

Política educativa: modelo de formación docente en educación inicial intercultural bilingüe desde la cosmovisión Awajun-Wampis, Amazonas

Educational policy: teacher training model in bilingual intercultural early education from the Awajun-Wampis worldview, Amazonas

Víctor Alejandro López Serván
<https://orcid.org/0000-0002-5552-6021>
vals0561@hotmail.es
Universidad César Vallejo
Chiclayo-Perú

Julio César Castañeda Quiliche
<https://orcid.org/0009-0001-2579-7816>
cescas@outlook.com
Universidad César Vallejo
Chiclayo-Perú

Oscar Meza Granda
<https://orcid.org/0009-0004-4579-2336>
oscarmeza1717@gmail.com
Universidad César Vallejo
Chiclayo-Perú

María Esther Cabrera Bardales
<https://orcid.org/0009-0008-2605-6666>
techi2884@gmail.com
Universidad César Vallejo
Chiclayo-Perú



Recibido: 26-11-2024 Aceptado: 22-02-2025

2025. V5. N 4.

Resumen

La educación intercultural bilingüe es un pilar fundamental para preservar la identidad cultural y fortalecer el aprendizaje en comunidades indígenas. Sin embargo, en la Amazonía peruana, los docentes de educación inicial en los pueblos Awajun y Wampis enfrentan desafíos significativos debido a la falta de formación profesional adecuada. El objetivo de este estudio fue diseñar un modelo de formación docente que permita mejorar las competencias pedagógicas, lingüísticas e interculturales de los educadores en estas comunidades. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo basado en un proyecto factible. Los resultados evidenciaron una brecha significativa en la formación docente, además, se identificó una desconexión entre las políticas educativas y la realidad sociocultural de estas comunidades. Se concluye que es urgente implementar un programa formativo con enfoque intercultural, asegurando la participación activa de los docentes en el desarrollo de estrategias pedagógicas adaptadas a su contexto, fortaleciendo así la calidad educativa y la preservación de las lenguas originarias.

Palabras clave: política educativa, modelo de formación docente, educación intercultural bilingüe.

Abstract

Bilingual intercultural education is a fundamental pillar to preserve cultural identity and strengthen learning in indigenous communities. However, in the Peruvian Amazon, early childhood teachers in the Awajun and Wampis peoples face significant challenges due to a lack of adequate professional training. The objective of this study was to design a model of teacher training that allows improving the pedagogical, linguistic and intercultural competencies of educators in these communities. The research was developed under a qualitative approach based on a feasible project. The results showed a significant gap in teacher training, in addition, a disconnect was identified between educational policies and the sociocultural reality of these communities. It is concluded that it is urgent to implement a training program with an intercultural approach, ensuring the active participation of teachers in the development of pedagogical strategies adapted to their context, thus strengthening the educational quality and the preservation of native languages.

Keywords: educational policy, teacher training model, bilingual intercultural education.

Introducción

La educación es un pilar fundamental para la formación integral de la persona, ya que le proporciona una mejor calidad de vida y facilita su incorporación en la sociedad. Además, le permite desarrollar conocimientos que pueden ser aplicados para satisfacer sus necesidades. Su base principal es la educación inicial, etapa en la que se empiezan a desarrollar las capacidades cognitivas, psicomotoras y socioafectivas del niño, preparándolo para el acceso al conocimiento. Esto reafirma la importancia de garantizar una formación adecuada y pertinente en esta etapa. No obstante, en este ámbito persisten diversas problemáticas que afectan directamente el desarrollo integral del niño (Manzanero Rivero, 2023).

En la Amazonía sudamericana, la educación forma parte de un sistema más amplio, que abarca la estructura social, política y económica de los grupos étnicos. Desde esta perspectiva, surge la interrogante de cómo insertar un modelo educativo intercultural en un sistema capitalista y tecnográfico, que sea más inclusivo y globalizado. En este contexto, se observa que, mientras más alejadas geográficamente están las comunidades de los centros urbanos, la calidad educativa tiende a disminuir. Esto se evidencia en la falta de condiciones adecuadas en las instituciones educativas, una alimentación insuficiente para los niños y un servicio educativo deficiente, debido a las dificultades de acceso a estas zonas o comunidades indígenas. También se debe considerar el impacto de la pobreza extrema y el aislamiento en los esfuerzos de los padres por brindar educación a sus hijos (Bell Jiménez, 2020).

Como punto de referencia comparativo, es relevante analizar la situación de la educación en Afganistán, un país que, aunque no cuenta con comunidades indígenas, posee más de 40 idiomas originarios. No obstante, en las escuelas solo se emplean dos idiomas oficiales: el pashto y el dari. Esto implica que la diversidad lingüística no es atendida adecuadamente, lo que repercute en la calidad educativa. Un problema adicional es el desplazamiento interno de la población, que genera vulnerabilidad en los niños, ya que provienen de comunidades con diferentes formas de vida y lenguas maternas. Esta situación provoca que algunos padres opten por no enviar a sus hijos a la escuela, pues la enseñanza no se imparte en su idioma materno. Si bien algunos prefieren que sus hijos aprendan pashto o dari, la educación no debería desconocer la lengua originaria de los estudiantes (Delgado Rodríguez, 2012).

De manera similar, Santiváñez Limas (2009) analiza los problemas de la educación intercultural bilingüe (EIB) en Uruguay, destacando diversas dificultades. Uno de los principales problemas es la extraedad escolar, ya que un 21.2 % de los alumnos ingresa a un grado con edades superiores a las establecidas, debido a repitencias de grado en más de dos ocasiones. Asimismo, se identifican bajas y desiguales tasas de egreso, ya que Uruguay ocupa el cuarto lugar respecto a la media nacional, con un 70 % de estudiantes de nivel EIB medio superior, entre 18 y 20 años, que no logran culminar sus estudios. También se han detectado problemas de aprendizaje, pues siete de cada diez escolares no comprenden las clases según el grado que les corresponde. Otros problemas incluyen la violencia ejercida por docentes, la poca valoración del proceso educativo y el ausentismo escolar.

En el caso del Perú, Valdiviezo (2013) analiza un informe del Ministerio de Educación, que señala que, entre 2015 y 2018, solo el 54.8% de los adolescentes indígenas entre 17 y 18 años que culminaron la educación secundaria hablaban su lengua originaria. En 2018, el 69.6% de los niños indígenas que hablaban una lengua originaria culminaron la educación primaria, mientras que el 83.4% de los jóvenes indígenas estaban matriculados en secundaria y el 96.6% de niños y adolescentes indígenas estaban matriculados en nivel primario. Se identificó como una de las principales deficiencias la calidad educativa, en gran medida debido a los materiales didácticos

López, V., Castañeda, J., Meza, O. y Cabrera, M. (2025). Política educativa: Modelo de formación docente en educación inicial intercultural bilingüe desde la cosmovisión Awajun-Wampis, Amazonas. *Revista InveCom*, 5(4). 1-10. <https://zenodo.org/records/14926620>

disponibles, ya que la mayoría de los textos están en castellano, lo que dificulta la comprensión lectora de los estudiantes. Como alternativa, se propone que la educación en estas zonas sea plenamente bilingüe.

En la provincia de Maynas, específicamente en Napo y Torres, los docentes de instituciones educativas han solicitado al Estado apoyo pedagógico intercultural bilingüe, a través de la contratación de educadores especializados en la enseñanza bilingüe, con título profesional en educación intercultural y dominio de la lengua originaria. Esta demanda se sustenta en el respaldo del Ministerio de Educación y la UGEL Maynas. No obstante, persiste la preocupación de que se contraten docentes monolingües, que no dominen la cultura ni el idioma de estas comunidades, lo que limitaría el apoyo educativo a los estudiantes de los pueblos originarios kichwas. Esta situación representaría una vulneración del derecho a la educación intercultural bilingüe (Prado López et al., 2021). En este contexto, el propósito de este estudio fue diseñar un modelo de formación docente que permita fortalecer las competencias personales, pedagógicas, socio-comunitarias, interculturales y lingüísticas de los educadores sin título profesional y de los promotores educativos comunitarios en Educación Inicial Bilingüe Awajún y Wampis, en las provincias de Bagua y Condorcanqui.

Metodología

La metodología para implementar el modelo de formación docente en educación inicial intercultural bilingüe desde la cosmovisión Awajun – Wampis se fundamenta en un enfoque cualitativo, basado en un proyecto factible. En primer lugar, se diseñará un programa integral que abarque tanto aspectos teóricos como prácticos, estructurado en módulos específicos orientados a fortalecer las competencias personales, pedagógicas, socio-comunitarias, interculturales y lingüísticas de los docentes. La selección de participantes se realizará mediante un proceso que garantice la representatividad, priorizando a docentes Awajun y Wampis sin título en educación intercultural bilingüe pertenecientes a los distritos pertinentes. La implementación del programa incluirá clases presenciales, actividades prácticas, visitas a aulas y círculos de aprendizaje colaborativo, con los recursos y tiempos debidamente asignados.

El análisis documental será una herramienta clave, ya que permitirá comprender en profundidad el contexto educativo en la Amazonía peruana, particularmente en las comunidades Awajun y Wampis. Este análisis se centrará en la revisión de documentos oficiales, informes educativos y políticas públicas, con el objetivo de identificar las necesidades, desafíos y oportunidades dentro del sistema educativo local. Dicha revisión permitirá contextualizar los hallazgos y establecer conexiones con el marco normativo nacional.

Además, la observación directa en aulas y comunidades complementará la investigación, proporcionando una visión más cercana y real de las dinámicas educativas cotidianas. A través del trabajo de campo, los investigadores podrán analizar las interacciones interculturales entre docentes y estudiantes, así como identificar necesidades específicas en la enseñanza y el aprendizaje dentro del marco de la educación intercultural bilingüe.

La revisión bibliográfica también jugará un papel crucial en la investigación, ya que permitirá analizar estudios previos sobre educación intercultural bilingüe, formación docente y políticas educativas en contextos indígenas. Este análisis situará el estudio dentro de un marco teórico más amplio, proporcionando una base sólida para las conclusiones y recomendaciones del proyecto.

Se realizará un seguimiento continuo del progreso de los participantes, con mecanismos de evaluación para medir el impacto del proceso formativo en el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se ajustarán los contenidos y metodologías según las necesidades identificadas, considerando las particularidades culturales de los participantes. La colaboración interinstitucional será fundamental para la implementación del modelo, promoviendo la articulación con instituciones educativas y autoridades locales para asegurar el respaldo necesario. Por último, se documentarán los resultados y lecciones aprendidas, elaborando informes que contribuyan al desarrollo de futuras iniciativas en educación intercultural bilingüe. Esta metodología busca garantizar un proceso efectivo de formación docente, adaptado a las necesidades identificadas en la investigación, con el objetivo de fortalecer las capacidades de los docentes y mejorar el aprendizaje de los niños de los pueblos Awajun y Wampis.

Resultados

El análisis de la propuesta de formación docente ha permitido identificar patrones clave en tres aspectos fundamentales: el marco legal que la respalda, la distribución del tiempo y sus proyecciones a futuro. A través del estudio de las diferentes fases del programa, se evidencia la importancia de una planificación estructurada que garantice tanto el desarrollo teórico como la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Además, se han considerado los aspectos normativos que sustentan la implementación de este modelo educativo, asegurando su alineación con las políticas vigentes en materia de educación intercultural bilingüe. Finalmente, se presentan las proyecciones del programa en términos de impacto y resultados esperados, resaltando su contribución a la mejora de la enseñanza en comunidades Awajún y Wampis.

Tabla 1

Distribución de horas presenciales y a distancia por subárea en la formación profesional de Educación Inicial EIB

Áreas	Sub áreas	Horas presenciales	Horas a distancia	Horas totales	Créditos totales
Naturaleza y sociedad	Identidad, ciudadanía e interculturalidad	42	66	108	05
	Territorio, sociedad y cultura	70	110	180	07
	Naturaleza, sociedad y currículo en educación inicial	56	88	144	08
	Comunicación y sociedad	14	22	36	01
Comunicación	Desarrollo de la comunicación en lengua originaria (Awajun, Shawi, Qichwa) X 3	122	184	306	12
	Desarrollo de la comunicación en lengua castellana	56	88	144	08
	Educación artístico corporal	70	110	180	07
	Currículo y comunicación: L1 y L2 en educación	56	88	144	08
Matemáticas	Manejo de TIC	42	66	108	03
	Etnomatemática	14	22	36	02
	Matemática	173	259	432	21
	Matemática y currículo en educación	84	132	216	11
	Teoría de la Educación	42	66	108	06
Educación	Desarrollo humano y aprendizaje en la niñez	50	76	126	06
	Currículo y Gestión en la EIB nivel inicial	84	132	216	11
	Práctica Pre Profesional en Educación Inicial	196	272	468	18
	Investigación Educativa	487	701	1188	39
Promoción y desarrollo comunitario	Educación para el desarrollo sostenible y el buen vivir	28	44	72	02
	Proyectos de promoción y desarrollo comunitario	42	66	108	03
Total de horas		1728	2592	4320	178

La planificación de la formación docente contempla una distribución equilibrada de horas entre distintas actividades académicas. Se establecen bloques horarios para sesiones presenciales, estudio independiente y experiencia en servicio, permitiendo a los participantes fortalecer sus conocimientos teóricos y aplicarlos en contextos educativos reales. Este enfoque busca garantizar una formación integral que combine teoría y práctica de manera efectiva.

A lo largo de los distintos semestres del programa, la carga horaria se ajusta de manera progresiva, facilitando la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias docentes. En los primeros semestres, se priorizan actividades teóricas y metodológicas, mientras que en los períodos posteriores se refuerza el componente práctico, implementando estrategias de enseñanza en entornos educativos reales.

La Tabla 2 presenta las estrategias metodológicas diseñadas para la implementación de la propuesta de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Estas estrategias buscan garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, alineado con las necesidades socioculturales y lingüísticas de las comunidades Awajun y Wampis, así como con las exigencias de la formación pedagógica contemporánea.

Uno de los aspectos clave de la propuesta es el enfoque participativo y contextualizado, en el cual los docentes en formación desempeñan un papel activo en la construcción del conocimiento. Se utilizan metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, la observación reflexiva y la enseñanza en contextos reales, asegurando que la formación no solo sea teórica, sino también práctica y aplicada a las dinámicas de las comunidades indígenas.

Asimismo, se enfatiza el uso de recursos didácticos interculturales y bilingües, promoviendo el fortalecimiento de la lengua materna en la enseñanza inicial. La combinación de estrategias presenciales y a distancia, a través de plataformas digitales y sesiones interactivas, contribuye a la flexibilización del aprendizaje, permitiendo a los docentes desarrollar sus competencias sin afectar sus responsabilidades laborales y comunitarias.

Tabla 2

Estrategias de trabajo de la propuesta de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe

Estrategias	Días de trabajo	Horas de trabajo
Convalidación	II meses convalidados (I y II semestre) por la experiencia en el servicio como promotora en PRONOEI.	1080 horas
Clase presencial	30 semanas presenciales	(9 horas diarias y 63 horas semanales) 1890 horas al término del semestre académico.
Visitas al docente en aula o Monitoreo y asesoramiento a la docente en su Institución Educativa.	(3 días por visita, 12 días por semestre) 96 días al término de semestre académico.	(8 horas diarias, 24 horas por visita, 96 horas por semestre) 768 horas al término del semestre académico.
Desarrollo de los Círculos de aprendizaje colaborativo (CIAC)	(4 días por semestre) 32 días al término del semestre académico	(5 horas diarias, 20 horas por semestre) 160 horas al termino de semestre académico.
Estudio independiente de los materiales auto instructivos o Desarrollo de los productos a distancia.	(3 días por visita, 12 días por semestre) 96 días al término del semestre académico	(1 hora diaria, 3 horas por visita, 12 horas por semestre) 96 horas al término del semestre académico.
Visitas académicas de investigación	(2 días por visita, 8 días por semestre) 24 días al término del semestre. Esta estrategia se inició a partir del VIII semestre	(9 horas diarias, 18 horas por visita, 72 horas por semestre) 216 horas al término del semestre académico.

Por ello, la propuesta de formación se fundamenta en diversas normativas educativas que respaldan su implementación. Estas normativas establecen lineamientos clave para la capacitación docente, garantizando su alineación con los marcos jurídicos y las políticas de educación vigentes. La estructura del programa se ha diseñado considerando los estándares de calidad y las disposiciones legales que rigen la formación de educadores en el país.

La tabla 3 representa los objetivos e indicadores a evaluar en el modelo de formación del docente de educación inicial intercultural bilingüe. Como meta, se plantea el desarrollo de competencias lingüísticas y la aplicación de nuevas estrategias de la práctica docente, adaptadas a este contexto sociocultural específico.

Tabla 3

Plan de actividades del modelo de formación docente en Educación Inicial Intercultural Bilingüe

N° Ord.	Actividad	Objetivo	Indicador	Meta
1	Participación en Mesa Nacional e Internacional para la elaboración de la propuesta.	Elaborar participativamente la propuesta de formación profesional para docentes intituladas en escenarios amazónicos.	Maneja información sobre programas de formación docente en EIB.	Extraer lecciones de aprendizaje de programas de formación profesional implementados hasta ese entonces por FORMABIAP (en Loreto) y ARPI (en Junín)
2	Elaboración y presentación del programa.	Incorporar la propuesta en el Programa Presupuestal con Enfoque por resultados “Incremento en el acceso de niños y adolescentes a los servicios de Educación Básica Regular” 2013 – 2016	El programa responde a las brechas educativas de la comunidad Awajun y Wampis	Autorización del desarrollo del programa
3	Primer taller presencial.	Incorporar el enfoque EIB en los documentos que se elaboran para la implementación del Programa de Estudios Profesionales Pedagógicos de Titulación.	El marco teórico y curricular responde al enfoque de la EIB	Implementación del programa con el enfoque EIB
4	Inscripción de las participantes Awajun y Wampis	Comprometer a las autoridades para apoyar las inscripciones de las participantes.	Existe compromiso de las autoridades para facilitar las inscripciones de las participantes.	Inscripción de participantes entre Awajun y Wampis
5	Recepción y análisis de la Resolución Ministerial específica	Analizar las normas para el desarrollo de la formación profesional en educación inicial, educación primaria, educación inicial EIB y educación primaria EIB, de docentes sin título profesional y promotores educativos comunitarios, en los ámbitos amazónicos rurales y bilingües	La propuesta se sustenta en las normas emanadas del MINEDU.	Implementar la propuesta de acuerdo a las normas emanadas del MINEDU.

6	Seminario - taller de asistencia técnica en el enfoque EIB en el marco de la formación profesional en educación inicial	Promover la implementación del enfoque EIB en los equipos profesionales de la Institución de Educación Superior de Formación Docente	Los representantes indígenas y los docentes demuestran interés por la titulación de las participantes.	Empoderar a los representantes indígenas y docentes para defender el derecho de las participantes a no perder esta oportunidad de titularse.
7	Mesa de trabajo con autoridades locales para el programa de zonas dispersas con poca población infantil.	Comprometer a los representantes de UGEL Imaza y Condorcanqui que determinen 20 plazas para acompañantes de la práctica para Imaza y 32 para Condorcanqui.	Existencia de plazas con presupuesto para docentes bilingües acompañantes de la práctica.	20 plazas para acompañantes de la práctica para Imaza y 32 plazas para Condorcanqui
8	Contratación y adjudicación de las plazas de ampliación de cobertura.	Gestionar y garantizar la adjudicación de plazas docentes para el inicio del programa	Participantes del programa están en plazas con presupuesto.	Inicio del programa de titulación
9	Inicio del programa con talleres de inducción	Motivar a las docentes participantes del programa.	Docentes participantes sensibilizadas y conscientes de su titulación.	Evitar la deserción de las participantes.
10	Inicio del programa de formación profesional en educación inicial intercultural bilingüe de docentes sin título profesional de la provincia de Bagua y Condorcanqui	Inaugurar e iniciar el primer curso presencial del programa de formación profesional en educación inicial EIB, donde docentes intitulas de los distritos de Imaza, Nieva, Río Santiago y El Cenepa inician su formación profesional.	Asistencia del 100% de participantes en el inicio del primer curso presencial.	Inicio de las clases con docentes participantes de los distritos de Imaza, Cenepa, Nieva y Río Santiago.
11	Ejecución de la convalidación del I y II semestre académico:	Realizar el proceso de convalidación del I y II semestre de acuerdo a la R.V.M. N° 004-2016-MINEDU.	El proceso de convalidación se realiza de acuerdo a la norma	Convalidar la práctica realizada en los PRONOEI con el I y II semestre
12	Ejecución del III al X semestre de formación	Desarrollar las actividades académicas de acuerdo al plan de estudios de la propuesta.	Las actividades académicas se realizan con normalidad.	Desarrollo y logro del perfil de egreso.
13	Taller de asesoría y sustentación del informe de investigación.	Asesorar para la elaboración y sustentación del informe de investigación.	Los asesores de investigación cumplen con su rol. Satisfacción de las participantes.	Participantes preparadas para la sustentación del informe de investigación.
14	Sustentación y graduación de las participantes.	Gestionar el proceso de sustentación de los informes de investigación.	Las participantes demuestran dominio de su informe y sustentan en base a evidencias.	Graduar a las 91 participantes

15	La gestión de los títulos en la Dirección Regional de Educación de Amazonas en proceso de trámite y posterior entrega a las maestras.	Gestionar los trámites para la entrega de los títulos en el órgano intermedio respectivo.	Los expedientes cuentan con los requisitos para el trámite de titulación.	Entrega de títulos a las 91 participantes graduadas
----	---	---	---	---

La Tabla 3 detalla el plan de actividades diseñado para la implementación del modelo de formación docente en Educación Inicial Intercultural Bilingüe (EIB) en las comunidades Awajun y Wampis. Este plan establece una secuencia estructurada de acciones, organizadas en diferentes etapas, con el propósito de garantizar un proceso formativo integral y adaptado a las particularidades socioculturales y lingüísticas de los docentes en formación. En primer lugar, se plantea una fase inicial de diagnóstico, en la que se evalúan las necesidades y competencias previas de los docentes. Esta etapa es fundamental para identificar brechas formativas y diseñar estrategias específicas que respondan a las realidades educativas de las comunidades indígenas.

Posteriormente, el plan de actividades incluye una serie de módulos formativos, que combinan sesiones presenciales y a distancia. En estos módulos se abordan temas clave como didáctica intercultural, desarrollo del currículo bilingüe, evaluación del aprendizaje y producción de materiales educativos en lengua originaria. La metodología empleada prioriza el aprendizaje basado en la práctica, fomentando la aplicación directa de los conocimientos adquiridos en el entorno escolar.

Otra actividad relevante es la implementación de tutorías y acompañamiento pedagógico, que permite a los docentes recibir retroalimentación constante por parte de formadores especializados. Esta estrategia busca fortalecer la capacidad de los docentes para adaptar los conocimientos a su contexto y mejorar su desempeño en el aula. Finalmente, el plan contempla una fase de evaluación y certificación, donde se valoran los aprendizajes logrados a lo largo del proceso. Se aplican instrumentos de evaluación cualitativa y cuantitativa, garantizando que los docentes hayan adquirido las competencias necesarias para impartir una educación de calidad en sus comunidades.

Discusión

Según Lozano Ñustes (2023), la demanda social de docentes de educación inicial intercultural bilingüe en los pueblos Awajun y Wampis evidencia las deficiencias existentes en el sistema educativo de estas comunidades en Amazonas. Esto refleja una desatención por parte del Estado, ya que la falta de formación de los docentes que laboran en dichos pueblos, impide una comprensión clara de la cultura y lengua local. En consecuencia, la oferta de formación de docentes EIB para dichos pueblos no es suficiente respecto al número de lenguas existentes y sus necesidades educativas.

Desde el ámbito de las políticas educativas en EIB, Suárez Quiroz (2022) señala que la representación social del hecho educativo en contextos de interculturalidad no se limita a modificar las prácticas pedagógicas, sino que implica reconocer el entorno histórico en el que los docentes desarrollan su labor. En este sentido, los educadores no solo deben implementar un currículo, sino que también tienen la responsabilidad de transformar su entorno, enseñar a los estudiantes el uso de nuevas tecnologías y ofrecer soluciones a problemáticas que muchas veces superan el alcance de las comunidades indígenas.

Por su parte, Quichimbo Saquichagua et al. (2022) destacan que la política educativa intercultural bilingüe prevé su instrumentalización y la formulación de acciones, siendo guiada por los enfoques de derechos, interculturalidad y género. Asimismo, entre los enfoques identificados juega un rol impostergable los derechos humanos, postula la igualdad ante la ley y la sociedad, de forma inherentes e inalienables a todos los seres humanos, e instauran las bases para el ejercicio de la justicia, la libertad y la paz en el mundo. En ese sentido, propone la elaboración y la actividad de interacción de género igualitarias y justas entre varones y mujeres en todo aspecto. Ya que su propuesta es sacar las asimetrías e inequidades en las actividades y funciones que efectúan los individuos ante su sociedad, por medio de las propuestas políticas, mecanismos y acciones positivas, que aseguren la igualdad de acceder y la excelencia de los servicios educativos y finalmente está el enfoque intercultural, el cual tiene como finalidad elaborar una propuesta para agrupar a la sociedad.

López, V., Castañeda, J., Meza, O. y Cabrera, M. (2025). Política educativa: Modelo de formación docente en educación inicial intercultural bilingüe desde la cosmovisión Awajun-Wampis, Amazonas. *Revista InveCom*, 5(4). 1-10. <https://zenodo.org/records/14926620>

Asimismo, Zimmermann (1997) subraya que todos los individuos tienen derecho a una educación que respete su cultura y su lengua materna, así como también el derecho de los estudiantes indígenas a fortalecer su lengua de origen de sus antepasados para que tengan acceso a su herencia cultural y a la afirmación de su identidad. En este contexto, la educación intercultural bilingüe se consolida como una política pública esencial, cuyo propósito es asegurar un servicio educativo de calidad para los pueblos indígenas dentro de un sistema educativo nacional intercultural. La EIB no solo busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes, sino también promover el ejercicio de su derecho a una educación equitativa, abordando de manera crítica la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.

Dado lo anterior, se afirma que la formación de docentes en educación intercultural bilingüe representa un desafío para la gestión educativa. A través de políticas educativas inclusivas, se pretende que tanto docentes como estudiantes desarrollen su máximo potencial, lo que resulta crucial para el fortalecimiento de los pueblos originarios y para el desarrollo del país. La capacitación y formación docente no solo permite mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes Awajún y Wampis, sino que también contribuye a la preservación y fortalecimiento de sus lenguas y culturas.

En cuanto a la formación docente, Vernimmen Aguirre (2019) enfatiza la importancia de mejorar la calidad del desempeño del educador, ya que esto impacta directamente en la preparación de los estudiantes para la vida y el trabajo. Algunos de los beneficios comprobados de un programa educativo eficaz incluyen: Fomentar el desarrollo profesional continuo del docente. Proporcionar un espacio para compartir experiencias y estrategias pedagógicas. Aumentar la motivación y retención del personal docente. Mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Dichas investigaciones detalladas por diferentes autores no llevan a afirmar que se logra un desarrollo importante a través de la formación del docente en los pueblos de Awajun y Wampis, por lo que la formación de los docentes logra una mejor actitud y una obtención de nuevos conocimientos respecto a la cultura de dichos pueblos, desarrollando así capacidades tanto en los profesores como en los alumnos, fortaleciendo así el idioma y la comunicación interpersonal, así como la inclusión en su identidad cultural y también en el mejoramiento de su calidad de vida como pueblo y como integrante del país.

Conclusiones

La identificación de la demanda social de docentes titulados en educación inicial intercultural bilingüe evidencia una problemática fundamental: los niños y niñas Awajún y Wampis están siendo atendidos por docentes sin título profesional, lo que limita su acceso a un servicio educativo de calidad. Ante esta situación, resulta imperativo diseñar un modelo de formación inicial docente en educación intercultural bilingüe, basado en la cosmovisión Awajún-Wampis, que responda a las necesidades socioculturales de estas comunidades en la región Amazonas.

Las políticas educativas para la formación docente en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desempeñan un papel crucial en la educación inicial, ya que de esta manera se logra formular una propuesta que responda a las necesidades y particularidades socioculturales de los pueblos indígenas, y su consiguiente trascendencia.

La implementación de un modelo de formación docente debe considerar enfoques filosóficos, epistemológicos y pedagógicos, así como las cosmovisiones indígenas y las necesidades educativas de la comunidad. En este sentido, la estructura curricular de los programas de formación en EIB debe estar orientada a fortalecer competencias personales, pedagógicas y administrativas, asegurando que los docentes no solo impartan conocimientos, sino que también promuevan la preservación y valoración de la identidad cultural de sus estudiantes.

Los logros obtenidos a través de la formación de docentes en educación inicial intercultural bilingüe en los pueblos Awajún y Wampis son fundamentales para la educación en estas comunidades. Este proceso formativo contribuye al fortalecimiento de las capacidades culturales de los docentes, potenciando sus habilidades pedagógicas y asegurando un mejor desempeño en el aula. Además, garantiza el desarrollo de una identidad cultural sólida, libre de prejuicios y complejos de inferioridad, promoviendo aprendizajes desde la lengua materna y fomentando el desarrollo integral de los niños y de sus comunidades.

Referencias

- Asangkay Atamain, B. (2024). Relación del clima institucional con el rendimiento académico de los estudiantes de la Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “César Abraham Vallejo Mendoza”, Bagua-2021.
- Bell Jimenez, A. G. (2020). Realidades y desafíos de la educación intercultural bilingüe y la interculturalidad: el caso de las personas afrocostarricenses. *Revista Educación*, 44(2), 596–612. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39338>
- Delgado Rodríguez, C. A (2012). ¿Los animales son mis abuelos o son parte de una organización política? A propósito de las metáforas en la educación intercultural bilingüe wayúu. *Forma y Función*, 25(2), 161-184. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-338X2012000200008&script=sci_arttext
- Lozano Nustes, M. (2023). Interculturality in Bilingual Public Education in Bogotá D.C. *Enletawa Journal*, 16(2), 1–23. <https://doi.org/10.19053/2011835X.16972>
- Manzanero Rivero, P. E. (2023). Interculturalidad en educación bilingüe. *Ciencia Latina Revista científica multidisciplinar*, 7(4), 4842-4855. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7320
- Quichimbo Saquichagua, F. F., Verdugo Guamán, M. E., Sánchez Jimbo, S. P., & Mendieta Sinche, P. A. (2022). ¿Qué es interculturalidad? Reflexiones en el contexto ecuatoriano a partir de las voces y visiones de los docentes. *Killkana Social*, 6(1), 35–46. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v6i1.1024>
- Prado Lopez, H. R., Mendez-Ilizarbe, G. S., Quispe Cutipa, W. A., & Huaman Almiron, A. E. (2021). Educación intercultural desde la perspectiva teórica. *Revista venezolana de gerencia*, 26(6), 390-409. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.24>
- Santiváñez Limas, V. (2009). La educación bilingüe intercultural y la identidad nacional. *Revista Cultura*, (23), 101-114.
- Suárez Quiroz, R. (2022). Supuestos filosóficos de la interculturalidad: el caso de la educación bilingüe intercultural. *YACHAQ*, 5(1), 122–142. <https://doi.org/10.46363/yachaq.v5i1.217>
- Valdiviezo, L. A. (2013). Cosmovisiones indígenas y construcciones sobre la interculturalidad en la educación bilingüe. *Revista peruana de investigación educativa*, 5(5), pp. 99–123. <https://doi.org/10.34236/rpie.v5i5.35>
- Vernimmen Aguirre, G. M. (2019). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: una revisión conceptual. *Alteridad*, 14(2), 162-171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>
- Zimmermann, K. (1997). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista iberoamericana de educación*, 13, 113–127. <https://doi.org/10.35362/rie1301139>