América Latina en reconocer el quechua como lengua oficial en 1975 y en garantizar la educación en lengua materna en la Constitución de 1979, estas medidas coexistieron con políticas de castellanización que trataban a las lenguas originarias como una fase transitoria hacia el dominio del castellano (García, 2004; Valdiviezo, 2014). Como advirtió tempranamente Trapnell (1982), esta tensión configuró una educación bilingüe orientada más a la integración subordinada que al fortalecimiento de las lenguas y epistemologías indígenas, una crítica que sigue vigente en los debates contemporáneos sobre la EIB en el país (Burga et al., 2025).

En las décadas siguientes, se consolidó un entramado legal y pedagógico orientado a institucionalizar la EIB a través de la creación de instancias especializadas, programas nacionales y marcos normativos que la reconocieron progresivamente como un derecho educativo. Entre estos hitos, se encuentran la creación de la Dirección Nacional de EIB (1988), el Programa de EIB (1996), su reconocimiento como derecho en la Ley General de Educación (2003), la Ley de Lenguas Indígenas (2011), la Propuesta Pedagógica EIB (2016) y la formulación del Modelo de Servicio EIB, aprobado mediante la RM N.º 519-2018-Minedu y actualizado en 2024, así como el Soporte Pedagógico Intercultural (SPI). No obstante, esta expansión normativa no ha ido acompañada de transformaciones estructurales en el sistema educativo que permitan revertir las jerarquías lingüísticas y epistémicas históricamente arraigadas (Burga et al., 2025; Valdiviezo, 2014).

En este contexto, los avances no se han traducido de manera consistente en prácticas educativas transformadoras. La implementación continúa siendo fragmentada y desigual, atravesada por formas persistentes de racismo, disputas políticas y una visión de lo indígena como un déficit (López, 2014; Valdiviezo, 2014). De este modo, persiste lo que Quijano (2009) denomina *la colonialidad del saber*, en la que el conocimiento indígena es reconocido en el discurso, pero subordinado en la práctica.

Diversos estudios han documentado brechas críticas en la formación docente para la EIB en el Perú (Cortina, 2014). Aunque aproximadamente el 32 % de las escuelas públicas se categorizan como EIB, solo el 13,8 % de los docentes del nivel primario de estas instituciones cuenta con formación especializada en EIB, y apenas el 33 % ha participado en algún programa de formación intercultural (Minedu, 2021). La limitada formación inicial y en servicio intercultural bilingüe genera que los docentes enfrenten, en gran medida de manera individual, las tensiones y contradicciones del modelo (Burga et al., 2023; Valdiviezo, 2014).

Desde el análisis de políticas educativas, López (2014) distingue dos enfoques en la implementación de la EIB: el *bottom-up*, impulsado por las comunidades indígenas, y el *top-down*, promovido por el Estado y la cooperación internacional. En el Perú, históricamente ha predominado este último, lo que ha contribuido a consolidar una visión homogénea de la educación nacional que marginaliza la participación indígena y sus epistemologías. A ello se suma un débil compromiso estatal y la persistencia de estructuras coloniales que limitan la formación docente culturalmente situada y refuerzan las desigualdades rurales-urbanas (Cortina, 2014; Valdiviezo, 2013).

Desde una perspectiva sociolingüística y etnográfica, investigaciones previas han evidenciado cómo las tensiones entre la política educativa, las ideologías lingüísticas y la práctica escolar se materializan en la interacción cotidiana en el aula. Estudios en contextos indígenas del Perú han evidenciado cómo las lenguas originarias suelen ocupar posiciones subordinadas en los intercambios pedagógicos, incluso en escuelas EIB, reproduciendo jerarquías lingüísticas y formas sutiles de exclusión (Zavala, 2017; Hornberger, 1987; Valdiviezo, 2013). En este

marco, los docentes indígenas actúan como “*intérpretes de política*” (Hornberger, 1987; Valdiviezo, 2013; Limerick & Hornberger, 2021), tomando decisiones curriculares y lingüísticas —por ejemplo, en torno al desarrollo del bilingüismo, la ortografía o la inclusión de prácticas comunitarias— en contextos de lineamientos ambiguos y apoyo institucional limitado (Valdiviezo, 2014).

Asimismo, estudios han evidenciado ambivalencias en algunas familias respecto al valor de las lenguas y saberes originarios, asociados al temor a la discriminación social y económica (Aikman, 2012; García, 2004), así como la distancia entre los saberes legitimados por la escuela y aquellos que estructuran la vida cotidiana en las comunidades indígenas (Ames, 2012).

En contextos amazónicos, estudios etnográficos han comenzado a problematizar estas dinámicas desde la práctica escolar. A partir de experiencias de monitoreo etnográfico con docentes kichwa en la Amazonía peruana, Hornberger y Kvietok (2019) analizan cómo las continuidades de la bilingüidad y las pedagogías de la voz permiten visibilizar las ideologías lingüísticas que restringen la participación y el uso legítimo de las lenguas indígenas en la escuela. De manera complementaria, experiencias de formación docente, como el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), impulsado por AIDESEP desde 1988, han buscado articular cosmovisiones indígenas, el aprendizaje desde el territorio y el diálogo de saberes en la formación inicial (Cortina, 2017; Trapnell, 2003, 2018). Estudios recientes destacan su carácter transdisciplinario y relacional al integrar prácticas ancestrales, relaciones interespecie y epistemologías amazónicas como pilares de la educación (Rahman et al., 2023). No obstante, estas experiencias continúan siendo marginales frente a una política pública marcada por la brecha entre discurso intercultural y práctica educativa cotidiana (Burget al., 2025; Cortina, 2017).

En conjunto, la literatura muestra que la EIB en el Perú ha avanzado principalmente en los planos normativo y programático, sin traducirse de manera consistente en transformaciones sustantivas de la práctica educativa. Su implementación continúa atravesada por tensiones estructurales, herencias coloniales y limitaciones de la formación docente situada, que restringen la integración plena de lenguas y saberes indígenas en la escuela. Si bien estas investigaciones han documentado dichas brechas, persiste un vacío respecto a cómo estas tensiones son vividas y negociadas cotidianamente por docentes indígenas en contextos amazónicos específicos, al que este estudio busca contribuir desde una aproximación etnográfica situada en escuelas shipibo-konibo.

Marco Teórico

Para abordar este vacío, el estudio se apoya en enfoques decoloniales y sociolingüísticos que permiten analizar las tensiones estructurales que atraviesan la implementación de la EIB, así como las formas en que los docentes indígenas navegan dichas tensiones en su práctica pedagógica cotidiana. En particular, el marco articula tres ejes analíticos complementarios —colonialidad y justicia

cognitiva, pensamiento fronterizo y agencia docente, y bilingüedad crítica—que permiten comprender cómo las políticas educativas, las estructuras escolares y las decisiones docentes se entrecruzan en contextos amazónicos.

Colonialidad, epistemicidio y justicia cognitiva

Esta investigación se sustenta en los conceptos de *colonialidad del poder* y *colonialidad del saber* propuestos por Aníbal Quijano (2009), los cuales permiten analizar cómo las jerarquías raciales y epistémicas heredadas de la colonización continúan operando en el sistema educativo contemporáneo. La colonialidad del poder alude a las desigualdades persistentes en el acceso a recursos, autoridad y representación social, mientras que la colonialidad del saber pone de relieve cómo las epistemologías occidentales han definido históricamente qué conocimientos son considerados racionales, legítimos o universales, subordinando otros sistemas de conocimientos, especialmente aquellos indígenas, orales y relacionales.

Estas lógicas coloniales se han materializado en discursos de desarrollo que posicionan a los países del Sur Global como “subdesarrollados” y “necesitados” de una transformación alineada con parámetros eurocéntricos, determinando agendas nacionales y prioridades educativas (Escobar, 2012). En el ámbito educativo, estas dinámicas se reflejan en los currículos, enfoques pedagógicos y estructuras institucionales, relegando los saberes indígenas a contenidos secundarios o folclóricos, en lugar de considerarlos conocimientos legítimos (Cortina & Earl, 2019; Takayama, 2018). Así, la escolarización mantiene jerarquías epistémicas que otorgan preferencia a las formas occidentales de conocimiento, como las universales (Mignolo & Walsh, 2018).

Para profundizar en estas formas de exclusión, este estudio recurre al concepto de *epistemicidio* desarrollado por Boaventura de Sousa Santos (2007), entendido como la destrucción sistemática de saberes no occidentales a través de instituciones y discursos hegemónicos que niegan su legitimidad. En este estudio, dicho concepto no se emplea para describir una eliminación absoluta de los saberes indígenas, sino para analizar los mecanismos cotidianos mediante los cuales estos son deslegitimados, subordinados o desplazados en la escuela. Desde esta misma perspectiva, Sousa (2007) propone la noción de *justicia cognitiva*, que plantea la necesidad de reconocer los saberes subalternizados y de promover diálogos epistémicos en condiciones más equitativas. Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un espacio clave para replantear el currículo, la pedagogía y la política educativa desde una lógica plural y relacional.

Pensamiento fronterizo y agencia docente

A partir de las críticas a la colonialidad y al epistemicidio, el concepto de *pensamiento fronterizo* (Mignolo, 2003) permite comprender los espacios educativos

no solo como escenarios de imposición o de resistencia, sino también como territorios de mediación donde emergen prácticas pedagógicas híbridas. Este enfoque reconoce que los docentes indígenas habitan y atraviesan fronteras epistémicas al interactuar con currículos oficiales del Estado y con los saberes comunitarios, articulando estrategias situadas que desdibujan la dicotomía entre el conocimiento dominante y el conocimiento local.

Desde esta perspectiva, la agencia docente no se concibe como una oposición frontal al sistema educativo, sino como un proceso de negociación cotidiana en el que los docentes reinterpretan contenidos curriculares, prácticas pedagógicas y políticas educativas en contextos marcados por profundas asimetrías de poder. Walsh (2010) subraya que la EIB solo puede ser transformadora si se construye sobre relaciones horizontales que propicien un diálogo genuino —y no meramente simbólico— entre saberes, al tiempo que cuestionan activamente los legados coloniales que estructuran la escolarización.

Biliteracidad crítica y revitalización lingüística

Para analizar las prácticas lingüísticas en las escuelas EIB, este estudio retoma el modelo ecológico de los *continuos de biliteracidad* desarrollado por Nancy Hornberger (1989, 2003, 2009). Lejos de concebir la biliteracidad como una progresión lineal entre dos lenguas, Hornberger la entiende como un proceso dinámico, multidimensional y situado, que se construye en la intersección de factores sociopolíticos, culturales e institucionales.

Desde este marco, la revitalización lingüística se concibe como un campo de disputa política y epistémica, y no únicamente como un proceso técnico o pedagógico. La biliteracidad crítica permite analizar si las escuelas EIB habilitan procesos sostenidos de desarrollo lingüístico en lenguas originarias o, por el contrario, reproducen jerarquías lingüísticas que limitan su presencia a dimensiones simbólicas, sin otorgarles un lugar central en los procesos formales de enseñanza y evaluación.

En conjunto, estos enfoques permiten analizar cómo los desafíos estructurales de la EIB se manifiestan en la vida escolar cotidiana, y cómo los docentes indígenas navegan dichas tensiones mediante prácticas pedagógicas, lingüísticas y curriculares situadas.

Metodología

Desde mi posicionamiento como investigadora mujer, no indígena y sin dominio de la lengua shipibo-konibo, esta investigación se inspira en los aportes de Linda Tuihawai Smith (2012) y Silvia Rivera Cusicanqui (2012), quienes cuestionan los modos en que la investigación académica ha servido históricamente para clasificar, silenciar y extraer vivencias y conocimientos de los pueblos originarios. En diálogo con estas perspectivas, asumo una metodología reflexiva y relacional que concibe la investigación como una práctica política, orientada

a la generación de espacios de escucha, co-construcción de conocimiento y responsabilidad ética desde el vínculo comunitario.

Si bien durante el trabajo de campo aprendí palabras y expresiones básicas en shipibo-konibo, el proceso de investigación se sostuvo en traducciones situadas y mediaciones relacionales construidas junto a docentes bilingües, estudiantes y familias de la comunidad, quienes acompañaron la interpretación de las interacciones, los discursos y las prácticas escolares y comunitarias.

Enfoque metodológico y trabajo de campo

El estudio adopta un enfoque cualitativo basado en un trabajo etnográfico realizado en junio y julio de 2024 en dos escuelas rurales EIB del pueblo shipibo-konibo, ubicadas en la provincia de Coronel Portillo, región Ucayali. Ambas instituciones educativas corresponden al nivel primario y son polidocentes completas: una situada en la periferia de la ciudad de Pucallpa y otra localizada en una comunidad rural a aproximadamente seis horas por vía fluvial a lo largo del río Ucayali. La selección de ambas se realizó con la asesoría y el acompañamiento del Consejo Shipibo-Konibo-Xetebo (COSHICOX) y de integrantes de la Mesa Técnica Regional de EIB.

Previo al trabajo de campo, sostuve reuniones con una especialista en EIB e infancia, el presidente de COSHICOX y representantes de la Mesa Técnica Regional de EIB, en las cuales presenté la propuesta metodológica, recogí observaciones y validé el enfoque metodológico.

En ambas escuelas, se realizaron entrevistas a directores; grupos focales con docentes y estudiantes shipibo-konibo; observación de clases, y de actividades escolares y comunitarias; producción audiovisual participativa con estudiantes y conversaciones etnográficas con miembros de la escuela y de la comunidad. Las entrevistas permitieron explorar las percepciones y experiencias de los directores sobre la incorporación de saberes y lenguas indígenas en la práctica educativa, así como los desafíos que enfrentan en la implementación de la EIB.

Los grupos focales con docentes y estudiantes complementaron la información recogida mediante entrevistas y observaciones. En el caso de los estudiantes, se incorporaron técnicas lúdicas —como el dibujo— que facilitaron la expresión de sus experiencias en torno a la cultura y la identidad.

La selección de participantes respondió a la estructura organizativa de cada institución. En la escuela próxima periurbana, participaron docentes indígenas de quinto y sexto grado —niveles en los que se realizaron las observaciones de clases—, mientras que, en la escuela más remota, participaron los seis docentes que conformaban el plantel completo. Esta estrategia buscó garantizar que las perspectivas recogidas estuvieran alineadas con los contextos observados y permitieran contrastar distintas configuraciones escolares.

Durante tres semanas, observé las clases de Lengua 1 (L1), Lengua 2 (L2), Matemáticas y Arte, así como las interacciones durante los recreos escolares, lo

que me permitió generar evidencia directa sobre la implementación cotidiana de la EIB. Asimismo, realicé observación participante en actividades extra-curriculares y comunitarias, lo que fortaleció el análisis del vínculo escuela-comunidad.

De manera complementaria, implementé una estrategia participativa que desplazó el rol tradicional del investigador como productor exclusivo de datos, basada en la producción de videos y audios grabados por los propios niños y niñas. Esta técnica permitió documentar, desde sus propias miradas, espacios significativos, actividades cotidianas y elementos identitarios relevantes. Asimismo, me permitió comprender con mayor claridad los lugares, momentos y formas en que los estudiantes participan en la transmisión y práctica de saberes originarios fuera del aula.

Las conversaciones etnográficas surgieron en el ritmo de la vida cotidiana: durante recreos, comidas compartidas, caminatas por la comunidad, actividades socioproductivas y encuentros informales, como las celebraciones del Día del Maestro. En la comunidad más remota, conviví con una familia; ello me permitió una inmersión más cercana en las dinámicas cotidianas de la vida escolar, familiar y comunitaria.

Adicionalmente, entrevisté a cuatro docentes indígenas de escuelas EIB de otras instituciones educativas, a tres coordinadores de redes educativas de la región de Ucayali, y a dos especialistas indígenas de la Dirección Regional de Ucayali y de la UGEL de Coronel Portillo. Estas entrevistas ampliaron mi perspectiva sobre los desafíos estructurales, políticos y pedagógicos que enfrenta la EIB en la Amazonía peruana.

Perfil de docentes participantes

El estudio incluyó a 17 docentes indígenas y a dos directores (con y sin aula a cargo). Todos los participantes se autoidentifican como indígenas del pueblo originario shipibo-konibo y tienen como lengua materna su lengua originaria. Esto permitió analizar las tensiones, adaptaciones y propuestas que surgen de su propia vivencia cultural y lingüística en la implementación de EIB.

En la escuela periurbana, participaron 11 docentes (nueve hombres y dos mujeres), incluido un director sin aula a cargo. La mayoría contaba con más de seis años de experiencia en escuelas EIB; solo tres docentes tenían menos de seis años (dos con cuatro y uno con dos). En la escuela remota participaron los 6 docentes, todos varones y con aula a cargo, con un mínimo de 6 años de experiencia en instituciones EIB.

La mayoría de los participantes recibió su formación inicial en institutos pedagógicos y cuenta con título en Educación Intercultural Bilingüe, aunque su trayectoria profesional ha estado atravesada por limitaciones estructurales del sistema de formación y acompañamiento docente, aspecto que también se analiza en este estudio.

Adaptaciones metodológicas desde el campo

Si bien el plan metodológico fue previamente revisado por especialistas en EIB, miembros de COSHICOX y la Mesa técnica de EIB, al iniciar el trabajo de campo, resultó evidente que ciertos instrumentos no respondían plenamente a los códigos comunicativos de los estudiantes. La primera actividad participativa no generó la interacción esperada: varios niños evitaban hablar en castellano o preferían no expresarse en grupo en esa lengua.

A partir de conversaciones informales, de mi participación en los juegos durante los recreos, y del acompañamiento y las sugerencias de docentes de la primera escuela con la que trabajé, se codiseñó una nueva propuesta metodológica basada en la documentación audiovisual participativa. En esta estrategia, los propios niños lideraron la producción de videos y grabaciones de audio, con mi apoyo ocasional y el de sus docentes. Este ajuste metodológico fue central para garantizar la pertinencia cultural y lingüística del proceso de investigación.

Esta adaptación propició una mayor participación estudiantil, favoreció la expresión en shipibo-konibo o en castellano, según su preferencia, y permitió generar evidencia situada sobre prácticas, saberes e identidades. La experiencia evidenció la importancia de sostener una postura flexible y dialógica durante el trabajo de campo y, sobre todo, de cuestionar permanentemente el posicionamiento del investigador no indígena.

El uso de estrategias audiovisuales participativas, diseñadas conjuntamente con los estudiantes y desarrolladas desde sus propios ritmos, lenguas y espacios de interacción cotidiana, permitió acceder a formas de conocimiento, memoria y aprendizaje que suelen quedar fuera de los métodos escolares y de la investigación educativa tradicional en EIB. Asimismo, estas estrategias facilitaron la comprensión de cómo la agencia docente y las tensiones escolares se configuran dentro y fuera del aula, aportando una vía metodológica potencialmente replicable para investigaciones en contextos EIB donde las herramientas escolares y lingüísticas tradicionales limitan la participación estudiantil.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, empleé técnicas cualitativas de *memoing* y codificación. Desde el inicio del trabajo de campo, se elaboraron memos analíticos que registraron observaciones, dudas, emociones y conceptos emergentes, lo que me permitió documentar el desarrollo de mis ideas a lo largo del proceso (Johnson & Christensen, 2019). Al finalizar el trabajo de campo, transcribí entrevistas, grupos focales, videos y notas de campo, utilizando el *software* NVivo 14. El proceso de codificación combinó códigos a priori derivados del marco de teorías decoloniales con categorías emergentes de los propios datos, lo que permitió una exploración profunda de cómo las prácticas educativas, y las experiencias docentes y estudiantiles se relacionaban con los marcos analíticos empleados.

Hallazgos: prácticas escolares y tensiones en la implementación de la EIB en la Amazonía peruana

Los hallazgos de este estudio se organizan en cuatro ejes analíticos. En primer lugar, se analiza el impacto de las presiones estatales en las prácticas pedagógicas, marcado por evaluaciones estandarizadas y prioridades curriculares que limitan la implementación efectiva del enfoque EIB. En segundo lugar, se examina el lugar que ocupa la lengua shipiba en la escuela, entre intentos de revitalización y usos restringidos al plano simbólico. El tercer eje explora los desafíos y oportunidades para incorporar los saberes indígenas en el aula y escuela. Finalmente, se describe cómo los saberes originarios se transmiten fuera del aula, lo que evidencia la desconexión entre la vida comunitaria y la educación formal.

Presiones estatales y jerarquización del conocimiento escolar

Los docentes indígenas indican que enfrentan tensiones constantes entre las exigencias institucionales, y su intención o compromiso con una implementación culturalmente pertinente de la EIB. Estas tensiones se manifiestan, principalmente, a través de las evaluaciones estandarizadas que el Estado utiliza para medir la calidad de los aprendizajes. Desde las entrevistas y observaciones realizadas en las escuelas, se identificó que, en consecuencia, muchos docentes priorizan la enseñanza de lectura y escritura en castellano (L2), en shipibokonibo (L1) y en matemáticas —áreas alineadas con las pruebas de rendimiento—, relegando áreas cruciales como personal social, ciencia y ambiente, que justamente son las áreas en las que se podrían profundizar y fortalecer los saberes y prácticas indígenas o incluso realizar el diálogo de saberes.

Este tipo de priorización muestra cómo las decisiones pedagógicas cotidianas se ven condicionadas por un sistema de medición escolar estandarizado que jerarquiza ciertos conocimientos por encima de otros. En particular, al privilegiar contenidos cuantificables por encima de saberes originarios basados en la oralidad, la relacionalidad o la espiritualidad, estas dinámicas dialogan con lo que Quijano (2009) y Sousa (2007) describen como procesos de jerarquización y deslegitimación de saberes no hegemónicos dentro del campo educativo. Si bien dinámicas similares han sido documentadas en otros contextos escolares del país, en las escuelas EIB, esta priorización adquiere una tensión particular, en tanto contradice explícitamente un mandato institucional orientado al diálogo de saberes, y a la centralidad de las lenguas y epistemologías indígenas en el proceso educativo.

Los docentes sostienen que esta situación los coloca entre las expectativas gubernamentales y la idealidad de una enseñanza intercultural. Desde sus propias narrativas, la estandarización aparece como un mecanismo que invisibiliza las particularidades sociolingüísticas y culturales de las escuelas EIB de la Amazonía peruana. Al saber que serán evaluados con criterios homogéneos

mas no desde particularidades de su cultura, muchos de los docentes shipibokonibo indicaron que optan por ajustar su planificación y conducción, aun cuando ello implique tensionar los principios de la EIB. Un director expresó esta tensión:

¿Qué queremos en la educación del pueblo shipibo? (...) El Ministerio nos dice que tienen que saber leer y escribir, y las operaciones. Nos presionan, nos dan ese mensaje: ‘Si no enseñas L1 y L2, matemáticas, no te pagamos.’ Porque tú tienes que cumplir la regla que dice el Minedu, plantean las reglas con un currículo nacional y en esa te dicen cómo hacer tus unidades de acuerdo a la ‘realidad’, pero no hay una pauta. ¿De qué realidad podemos y debemos hablar nosotros los pueblos originarios?

Esta tensión revela que, para los docentes participantes de este estudio, el currículo nacional y las evaluaciones estandarizadas imponen formatos rígidos que no se ajustan a la diversidad cultural, lingüística y territorial, a pesar de que el discurso normativo declare lo contrario. Desde el trabajo de campo, se observa además que los docentes no mencionaron lineamientos concretos que orientan esa tarea desde una perspectiva de EIB, lo cual revela una paradoja particularmente en este contexto: se proclama interculturalidad, pero la implementación cotidiana se desarrolla bajo marcos que refuerzan jerarquías epistémicas.

Como resultado, emergen formas de pedagogía fragmentada: se enseñan las áreas que serán evaluadas mientras se marginaliza la dimensión cultural. Este hallazgo se alinea con lo que Sousa (2007) conceptualiza como “epistemicidio” en tanto los saberes indígenas quedan progresivamente excluidos del campo legítimo del conocimiento escolar. De hecho, ninguno de los docentes mencionó la Propuesta Pedagógica EIB ni el Modelo de Servicio EIB. Este silencio revela tanto la escasa difusión institucional como la limitada apropiación local de estos marcos normativos.

Además, los docentes relataron que los bajos puntajes en evaluaciones estandarizadas se interpretan desde una lógica racializada que refuerza estigmas sobre la supuesta “inferioridad” de estudiantes y maestros indígenas. Esto también genera una carga emocional significativa. Algunos mencionaron sentirse culpables cuando sus estudiantes no alcanzan los resultados esperados o cuando ellos mismos reprueban concursos de nombramiento. Durante la celebración del Día del Maestro en una balsa ubicada en el lago de Yarinacocha, un docente comentó: “Ese examen es importante, pero yo no soy coco”. La expresión se mencionó en referencia al examen de nombramiento docente, que el maestro había rendido en varias ocasiones sin aprobar, situación que lo mantenía en condición de contratado. En el uso local, “no ser coco” alude a no considerarse lo suficientemente inteligente o capaz según los criterios de evaluación dominantes. Esta afirmación muestra cómo los instrumentos de evaluación pueden ser internalizados por los docentes indígenas como criterio de autova-

loración. Este proceso de autovaloración e inferioridad puede comprenderse a la luz de lo que Phyak (2021) denomina *mentalidad colonial*, mediante la cual los actores situados en posiciones subalternizadas en las estructuras coloniales tienden a menospreciar sus propias trayectorias y conocimientos e internalizan parámetros externos de valor y éxito educativo.

Las observaciones etnográficas confirmaron estas tensiones. En la escuela cercana al casco urbano de Pucallpa, la enseñanza se centró en contenidos académicos como la multiplicación, lectura y escritura, sin presencia del diálogo de saberes. En contraste, en la escuela ubicada en la zona más remota, se observaron sesiones puntuales en las que se abordó la historia del kené, aunque como resultado de iniciativas individuales de un docente más que de lineamientos de la institución educativa.

Lengua shipibo-konibo: vitalidad cotidiana y límites de la bilingüedad crítica

En ambas escuelas, el shipibo-konibo predominaba en la interacción cotidiana. La lengua originaria ocupaba un eje central en la vida escolar-comunitaria, y era valorada por docentes y estudiantes; su uso sostenido fortalecía la identidad indígena. Los niños manifestaron una clara preferencia por aprender a leer y escribir en su lengua materna, reconociendo al mismo tiempo el valor instrumental del castellano como medio para ampliar sus oportunidades comunicativas y educativas futuras. La posibilidad de desarrollar habilidades de lectoescritura en shipibo-konibo fue particularmente valorada, considerando el acceso limitado a materiales en lengua originaria fuera del ámbito escolar.

El uso del shipibo-konibo trascendía el aula formal y se extendía a espacios informales, como los recreos, los juegos y las actividades socioproductivas. Las observaciones y registros audiovisuales revelaron que esta presencia activa del idioma reafirma su centralidad como marcador identitario, afectivo y cotidiano. Aunque el castellano es valorado, en grupos focales y registros audiovisuales, los estudiantes expresaron reiteradamente su preferencia por la lectoescritura en su lengua originaria, con afirmaciones como “*yo amo leer en shipibo*”, “*me gusta leer en shipibo*” o “*quiero escribir en shipibo*”. Esto refuerza su función como ancla emocional y símbolo de pertenencia cultural.

Durante los grupos focales, se propuso una actividad de dibujo comparativo entre niños indígenas y mestizos. En ambas escuelas, los dibujos de los niños shipibo-konibo compartían patrones visuales distintivos —vestimenta, pintura y uso del kené—, lo que permitió abrir un diálogo sobre la pertenencia cultural y lingüística. A partir de esta actividad, se generó un diálogo más profundo sobre la identidad lingüística y cultural. Los niños enfatizaron que el dominio de su lengua originaria era un rasgo distintivo de su identidad: mientras que un niño mestizo podría comunicarse solo en castellano y no hablar shipibo-konibo, un niño indígena sí puede comunicarse en ambas lenguas. Al plantear explícitamente si yo misma —una persona no nacida en la Ama-

zonía— podría ser considerada parte de la comunidad si aprendiera a hablar shipibo-konibo, la pregunta generó sonrisas y gestos de sorpresa por parte de los niños. Sin embargo, la afirmación fue consistente en todos los grupos focales: “Sí, porque sabes la lengua”. Esta respuesta revela, desde la perspectiva de los estudiantes, una concepción del lenguaje como criterio fundamental de pertenencia y reconocimiento mutuo.

Figura 1
Fotografías tomadas durante el grupo focal con estudiantes



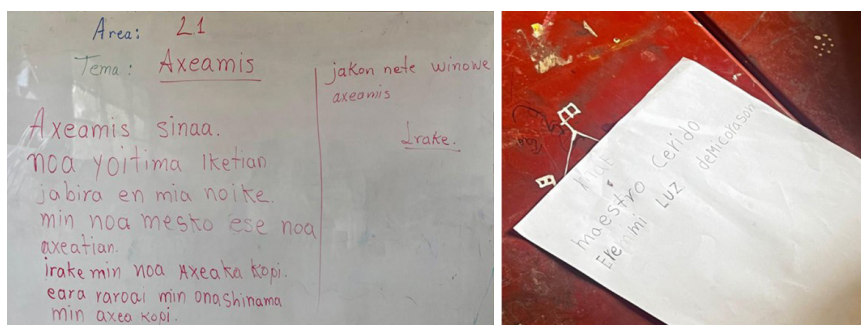
Ahora, si bien en el entorno escolar se observa cierta vitalidad lingüística —pues los docentes utilizan el shipibo-konibo en los recreos y en otros espacios de interacción con sus estudiantes—, ello no implica necesariamente que se esté enseñando la lengua ni que se realice una educación bilingüe de manera sistemática. Este hallazgo sugiere una distinción clave entre el uso cotidiano y afectivo de la lengua, y su incorporación pedagógica como objeto de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el shipibo-konibo ocupa un lugar central como lengua de interacción e identidad, pero permanece limitado en su desarrollo como lengua de escolarización, alfabetización y producción de conocimiento en el aula.

Además, desde el trabajo de campo, se identificaron limitaciones estructurales que inciden en esta brecha. En efecto, existe una escasez crítica de materiales pedagógicos pertinentes, y los docentes carecen de formación especializada para planificar y sostener el tratamiento pedagógico de las lenguas y

el desarrollo del bilingüismo de manera articulada y progresivamente. Como resultado, las actividades lingüísticas en shipibo-konibo suelen limitarse a ejercicios repetitivos o celebraciones puntuales, sin una integración curricular sistemática ni progresión en el desarrollo de competencias comunicativas en L1 y L2.

Figura 2

Fotografías capturadas durante las clases L1 and L2 por el día del maestro



Este hallazgo muestra que la vitalidad lingüística observada en la vida escolar no se traduce automáticamente en procesos de alfabetización profunda en la lengua originaria, lo que revela una brecha estructural en la implementación del enfoque intercultural bilingüe. En ese sentido, superarla requiere no solo materiales cultural y lingüísticamente pertinentes, sino también una formación docente continua y un marco pedagógico que reconozca el valor epistémico de las lenguas indígenas. Así, lo observado dialoga con Hornberger (2009), quien señala que las prácticas de alfabetización están atravesadas por relaciones de poder que configuran qué lenguas y saberes son legitimados en la escuela. Desde la perspectiva de los continuos de bilingüidad (Hornberger, 1987, 2009), lo observado en estas escuelas puede leerse como una tensión entre el uso cotidiano, afectivo y oral del shipibo-konibo, y su limitada presencia en el continuo de lectoescritura formal. De este modo, este hallazgo permite matizar enfoques que tienden a asociar automáticamente la vitalidad lingüística con procesos efectivos de revitalización escolar, mostrando que ambas no necesariamente avanzan de manera paralela en contextos EIB.

Integración de saberes indígenas: límites curriculares y búsquedas pedagógicas situadas

Los docentes indígenas enfrentan múltiples barreras para integrar los saberes originarios en sus prácticas pedagógicas. Entre las más relevantes, destacan la limitada formación en servicio y en metodologías interculturales —como el

diálogo de saberes y el tratamiento de lenguas—, así como las formas en que el currículo nacional es implementado en las dinámicas de la práctica escolar, particularmente a través del énfasis en las competencias de comunicación y matemática como áreas centrales de evaluación y seguimiento. Si bien dichas competencias podrían, en teoría, articularse con otros campos del conocimiento, en la práctica observada, tienden a organizar el tiempo pedagógico y los contenidos escolares, desplazando la incorporación sistemática de saberes indígenas en el aula.

Aunque existen documentos normativos y lineamientos técnicos elaborados por el Minedu para orientar el tratamiento de las lenguas y el diálogo de saberes, en el trabajo de campo, la mayoría de los docentes no mencionó ninguno de ellos. Por el contrario, expresaron la necesidad de contar con acompañamiento pedagógico más contextualizado y sostenido, que les permita traducir dichos lineamientos en propuestas concretas con el fin de integrar los saberes comunitarios de manera significativa en la práctica educativa cotidiana.

En particular, varios docentes cuestionaron la rigidez del currículo nacional, que segmenta las áreas desde una lógica occidental y no recoge la cosmovisión indígena, donde la naturaleza, los seres humanos y la espiritualidad conforman una red relacional indivisible. Frente a esta estructura, un director propuso la creación de un área integrada denominada *Persona y Naturaleza*, que reemplace la mirada instrumental del entorno por una comprensión ontológica desde los marcos indígenas. Esta propuesta puede leerse como una expresión de pensamiento fronterizo (Mignolo, 2003), en la que los docentes navegan entre marcos epistémicos hegemónicos y saberes indígenas, pensando y elaborando unas alternativas pedagógicas situadas que buscan responder a las tensiones entre el currículo oficial y los conocimientos territoriales.

Desde esta perspectiva, el bosque, los ríos, las plantas o las piedras no son concebidos únicamente como recursos naturales, sino como seres con agencia y memoria, fundamentales para la vida y la identidad shipibo-konibo. Incorporar esta visión no solo enriquecería el currículo, sino que cuestionaría el monocultivo epistémico del sistema escolar, abriendo paso a lo que Sousa Santos (2010) denomina una *ecología de saberes*, en la que distintos sistemas de conocimiento dialogan en condiciones de horizontalidad, es decir, sin ser subsumidos en una jerarquía única. Como señaló un director:

No es enfrentar al Ministerio de Educación por esa educación que da, sino que queremos implementar una educación diferente, una educación en la que el niño, durante su infancia, el niño shipibo conozca lo que realmente es el bosque, lo que es la naturaleza, lo que es la tierra, lo que es el agua.

Este testimonio no plantea una ruptura con el sistema educativo, sino que aboga por la búsqueda de una educación que reconozca y legitime otros sistemas de conocimientos desde los territorios y las prácticas comunitarias.

Por otro lado, durante el trabajo de campo, se evidenció una distribución desigual de materiales educativos EIB. En varias provincias de la región Ucayali, las escuelas EIB no recibieron los textos escolares correspondientes, mientras que las instituciones no EIB sí los recibieron. Esta situación fue interpretada por los docentes como una expresión de una voluntad política insuficiente para garantizar condiciones equitativas de implementación del enfoque intercultural bilingüe. En un grupo focal, un docente señaló:

Docente: Yo le pido a la dirección de la UGEL que tome la decisión política de apoyar en los materiales educativos para los shipibos. Muy pocos tenemos material. Si no tienen decisión política, no van a hacer entonces cambios y no nos dan la atención.

Facilitadora: ¿Por qué cree que no se toma esa decisión política?

Docente: Porque no nos reconocen, porque de repente, en verdad, no les interesa lo que es la educación intercultural.

Estas demandas evidencian que la marginación de saberes de los pueblos originarios no se limita a aspectos técnicos o curriculares, sino que se inscribe en decisiones políticas que condicionan las posibilidades reales de implementar una EIB coherente con sus principios fundacionales.

Finalmente, los grupos focales con estudiantes revelaron una desconexión entre el currículo escolar, y los marcos desde los cuales los niños elaboran y expresan sus experiencias culturales. Al ser consultados sobre sus aprendizajes, los estudiantes mencionaron principalmente áreas escolarizadas como matemática y comunicación, tanto en castellano como en shipibo-konibo. Sin embargo, ante preguntas orientadas a explorar saberes culturales³, prácticas comunitarias o aprendizajes transmitidos en el hogar, varios niños permanecieron en silencio o recondujeron sus respuestas hacia categorías escolares ya legitimadas.

Lejos de interpretarse como ausencia de conocimiento, estos silencios pueden leerse como indicador de cómo la escuela delimita qué formas de saber son reconocidas, nombrables y evaluables en el espacio educativo, restringiendo la posibilidad de que los estudiantes articulen sus conocimientos culturales como aprendizajes válidos en el marco escolar. Este hallazgo resulta relevante porque evidencia una brecha persistente entre la valoración identitaria de los saberes indígenas y su legitimación como conocimiento escolar, mostrando que el reconocimiento cultural no garantiza su incorporación sistemática en el currículo.

-
3. En los grupos focales con niñas y niños, se emplearon preguntas abiertas como estas: ¿dónde aprendes a ser shipibo?, ¿qué cosas haces en la escuela que te enseñan a ser shipibo?, ¿te han enseñado algo sobre la cultura shipiba en la escuela?, ¿qué tradiciones o costumbres shipibas te gustan más?, ¿alguna vez alguna profesora o profesor les ha enseñado danzas o cantos shipibos en la escuela?

Más allá del aula: saberes indígenas y la frontera escuela-comunidad

Fuera del espacio escolar estructurado, la conexión de los niños y docentes con su cultura se manifiesta en prácticas culturales, actividades socioproductivas, y la transmisión de saberes en el ámbito familiar y comunitario. Estos conocimientos, que generalmente no se integran en el currículo escolar implementado en las escuelas donde se realizó el trabajo de campo, constituyen un sistema educativo relacional que ha sido históricamente relegado por el proyecto escolar moderno (Quijano, 2009), pero que sigue funcionando como un espacio legítimo de formación, socialización y resistencia epistémica fuera del aula.

En la primera escuela, luego de un grupo focal y algunas observaciones en clase, varias niñas se acercaron durante el recreo para expresarme con entusiasmo su deseo de mostrarme sus habilidades en la elaboración de tinajas de cerámica, telares y pulseras tradicionales. Esta iniciativa dio pie a una primera caminata comunitaria con registro audiovisual, que reveló un aspecto fundamental de la educación cultural: la transmisión de saberes y prácticas originarias ocurre predominantemente fuera del aula. Durante ese recorrido, las niñas exhibieron collares hechos con semillas de huayruro, ojo de vaca y ayahuasca y tinajas decoradas con patrones kené. Explicaron las propiedades protectoras de ciertas semillas y cómo los diseños de sus textiles se inspiran en su cosmovisión. Estos conocimientos, transmitidos intergeneracionalmente, no habían sido abordados ni trabajados en la escuela.

Cuando les pregunté si estos saberes habían sido aprendidos alguna vez en el aula o si las sabias de la comunidad habían sido invitadas como maestras locales, respondieron que no, y que todo lo aprendían en casa. Esta omisión no puede entenderse únicamente como una ausencia curricular, sino como el resultado de una lógica de la colonialidad/modernidad que ha deslegitimado históricamente los saberes territoriales como conocimiento escolarizable (Mignolo & Walsh, 2018). De forma paralela, algunos niños varones señalaron que, aunque no participaban directamente en la producción artística, sabían que los diseños del kené “cuentan historias”, “muestran visiones” o “representan animales y seres del bosque”, y que existen distintos tipos de diseños según las formas y los colores, lo que evidencia una comprensión parcial pero significativa de estos saberes, incluso cuando permanecen excluidos del espacio escolar formal.

Durante las caminatas posteriores, los estudiantes compartieron más relatos sobre su comunidad que articulaban historia local, memoria colectiva y cosmovisión, como la presencia de sirenas en el lago Yarinacocha, la desaparición del paiche a causa de la explotación por parte de los *mestizos*, o cómo antiguamente se llegaba a la ciudad de Pucallpa solo en bote. Estos relatos, profundamente vinculados al territorio y a la experiencia histórica shipibokonibo, no forman parte del currículo trabajado en la escuela.

Asimismo, uno de los docentes desempeñaba el rol de médico ancestral y dirigía ceremonias de ayahuasca, pero este conocimiento y autoridad cultural

no eran reconocidos ni integrados en el espacio escolar. Esta situación resulta particularmente reveladora si se considera que se trata de docentes con formación inicial en EIB y varios años de experiencia en escuelas interculturales. Ello evidencia que la persistente separación entre el “saber académico” y el “saber comunitario” no responde únicamente a la falta de formación docente, sino a jerarquías epistémicas profundamente arraigadas en la institución escolar (Quijano, 2009). Esta frontera limita el potencial transformador de la EIB, incluso cuando es implementada por docentes indígenas (Walsh, 2010).

En la segunda comunidad, más alejada y con mayor residencia de los docentes en el territorio, observé una circulación más activa de saberes entre la escuela y la comunidad. Al vivir en la comunidad, pude presenciar prácticas como la pesca, la agricultura, la recolección de plátano y la elaboración de artesanías. Los estudiantes participaban en estas actividades de forma individual y colectiva, aprendiendo mediante la observación, la repetición y la convivencia intergeneracional. Las niñas elaboraban pulseras bajo la guía de sus madres o abuelas mientras los niños participaban en la pesca, el corte de plátano con machete o la recolección de productos del bosque. Aunque estas prácticas eran valoradas por docentes y familias, rara vez se integraban de manera sistemática en el proceso educativo formal, lo que podría evidenciar que la EIB, en su implementación cotidiana, en ciertas escuelas de la Amazonía peruana, continúa anclada en una lógica escolar modernizadora que subestima los aprendizajes comunitarios, incluso cuando estos son reconocidos discursivamente (Sousa, 2007; Cortina & Earl, 2019).

La participación activa de los estudiantes durante las caminatas y actividades comunitarias contrastaba fuertemente con sus respuestas en los grupos focales y con lo observado en las clases formales. Fue en estos espacios informales donde emergieron narrativas, saberes y emociones vinculadas a su identidad cultural. Esta tensión revela una paradoja central de la EIB en las escuelas estudiadas: aunque los saberes y prácticas indígenas son vitales en la vida cotidiana de niños, niñas y docentes, permanecen marginados en la implementación concreta de la interculturalidad en las aulas, reproduciendo una brecha persistente entre la educación vivida y la educación escolarizada.

Discusión: la paradoja de la EIB: inclusión sin transformación

A partir del trabajo etnográfico realizado en las escuelas EIB shipibo-konibo, este estudio aporta nuevas perspectivas sobre cómo los docentes indígenas enfrentan las tensiones estructurales de un sistema educativo que reconoce formalmente la diversidad cultural y lingüística, pero, a la vez, sigue operando bajo lógicas coloniales que limitan su implementación efectiva. Los hallazgos sugieren que la Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía peruana se configura en un escenario de contradicciones entre el discurso inclusivo y la práctica escolar, donde las políticas de reconocimiento conviven con mecanismos normativos que reproducen la exclusión epistémica.

Estas contradicciones no se expresan únicamente a nivel normativo, sino que se materializan en la práctica pedagógica cotidiana mediante decisiones que los propios docentes toman en contextos de fuerte presión institucional, tal como se evidencia en las decisiones curriculares y lingüísticas analizadas durante el trabajo de campo.

Tal como advierten López (2014) y Valdiviezo (2014), la EIB opera bajo un doble mandato: mientras los lineamientos oficiales proclaman interculturalidad, bilingüismo y justicia lingüística, los mecanismos de implementación —currículo nacional, evaluaciones estandarizadas, criterios de gestión y rendición de cuentas— tienden a vaciar estos principios, subordinándolos a lógicas de eficiencia, estandarización y homogeneidad propias del Estado-nación moderno. En el caso analizado, resulta especialmente significativo que todos los docentes sean indígenas, hablantes de shipibo-konibo y cuenten con formación inicial en EIB. Ello evidencia que las limitaciones observadas no pueden explicarse únicamente por una supuesta incongruencia entre el perfil docente y el discurso oficial, sino por la manera en que los dispositivos estructurales regulan y encauzan la práctica pedagógica cotidiana, como se observó de manera recurrente en la priorización de áreas evaluadas y contenidos “útiles” para el sistema escolar. Este proceso reproduce formas persistentes de colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2009), lo cual se evidenció empíricamente en la priorización de áreas evaluadas durante las sesiones de aula observadas y en las entrevistas donde los docentes señalaron la necesidad de “avanzar contenidos” exigidos por el sistema escolar, aun cuando reconocían el valor pedagógico de los saberes territoriales.

La centralidad asignada a la enseñanza de lectura, escritura y matemáticas bajo parámetros estandarizados, en detrimento del conocimiento situado y relacional de los pueblos indígenas, refleja una lógica de escolarización que privilegia saberes occidentales como únicos válidos. Esta jerarquización refuerza lo que Sousa Santos (2007) conceptualiza como epistemicidio: la deslegitimación sistemática de otras formas de producir, transmitir y valorar el conocimiento. En la práctica escolar observada en las escuelas EIB donde se realizó el trabajo de campo, esta lógica se tradujo en la priorización consciente de áreas evaluadas y contenidos considerados “relevantes” para la trayectoria escolar de los estudiantes shipibo-konibo, incluso cuando los propios docentes indígenas reconocen el valor pedagógico, cultural y territorial de sus saberes.

Desde esta perspectiva, la brecha observada no es exclusivamente técnica, ni exclusivamente política, sino que es el resultado de la articulación de ambas dimensiones. Si bien se han logrado avances discursivos en el reconocimiento de las lenguas originarias, las estructuras institucionales continúan posicionando al castellano como lengua de prestigio, evaluación y movilidad profesional docente, desplazando al shipibo-konibo hacia un ámbito principalmente identitario. Como señala Hornberger (2009), las prácticas de alfabetización no son neutras, sino que están atravesadas por relaciones de poder que favorecen determinadas lenguas, así como modos de leer y escribir. En este sentido, los

hallazgos muestran que el bilingüismo en las escuelas EIB amazónicas se limita con frecuencia a ejercicios de traducción o copiado, sin consolidar procesos sostenidos de biliteracidad crítica ni de agencia lingüística.

Uno de los hallazgos más significativos es la vigencia del shipibo-konibo como lengua de uso cotidiano en la escuela. Lejos de las narrativas de pérdida o debilitamiento, los estudiantes manifiestan orgullo y apego hacia su lengua, mientras que los docentes promueven activamente su uso en las interacciones cotidianas. No obstante, esta vitalidad lingüística convive con esta tensión estructural, en la que la enseñanza formal del shipibo-konibo carece de materiales y acompañamiento pedagógico, limitando el desarrollo de una revitalización lingüística autónoma y transformadora (McCarty & Lee, 2014). Este hallazgo permite matizar enfoques que asocian automáticamente la vitalidad lingüística con procesos efectivos de revitalización escolar, mostrando que ambas no necesariamente avanzan de manera paralela en contextos EIB. Desde el enfoque de los continuos de biliteracidad (Hornberger, 2003), esta situación evidencia cómo las decisiones institucionales y relaciones de poder restringen las posibilidades de fortalecer una educación bilingüe situada, crítica y sostenida, incluso en contextos donde la lengua indígena goza de alta vitalidad social.

Asimismo, los hallazgos revelan una desconexión entre los aprendizajes escolarizados y los saberes comunitarios que se transmiten en los hogares y comunidad a través de la oralidad, la observación y la participación en la vida cotidiana. Al relegar estos saberes, la escuela reproduce una división colonial entre lo académico y lo comunitario, subordinando los saberes indígenas a lógicas disciplinares dominantes (Quijano, 2000; Sousa, 2007; Mignolo, 2003). Esta exclusión se observó, por ejemplo, en los silencios de los estudiantes durante los grupos focales cuando se les preguntó por aprendizajes culturales, así como en la ausencia sistemática de sabios y actores comunitarios en las prácticas pedagógicas analizadas. De este modo, los hallazgos sugieren que esta exclusión no solo debilita los vínculos entre la escuela EIB y la comunidad; desde una lectura decolonial, esta dinámica puede interpretarse como una forma de violencia epistémica estructural.

En este contexto, la falta de formación docente especializada en EIB y la ausencia de programas de formación en servicio agravan estas tensiones, debilitando la capacidad de los docentes para diseñar e implementar propuestas pedagógicas basadas en epistemologías indígenas y pedagogías culturalmente revitalizantes. Sin embargo, los hallazgos sugieren que, incluso en escenarios donde los docentes cuentan con identidad indígena y formación inicial en EIB, persisten ambivalencias profundas entre la identidad profesional y la identidad indígena. Estos desajustes se manifiestan especialmente cuando el sistema escolar continúa premiando prácticas alineadas con modelos occidentales de escolarización, lo que genera incentivos que desalientan la incorporación sostenida de saberes indígenas en el aula. Más que una negación de la identidad indígena, el estudio evidencia una forma de agencia situada que prioriza lo evaluable en el sistema escolar, reproduciendo jerarquías epistémicas en los

espacios EIB. En este sentido, la EIB corre el riesgo de convertirse en un dispositivo de asimilación simbólica, más que en un espacio de reconfiguración pedagógica y epistémica (McCarty & Lee, 2014).

Aquí, la noción de pensamiento fronterizo (Mignolo, 2003) resulta clave para comprender la posición pedagógica que asumen los docentes shipibo-konibo. En lugar de oponerse frontalmente al currículo nacional, algunos docentes suelen negociar, priorizar y postergar contenidos, navegando entre las expectativas institucionales y sus compromisos culturales. Este posicionamiento se expresó en decisiones pedagógicas concretas identificadas en el trabajo de campo, como la incorporación parcial de saberes territoriales o la propuesta de áreas curriculares integradas desde la cosmovisión indígena. Dichas iniciativas constituyen formas situadas de negociación y de resistencia epistémica, aunque coexisten con dinámicas que reproducen lógicas escolarizadas occidentales.

Si bien la mayoría de los docentes expresan un profundo apego identitario y afectivo hacia su lengua y su cultura, no siempre las reconocen como saberes prioritarios para ser escolarizados de manera sistemática. Este hallazgo evidencia una brecha persistente entre la valoración identitaria de los saberes indígenas y su legitimación como conocimiento escolar, reproduciendo jerarquías epistémicas internalizadas. Más que una oposición entre resistencia y reproducción, se trata de una agencia docente ambivalente y estratégicamente condicionada por las estructuras del sistema educativo.

Como plantea Mignolo (2003), el pensamiento fronterizo implica habitar tensiones entre epistemologías hegemónicas y subalternas; sin embargo, los hallazgos muestran que este ejercicio crítico no se sostiene de manera homogénea ni constante. Ello abre preguntas centrales para la implementación de la EIB: ¿por qué, aun reconociendo el valor de los saberes indígenas, muchos docentes no los escolarizan de manera sostenida?; ¿qué impide que se implementen con mayor fuerza los lineamientos interculturales existentes?

Estas contradicciones no interpelan únicamente a los docentes, sino también a las familias y a las propias comunidades, donde persisten ambivalencias respecto al valor social, económico y educativo de las lenguas y conocimientos indígenas. En este sentido, el concepto de *mentalidad colonial* (Phyak, 2021) permite comprender cómo estas jerarquías han internalizado colectivamente y cómo los procesos de transformación requieren no solo reformas estructurales, sino también desaprendizajes críticos a nivel escolar y comunitario (Cusicanqui, 2010).

En línea con la crítica de Walsh (2013), este estudio sugiere que la Educación Intercultural Bilingüe solo puede ser verdaderamente transformadora si cuestiona de manera estructural las jerarquías coloniales que aún permean la escolarización formal. Si bien la interculturalidad constituye un horizonte deseable para todos los espacios educativos en el Perú, en el caso de la EIB, esta exigencia adquiere un carácter reparatorio y no meramente inclusivo, ya que se trata de una política diseñada específicamente para revertir procesos históricos de subordinación lingüística y epistémica de los pueblos originarios. En las

escuelas EIB de la Amazonía peruana, esta tensión resulta especialmente crítica, pues, cuando dicha promesa no se materializa, la exclusión no solo persiste, sino que se reproduce desde el interior de una política que afirma combatirla.

El análisis del caso de las escuelas EIB shipibo-konibo revela así una paradoja central: la EIB se presenta como una política de inclusión, pero opera dentro de marcos normativos y epistemológicos que no interpelan realmente la colonialidad del poder ni del saber. Ello reproduce un sistema que simula una transformación mientras convive con desigualdades estructurales profundas observables en la vida escolar cotidiana.

Reflexiones finales: hacia una para una Educación Intercultural Bilingüe transformadora

A partir de la paradoja identificada, este estudio plantea una pregunta urgente para las políticas educativas peruanas como latinoamericanas: *¿cómo avanzar desde una inclusión simbólica hacia una transformación estructural capaz de fortalecer la agencia epistémica real de los pueblos indígenas?*

No enfrentar estas tensiones tiene costos concretos y diferenciados. Para los pueblos originarios, implica una escolarización que reconoce la lengua y la cultura de forma simbólica, pero limita su transmisión como conocimiento escolar legítimo, debilitando la continuidad epistémica intergeneracional. Para el país en su conjunto, supone la consolidación de un sistema educativo que reproduce desigualdades epistémicas, empobrece la noción de ciudadanía intercultural y vacía de sentido una política concebida como reparación histórica, con el riesgo de transformar la EIB en un dispositivo de inclusión formal sin capacidad real de transformación.

Este estudio no propone a la escuela como un motor automático de cambio social. Por el contrario, la concibe como un espacio en disputa, atravesado por jerarquías epistémicas, presiones institucionales y ambivalencias sociales. Su potencial transformador depende de la reconfiguración de las estructuras que hoy delimitan qué conocimientos son enseñables, quiénes deciden sobre ellos y bajo qué criterios se evalúan.

Desde esta perspectiva, avanzar hacia una EIB genuinamente decolonial requiere intervenir de manera sostenida y estructural los circuitos concretos donde la política educativa se traduce en práctica pedagógica cotidiana, transitando de modelos verticales de gestión hacia formas de gobernanza intercultural colaborativa (López, 2014; Valdiviezo, 2013). A partir de los hallazgos de este estudio, se esbozan cinco líneas de acción orientativas:

1. **Reconocer los saberes indígenas como eje curricular legítimo**, no como contenidos complementarios, sino como marcos epistémicos legítimos que desafían su marginación histórica. Esto exige generar mecanismos de participación reales de actores indígenas en la definición de contenidos curriculares regionales y locales.

2. **Vincular activamente la escuela con la comunidad**, incorporando activamente a actores clave de la comunidad como fuentes vivas de conocimiento, y expandiendo el aprendizaje hacia el territorio, la familia y la espiritualidad. Para ello, deben implementar mecanismos formales en las escuelas EIB que supervisen la pertinencia educativa desde la propia comunidad.
3. **Reformar los sistemas de evaluación**, reconociendo epistemologías y metodologías indígenas —como la oralidad, la observación y la participación— como formas legítimas de demostrar aprendizaje, con validación comunitaria y acompañamiento sostenido desde las instancias descentralizadas.
4. **Transformar la formación docente**, anclándola en metodologías indígenas situadas, fortaleciendo la identidad cultural y la capacidad pedagógica de los docentes para navegar por tensiones institucionales sin romper vínculos comunitarios. Los hallazgos muestran que el acompañamiento pedagógico constituye una de las pocas estrategias con capacidad real de incidir en la práctica docente cotidiana. Sin embargo, su debilitamiento reciente ha limitado significativamente su potencial transformador. Fortalecerlo resulta clave para cualquier reforma sostenible de la EIB.
5. **Cogobernar la implementación de la EIB**, desplazando la toma de decisiones pedagógicas y administrativas hacia instancias interculturales con capacidad efectiva de decisión, gestionadas junto con organizaciones indígenas regionales. Más allá de mesas consultivas simbólicas, el rol del Minedu debería centrarse en garantizar recursos y soporte técnico, mientras que la implementación operativa se ancla en instancias territoriales con autonomía pedagógica.

Transformar la EIB implica reconocer que no se trata únicamente de una mejora técnica, sino de un proyecto político y ontológico por el derecho a pensar, sentir y educar desde marcos propios. Como advierten Tuck y Yang (2012), la descolonización no debe asumirse como metáfora, sino como una exigencia radical de reconfigurar los fundamentos mismos del sistema educativo.

En este sentido, las propuestas aquí planteadas no son solo reformas educativas, sino apuestas situadas por una escuela amazónica arraigada en el territorio, en la lengua y en la memoria: una escuela que no solo enseñe, sino que reconozca, fortalezca y sostenga los vínculos que sostienen la vida colectiva de los pueblos originarios.

Agradecimientos

Este trabajo se construyó a partir del diálogo y del trabajo conjunto con docentes indígenas, estudiantes y miembros de las comunidades shipibo-konibo donde se desarrolló la investigación. A todas y todos ellos agradezco la confianza brindada y la generosidad con que compartieron sus conocimientos, reflexiones y experiencias.

Agradezco a COSHICOX y a la Mesa Técnica Regional de EIB por la confianza y por facilitar el vínculo con los docentes y las comunidades; en particular, a July Ayala, por su apoyo desde el inicio en que se pensó en realizar este estudio.

A Regina Cortina, mi profesora y asesora durante la maestría, agradezco el acompañamiento, las lecturas atentas y las críticas constructivas que orientaron el desarrollo de este trabajo. Gracias también a mis compañeros latinoamericanos de Columbia University —José La Rosa, Jonathan Beltrán, Nina Yacher y Gabriela Chacón— por los intercambios académicos en el marco de nuestro grupo *Teachers in Latin America*.

Finalmente, agradezco a Juan Dolores por los comentarios y reflexiones compartidos a lo largo de todo el proceso, y a Elena Burga, por sus observaciones, que contribuyeron a fortalecer la discusión del artículo en torno a la Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía peruana y a la agencia docente indígena en el Perú.

Referencias

- Aikman, S. (2012). Interrogating discourses of intercultural education: From indigenous Amazon community to global policy forum. *Compare*, 42(2), 235–257.
- Burga, E., Hiraoka, L., Maneiro, Í., & Moromizato, R. (2023). *Amazonía, educación y desarrollo sostenible: Documento de diálogo*. UNESCO & Fundación Porticus.
- Burga, E., Estabridis, I., Santos, F., & Chirif, A. (Eds.). (2025). *Los escritos de Tsirapa: Una vida dedicada a la educación intercultural bilingüe*. Selección de artículo.
- Cortina, R. (2014). Partnerships to promote the education of Indigenous citizens. In R. Cortina (Ed.), *The Education of Indigenous Citizens in Latin America* (pp. 50–73). Multilingual Matters.
- Cortina, R. (2017). How to improve quality education for Indigenous children in Latin America. In R. Cortina (Ed.), *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America* (pp. 3–25). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59532-4_1
- Cortina, R. (2019). “The passion for what is possible” in comparative education. *Comparative Education Review*, 63(4), 463–479.
- Cortina, R., & Earl, A. K. (2019). Teaching decolonial theories in comparative education. In Y. Zhao (Ed.), *Encyclopedia of Teaching Comparative Education*. Springer.
- Cortina, R., & Earl, A. K. (2020). Advancing professional development for teachers in intercultural education. *Education Sciences*, 10(360), 1–12. <https://doi.org/10.3390/educsci10120360>
- Escobar, A. (2010). Worlds and knowledges otherwise: The Latin American modernity/coloniality research program. En W. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the Decolonial Option* (pp. 33–64). Routledge.
- García, M. E. (2004). Rethinking bilingual education in Peru: Intercultural politics, state policy, and Indigenous rights. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 348–367.
- Hornberger, N. H. (1987). Bilingual education and language maintenance: A Southern Peruvian Quechua case. *Working Papers in Educational Linguistics*, 3(2), 1–26.
- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in indigenous experience). *Language Teaching*, 42(2), 197–211.
- Hornberger, N. H., & Kvietok Dueñas, F. (2019). Mapping biliteracy teaching in Indigenous contexts: From student shyness to student voice. *Anthropology & Education Quarterly*, 50(1), 6–25. <https://doi.org/10.1111/aeq.12286>

- Limerick, N., & Hornberger, N. H. (2021). Teachers, textbooks, and orthographic choices in Quechua: Comparing bilingual intercultural education in Peru and Ecuador across decades. *Compare*, 51(3), 319–336. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1613149>
- López, L. E. (2014). Indigenous intercultural bilingual education in Latin America: Widening gaps between policy and practice. In R. Cortina (Ed.), *The Education of Indigenous Citizens in Latin America* (pp. 19–49). Multilingual Matters.
- López, L. E., & Sichra, I. (2008). Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 5, pp. 295–307). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_148
- McCarty, T., & Lee, T. (2014). Critical culturally sustaining/revitalizing pedagogy and Indigenous education sovereignty. *Harvard Educational Review*, 84(1), 101–124
- Mignolo, W. D. (2003). Capitalism and geopolitics of knowledge: Latin American social thought and Latino/an American studies. En J. Poblete (Ed.), *Critical Latin American and Latino Studies* (pp. 32–75). University of Minnesota Press.
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Phyak, P. (2021). Epistemicide, deficit language ideology, and (de)coloniality in language education policy. *De Gruyter Mouton, Language Policy*, 20(4), 551–573.
- Quijano, A. (2009). Coloniality and modernity/rationality. In W. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the Decolonial Option* (pp. 22–32). Routledge.
- Rahman, E. A., Barbira Freedman, F., García Rivera, F. A., & Castro Rios, M. (2023). Formabiap's Indigenous educative community, Peru: a biosocial pedagogy. *Oxford Review of Education*, 49(4), 536–554. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2223921>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2012). Ch'ixinakax utxiwa: A reflection on the practices and discourses of decolonization. *The South Atlantic Quarterly*, 111(1), 95–109. <https://doi.org/10.1215/00382876-1472612>
- Sousa Santos, B. de. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.

- Sousa Santos, B., Arriscado Nunes, J., & Meneses, M. P. (2007). Introduction: Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. En B. de Sousa Santos (Ed.), *Another Knowledge is Possible: Beyond Northern Epistemologies* (pp. xix-lxii). Verso.
- Shmelkes, S. (2023). *De Cabeza: Repensar la Educación*. Perspectivas Colección.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books Ltd.
- Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61(S1), 1-24.
- Trapnell, L. A. (2003). Some Key Issues in Intercultural Bilingual Education Teacher Training Programmes-As Seen from a Teacher Training Programme in the Peruvian Amazon Basin. *Comparative Education*, 39(2), 165-183.
- Trapnell, L.A. (2018). *FORMABIAP: Repensando la Educacion Intercultural Bilingüe*. Formabiap.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- Valdiviezo, L. A. (2013). Vertical and horizontal approaches to ethnography of language policy in Peru. *International Journal of the Sociology of Language*, 2013(219), 23-46.
- Valdiviezo, L. A. (2014). Political discourse and school practice in multilingual Peru. In R. Cortina (Ed.), *The Education of Indigenous Citizens in Latin America* (pp. 187-210). Multilingual Matters.
- Walsh, C. (2010). Shifting the geopolitics of critical knowledge: Decolonial thought and cultural studies 'Others' in the Andes. In W. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the Decolonial Option* (pp. 78-93). Routledge.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Abya-Yala.
- Zavala, V., & Brañez, R. (2017). Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (9), 61-84.