

La enseñanza obligatoria de una lengua originaria: la clave de su revaloración

Nunuandtiki

El Perú posee una riqueza lingüística que se ve amenazada por la poca valoración y práctica que reciben estas lenguas. De la misma forma, las lenguas originarias tienen el poder de transmitir una cultura, una tradición, costumbres, riqueza medicinal y leyendas de un pueblo. Como señalan Bruno et al. (2020), “esta riqueza indígena se ha venido reconociendo por parte del estado de una manera tímida, sin embargo, se han logrado avances, siendo el idioma uno de esos logros” (p. 93). En consecuencia, el Estado ha implementado medidas para revalorizar y preservar las lenguas originarias, las cuales se perciben mediante las leyes implementadas. La Ley 29735 es una de ellas, ya que busca difundir, preservar y avalar los derechos de los hablantes de las lenguas originarias para que puedan tener acceso a los servicios en su lengua materna y puedan utilizarlo tanto en el ámbito público como privado. Asimismo, la ley se origina en el año 2011, antes del gobierno de Ollanta Humala. La promulgación de esta ley promueve la importancia de la preservación de los conocimientos culturales y una mejora en la educación intercultural bilingüe (Rodríguez, 2016). Sin embargo, esta ley no promueve la enseñanza de las lenguas originarias en zonas urbanas, ya que solo exige que la enseñanza sea obligatoria en ámbitos en donde son predominantes, lo cual excluye a los no hablantes de estas lenguas. Lo mencionado se refleja en el artículo 16: “el Estado garantiza y promueve la enseñanza de las lenguas originarias en la educación primaria, secundaria y universitaria, siendo obligatoria en las zonas en que son predominantes”. Por lo tanto, el hecho de no exigir la enseñanza de estas lenguas en zonas en donde no hay una cantidad de hablantes nativos sería un factor que contribuye con la extinción y la poca importancia que reciben las lenguas originarias. Por este motivo, es necesario modificar la Ley 29735 para incluir la enseñanza obligatoria de una lengua originaria en el ámbito educativo urbano, pues favorece la valoración lingüística.

Frente a la modificación que propongo, podría haber personas que sostengan que esta no resultaría viable, pues las escuelas de educación intercultural bilingüe rurales, en donde el cumplimiento de la ley ya es obligatorio, se enfrentan a obstáculos como la falta de docentes capacitados y materiales educativos. Desde esta perspectiva, estas limitaciones serían el motor de que dicha modificación sea poco viable y que este tema sea académicamente polémico. Sin embargo, otra postura, que es la que yo defiendo, sostiene que, frente a estas limitaciones, existen alternativas viables que pueden ser implementadas para reducir el impacto de las brechas estructurales y de recursos. Por lo tanto, considero que el Congreso de la República sí debe modificar la Ley 29735 para exigir a los colegios públicos urbanos la enseñanza obligatoria de una lengua originaria. Para respaldar dicha postura, en el presente ensayo, se presentarán dos argumentos. Por un lado, se argumentará que mediante esta modificación los estudiantes podrán aumentar su sentido de

pertenencia, la conciencia sobre la diversidad y se podrá reducir los prejuicios y estereotipos negativos. Por otro lado, frente a las brechas que menciona la postura contraria, se logrará demostrar la efectividad de las alternativas de solución, tales como el uso de servicios, avances tecnológicos y estrategias educativas.

Por un lado, se debería modificar la Ley 29735 para exigir a los colegios públicos urbanos la enseñanza obligatoria de una lengua originaria, ya que mediante dicha modificación los estudiantes podrán revalorizar la importancia de la lengua originaria con su entorno. Además, les permite tomar conciencia sobre la diversidad y la riqueza que poseen estas lenguas tanto en el ámbito académico como social. Esta razón está centrada en la “revaloración”; sin embargo, es preciso aclarar que hay una estrecha vinculación de este concepto con el de “revitalización”. Este último término se define como la realización de metodologías y estrategias que permiten recuperar y construir espacios culturales en donde se hablan estas lenguas fomentando su uso (Flores et al., 2020, p. 36). Por lo tanto, la revitalización de las lenguas indígenas también se define como la aceptación de su importancia para el desarrollo de un país pluricultural. De esta manera, la valoración y preservación de las lenguas originarias es la responsabilidad y asunto de todas las personas, lo cual se puede lograr mediante su enseñanza, promoviendo la equidad y el respeto a estas lenguas (Garcés, 2020, pp. 27-28). Por ello, los colegios serían el factor principal de la revaloración de las lenguas a través de su enseñanza obligatoria. Se debe tener presente que la enseñanza de estas lenguas está enfocada en el ámbito urbano porque los no hablantes nativos de estas lenguas tienden a estar excluidos de su aprendizaje, ya que actualmente se enfoca en la enseñanza en ámbitos rurales donde predominan más hablantes de estas lenguas.

En primer lugar, una de las ideas que fundamentan la necesidad de revalorizar las lenguas originarias es que el aprendizaje de ellas aumenta el sentido de pertenencia de los estudiantes con los orígenes de sus antepasados. Según Planas (2018), el censo realizado en el 2017 sobre la autoidentificación étnica revela que el 66% de peruanos que habitan en zonas urbanas del Perú se perciben e identifican con sus raíces indígenas. Esta idea demuestra que se sienten orgullosos de la riqueza cultural que poseen. Por ello, es importante implementar esta modificación, ya que, al aprender una lengua, el estudiante se relaciona y vincula con los hablantes nativos; incluso, algunos se relacionan con los orígenes de sus familiares. Este beneficio se puede evidenciar con el estudio de Kvietok (2021), quien, mediante testimonios de algunos estudiantes del colegio urbano de Cusco, demuestra que los jóvenes relacionan esta lengua como parte de su herencia cultural proveniente del legado de sus familiares. Asimismo, la relacionan con su identidad, como es el caso de la vinculación del quechua con el imperio incaico (pp. 40-41). Otro ejemplo que demuestra lo mencionado es el caso de México, que, mediante un contraste de percepciones entre los bachilleratos rurales y urbanos, afirman que un 76.4% de estudiantes del contexto urbano

tienen interés por aprender alguna lengua indígena. La razón se basa en poder conocer y relacionarse con su cultura y raíces (Ramírez & Suárez, 2016, pp. 382-383). Por lo tanto, se puede evidenciar la relación del aprendizaje de una lengua con los orígenes de los estudiantes a través del fortalecimiento de su identidad.

En segundo lugar, llevar a cabo esta modificación implicaría reducir los prejuicios y estereotipos negativos hacia la lengua originaria respecto a su utilidad y asociación con términos como pobreza, inferioridad, marginalidad y ruralidad. Los estudiantes tienen la percepción y la idea errónea de vincular las lenguas originarias con palabras que desvalorizan su importancia como patrimonio lingüístico. Además, “las ideologías sobre el lenguaje no son uniformes en una sociedad o grupo sociocultural, sino que son múltiples” (Zavala, 2016, p. 210). Por ello, no solo son creencias, sino que están vinculadas con formas de pensar que construyen un ambiente poco favorable para las relaciones culturales. Por ejemplo, la discriminación, el menosprecio, la superioridad del español frente a una lengua originaria ocasiona que se marginalice a los hablantes de estas lenguas (Cabanillas, 2022, p. 267; Kvietok, 2021, p. 46). Entonces, los conjuntos de factores negativos mencionados con relación a la lengua tienden a producir actitudes lingüísticas desfavorables que impiden la inclusión y reconocimiento de su beneficio para el desarrollo intercultural de la sociedad. Por eso, es importante tener presente el beneficio que se va a originar cuando se lleve a cabo dicha modificación, lo cual va a permitir disminuir estas actitudes negativas y se producirá un cambio significativo. Se puede ilustrar lo mencionado con la investigación realizada en la Institución Educativa Inicial de Lima, donde se evidenció que, a través de la enseñanza del aimara y el quechua, los estudiantes lograron reforzar algunos valores como el respeto y el reconocimiento del valor de estas lenguas. Asimismo, los estudiantes utilizaron lo aprendido como frases y palabras en su vida cotidiana, lo cual refleja la utilidad y relevancia que le dan a estas lenguas (Cordova, 2024, p. 45). Por ello, es importante tener presente que mediante la educación se pueden cambiar las actitudes lingüísticas negativas, ya que los estudiantes podrán relacionar y conocer la relevancia de estas lenguas en diversos contextos. Asimismo, se permite afrontar el estereotipo que se asocia con el poco uso que se da a estas lenguas.

En tercer lugar, la enseñanza de una lengua originaria propicia a los estudiantes tomar conciencia sobre la diversidad y la interculturalidad que poseen estas lenguas. Esta consecuencia positiva permite a los estudiantes interactuar y conocer diferentes culturas relacionadas con las lenguas, lo que contribuye con el enriquecimiento de la identidad cultural. A través de la modificación de la Ley 29735, los alumnos podrán encontrar en los colegios espacios de aceptación a la variedad lingüística, siempre y cuando se tenga presente que el Perú tiene una gran abundancia de lenguas aborígenes. Por ejemplo, según Paco (2022), el aimara posee características únicas que la

diferencian de otras lenguas y que influyen en su preservación y revitalización, ya que esta representa la identidad y patrimonio de un pueblo (pp. 56-57). Sobre la base de lo mencionado, se debe tener presente que cada lengua está vinculada con las prácticas culturales que se retroalimentan de los orígenes de sus hablantes nativos. Por ello, la enseñanza de una lengua permite que “todos los educandos indígenas y no indígenas desarrollen sentimientos positivos respecto de la diversidad étnica, cultural y lingüística” (Paronyan & Cuenca, 2018, p. 320), lo cual permite que los estudiantes tengan conocimiento de la riqueza que oculta cada lengua.

Por otro lado, respecto a la modificación de la Ley 29735, los posibles críticos señalarían que, aunque la intención de promover lenguas originarias en los colegios urbanos es importante, la realidad educativa del Perú enfrenta limitaciones estructurales y de recursos, lo que dificulta su implementación adecuada. Lo mencionado lo respaldarían con las brechas que enfrenta la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se practica en comunidades hablantes de una lengua originaria. Según el Minedu (2019), el Perú cuenta con más de 26 mil escuelas de EIB en las cuales se enseña una de las 48 lenguas originarias. No obstante, Schmelkes y Ballesteros (2020) afirman que “existe un déficit de docentes indígenas en [el] Perú” (p. 20). Por lo tanto, se necesita la formación integral de más de 14 mil docentes para abastecer la demanda de los mismos y poder brindar a los estudiantes una educación de calidad (Defensoría del Pueblo, 2018). Con este ejemplo estos autores dejan en evidencia que existe una carencia y una demanda de docentes en las escuelas de EIB rurales, las cuales representan un obstáculo para la implementación de la ley en el ámbito urbano. Frente a lo mencionado, los posibles críticos podrían señalar lo rigurosa que debe ser la formación de maestros en la enseñanza de lenguas. En ese sentido, los posibles opositores se respaldarían en que “los docentes carecen de la preparación para enfrentar tal diversidad [que demandan los estudiantes] y [...]no] cuentan con materiales adecuados ni con acompañamiento pedagógico” (López, 2021, p. 47). Por ello, los posibles críticos sustentarían que, a pesar de la propuesta, implementar la enseñanza obligatoria de lenguas originarias en colegios urbanos enfrentaría la falta de docentes capacitados, como se ha visto en el contexto rural. Por otro lado, Oblitas et al. (2025) señalan que, tras el regreso a clases post-COVID-19, el Gobierno tenía la intención de convertir las escuelas rurales de EIB en monolingües como una respuesta a la demanda de docentes (p. 41). Este suceso afecta la asignación de docentes capacitados en el dominio de lenguas originarias. Según Cabanillas (2022), “aún no existe la oferta de docentes necesaria para atender a la demanda existente, y por esa razón muchas veces se opta por contratar a personas no calificadas para dicho trabajo” (p. 273). En otras palabras, los posibles críticos señalarían que puede suceder lo mismo si se logra modificar esta ley. Asimismo, los posibles opositores destacarían que implementar esta modificación implicaría enfrentar la falta de material educativo en lenguas originarias y la dificultad para adaptar un currículo escolar, lo cual reduce la implementación real y efectiva de la enseñanza obligatoria de las lenguas. Por ello,

se consideraría que estas dificultades “afectan la elaboración de una política educativa bilingüe acorde a nuestra sociedad pluricultural” (Cabanillas, 2022, p. 273). A pesar de sus beneficios en la valoración lingüística que conlleva esta modificación, esta postura se respaldaría en las barreras que implica llevar a cabo la enseñanza obligatoria de una lengua originaria en las escuelas públicas urbanas.

Es cierto que estas brechas permiten notar las limitaciones existentes en el Perú y que afectan la viabilidad de que esta modificación tenga buenos resultados. Sin embargo, se pueden reducir las barreras mediante los servicios y estrategias educativas como la CIT, herramientas tecnológicas y metodologías didácticas. Estas representan soluciones efectivas y con múltiples beneficios tanto para los maestros como para los estudiantes. Además, las soluciones permiten afirmar que sí puede ser viable la implementación, por lo que los posibles opositores no tomarían en cuenta las alternativas que existen frente a estas carencias. De acuerdo con Quichimbo (2022), las estrategias educativas cumplen un rol importante en la enseñanza de las lenguas originarias¹, por lo que recalca su importancia en la revitalización lingüística mediante la participación de los docentes y alumnos (p. 76). En ese sentido, con la modificación de la Ley 29735 y la voluntad política del Estado, se pueden lograr diferentes cambios educativos. Por ejemplo, en el caso de Paraguay, un país pluricultural y bilingüe, mediante la modificación de la Reforma Educativa se estableció la enseñanza del guaraní, una lengua originaria. Por esta razón, el Ministerio de Educación y Ciencias realiza capacitaciones constantes a los docentes sobre los métodos y estrategias para la enseñanza de las lenguas (Fleitas et al., 2019, pp. 217-219). Esta ilustración permite reconocer los cambios que impulsan la modificación legal, y también se deben tener presentes las ventajas de tener centros encargados de la revaloración de las lenguas.

En primer lugar, la CIT, al estar formada por personas capacitadas en competencias lingüísticas y culturales, pueden contribuir con la capacitación de docentes en la enseñanza de las lenguas originarias. La Central de Interpretación y Traducción en Lenguas Indígenas (CIT) es una buena alternativa, ya que está formado por personas que pasan por un proceso riguroso de selección y preparación. Asimismo, dicho servicio es una iniciativa del Ministerio de Cultura (2020) que mediante cursos contribuye en la formación de personal capacitado en 37 lenguas originarias. Las personas interesadas en ser partícipes de los cursos deben pasar por un proceso de selección que cuenta con varios requisitos: tener un dominio y ser hablante de la lengua originaria, conocer las

¹ El autor en esta parte del texto habla sobre las lenguas nativas, pero en el desarrollo de su investigación hace referencia a las lenguas originarias. Asimismo, existe una relación en la implementación de las estrategias educativas tanto para la enseñanza de una lengua nativa como lengua originaria, ya que ambos comparten el propósito de implementar las estrategias para el desarrollo de las competencias de escritura, oralidad, comprensión de texto, entre otros.

reglas gramaticales y contar con experiencia en interpretación o traducción (pp. 1, 3). Se debe tener presente que se comparte el mismo propósito que tiene la Ley 29735 con la CIT, ya que ambos buscan revitalizar, difundir y preservar las lenguas originarias. Respecto a la preparación, los capacitados antes de certificarse pasan por una pasantía que contribuye con su compromiso en la revaloración de la lengua y en la importancia de los derechos lingüísticos (De Pedro Ricoy et al., 2018, p. 147). Este aspecto, evidencia que los intérpretes y traductores pueden ser aptos para capacitar a maestros que tengan el objetivo de transmitir la esencia de la lengua. Existen investigaciones realizadas en países latinoamericanos que poseen una variedad de lenguas indígenas. Por ejemplo, Montero (2024) argumenta que los maestros deben tener presente que su formación debe girar en torno a la importancia del papel que tiene la lengua y la cultura, y el respeto a la diversidad lingüística (p. 91). Estos aspectos son importantes para que la conciencia intercultural sea transmitida a los estudiantes mediante la enseñanza de la lengua. Por ello, se recalca que los docentes deben tener una buena capacitación para que cumplan con los objetivos que posee la enseñanza de una lengua originaria. Lo mencionado se puede lograr con la ayuda de la CIT, lo que deja en evidencia, que es una solución viable frente a la brecha de falta de capacitación de docentes que mencionarían los opositores.

En segundo lugar, el uso de aplicaciones y plataformas digitales contribuyen con el aprendizaje de la lengua en los estudiantes y en la capacitación de los docentes. El uso de herramientas tecnológicas en las escuelas ha demostrado ser una alternativa de solución para el desarrollo de competencias lingüísticas. Estas herramientas fomentan la preservación de las lenguas indígenas, el acceso a materiales educativos digitales, la conciencia de la interculturalidad y la adquisición de aprendizajes al ritmo del estudiante (Castillo, 2024, p. 808). Además, al estar en un ambiente tecnológico despierta la curiosidad de los estudiantes y profesores, ya que estas herramientas son didácticas, lo cual favorece la construcción de saberes. Estas aplicaciones y plataformas al ser divertidas van a impulsar la motivación por el aprendizaje y la adquisición de conocimientos lingüísticos, vinculados con la riqueza peruana. Lo mencionado se puede evidenciar con el estudio de Castillo (2024), quien, señala los aportes de las aplicaciones educativas desarrolladas por el Minedu como Mamaru, Shungo, Wiñay, CoLeNaa, etc. En esta investigación, el 70% de los estudiantes logró el desarrollo de competencias escritas y comunicativas, un pensamiento crítico, y el conocimiento sobre la vida de los pueblos indígenas (pp. 815-823, 827). Este resultado favorece el análisis de cómo estas plataformas y aplicaciones digitales pueden ser una alternativa frente a la carencia de materiales educativos en diversas lenguas originarias. Reforzando lo mencionado, una investigación realizada por Pilicita y Cevallos (2019) en Ecuador, un país pluricultural y latinoamericano con una variedad lingüística semejante al Perú, evidencia la propuesta de la aplicación Kaway. Este promueve el aprendizaje del vocabulario básicos del idioma Kichwa tanto para estudiantes como para maestros (pp. 56, 65). Por ello, la aplicación de

estas herramientas al ser interactivas facilita la adopción de habilidades, enfocadas tanto a la gramática, la traducción y la cultura que poseen estas lenguas. En ese sentido, es viable la implementación de la enseñanza obligatoria de la lengua originaria mediante la modificación de la Ley 29735.

En tercer lugar, la implementación de metodologías didácticas, por parte de los profesores, para reforzar las competencias de los estudiantes en la enseñanza de las lenguas originarias reduce el impacto de la falta de materiales. Si bien el uso de materiales es importante, ante la ausencia de los mismos se puede optar por métodos y enfoques de estrategias educativas. A través del estudio realizado por Castillo et al. (2022), se comprobó la eficiencia de la metodología acción-participante, la cual se realizó mediante actividades. Es decir, se promovió la realización de diálogos, la escritura de textos y la investigación sobre cultura e historia de la lengua shipibo-konibo. Esta metodología tuvo la aceptación del 63, 6% de los estudiantes (pp. 4, 20, 24). Este ejemplo permite validar la efectividad de las metodologías en las escuelas y la valoración que tiene por parte de los alumnos. Estas estrategias favorecen la participación activa de los estudiantes y la relación de la lengua con la cultura, las cuales son ventajosas para un aprendizaje de calidad y significativo. Otro ejemplo es el caso de Chile. Aunque tiene una realidad educativa diferente al del Perú, comparten programas para la preservación de lenguas con un enfoque similar como las escuelas de EIB. En este país, según la investigación realizada por Calderón et al. (2017), en una escuela urbana se implementó la asignatura del mapuzugun mediante una clase flexible. En esta clase los profesores emplearon estrategias como cantos y juegos para incentivar la participación de los estudiantes (p. 57). Asimismo, este aspecto permite recalcar la importancia del involucramiento del estudiante con su aprendizaje para obtener resultados favorables.

En conclusión, si se exigiera la enseñanza obligatoria de una lengua originaria en los colegios públicos urbanos, se aportaría con grandes beneficios para la aceptación de la variedad lingüística y que cada lengua posee una historia y una riqueza propia. En primer lugar, se demostró que los estudiantes podrán revitalizar la lengua a través de su entorno, ya que fortalecerán su identidad a partir de sus raíces, y se podrán reducir las ideas y prejuicios erróneos que se tienden a vincular con las lenguas originarias. En segundo lugar, se presentó la postura que argumenta las limitaciones que presenta el Perú. Asimismo, se demostró que su impacto se puede reducir mediante la aplicación de herramientas tecnológicas, la capacitación de docentes mediante la ayuda de la CIT y la implementación de metodologías didácticas con el fin de preservar y revalorizar las lenguas originarias mediante su enseñanza en zonas urbanas. Por ello, a través de las alternativas y beneficios presentados, se evidencia que el Congreso de la República sí debería modificar la Ley 29735.

Por lo tanto, la enseñanza de una lengua originaria permite evitar su extinción. A pesar de las reformas implementadas para su protección, si no se pone en práctica a través de la educación de los estudiantes, no se lograrán buenos resultados. Por eso, la modificación implica empezar en el ámbito urbano siendo implementado a nivel nacional gradualmente. Bruno et al. (2020) señalan que “si [se] continúa este proceso de pérdida del idioma ancestral no solo se perderá una forma de comunicación sino también costumbres, tradiciones y toda una forma de ver el mundo” (p. 99). No obstante, se puede reducir este impacto mediante la enseñanza formando estudiantes conscientes de que su aprendizaje tiene un objetivo que conlleva revalorizar la lengua originaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruno, A., Córdova, A. & Santos, J. (2020). Las lenguas originarias del Perú. Un análisis de su estado desde la multiculturalidad. *Prohominum*, 2(3), 92-104. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0015>
- Cabanillas, B. (2022). El Estado peruano y las lenguas originarias en la actualidad. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 265-279. <https://shorturl.at/pbXlR>
- Calderón, M., Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Mariano, H. & Vargas, C. (2017). Estudio de casos de la enseñanza de la lengua y cultura mapuche y su implementación como asignatura del currículo de educación básica. *Calidad en la Educación*, (47), 43-80. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200043>
- Castillo, Z., Meneses, N., Torres, F., Lazo, V. & Ponce, F. (2022). Fundamentos lingüísticos y pedagógicos para la creación de un método de enseñanza del shipibo-konibo a nivel básico. *Desde el Sur*, 14(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.21142/des-1401-2022-0007>
- Castillos, T. (2024). Herramientas digitales para la educación intercultural bilingüe en el Perú. *Lengua y Sociedad*, 23(2), 807-831. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.27326>
- Cordova, T. (2024). *Actitudes lingüísticas de los estudiantes hacia el quechua y el aymara en una Institución Educativa inicial de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/16720>
- Defensoría del Pueblo. (2018, 21 de febrero). *Defensoría del Pueblo recuerda que se necesitan 14 mil docentes en lenguas originarias y con competencias interculturales*.

<https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-recuerda-que-se-necesitan-14-mil-docentes-en-lenguas-originarias-y-con-competencias-interculturales/>

De Pedro Ricoy, R., Ciudad, L. & Howard, R. (2018). Activismo, derechos lingüísticos e ideologías: La traducción e interpretación en lenguas originarias en el Perú. *INDIANA*, 35(1), 139-163. <http://hdl.handle.net/1893/26736>

Fleitas, D., Lugo, M., López, E., Arias, G., Ayala, F. & Gynan, S. (2019). La Educación Bilingüe: Capacitación continua y métodos de enseñanza de las lenguas en el Departamento de Itapúa, Paraguay. *La Saeta Universitaria Académica Y De Investigación*, 7(1), 215-228. <https://doi.org/10.56067/saetauniversitaria.v7i1.133>

Flores, J., Córdova, L. & Cru, J. (2020). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. (2.^a ed.). Editorial Linguapax Internacional; Editoria Linguapax América Latina; Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. <https://www.uabjo.mx/media/1/2020/06/GuiadeRevitalizacionLinguaPax-UABJO.pdf>

Garcés, F. (2020). *La revitalización de las lenguas indígenas del Ecuador: una tarea de todos*. Editorial Universidad Politécnica Salesiana. <https://shorturl.at/nqdnQ>

Kvietok, F. (2021). Bilingüismo e identidad juvenil: aportes etnográficos para la enseñanza del quechua en secundarias urbanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14), 25-52. <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.292>

López, L. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 41-66. <https://shorturl.at/hHb2q>

Ministerio de Cultura. (2020, 18 de febrero). *Convocatoria para el décimo cuarto curso de intérpretes y traductores de lenguas indígenas u originarias*. Gobierno del Perú. <https://shorturl.at/4NcUf>

Ministerio de Educación. (2019, 27 de setiembre). Perú tiene más de 26 mil escuelas de Educación Intercultural Bilingüe [Nota en página web]. Gobierno del Perú. <https://shorturl.at/15sKX>

- Montero, G. (2024). Lengua y cultura: ejes articuladores en la formación docente indígena en México y Brasil. *Enunciación*, 29(1), 84-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9773079>
- Oblitas, S., Torres, J., Bautista, E. & Mamani, G. (2025). Gestión de la participación comunitaria y su impacto en la educación intercultural bilingüe en el altiplano peruano. *Revista Espacios*, 46(2), 38-51. <https://shorturl.at/OlkrJ>
- Paco, M. (2022). Resultados de la enseñanza y aprendizaje del idioma aymara en escuelas de La Paz y su impacto positivo en los estudiantes. *Revista Peruana de Educación*, 5(9), 53-63. <https://doi.org/10.33996/repe.v5i9.1191>
- Paronyan, H. & Cuenca, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Transformación*, 14(3), 310-326. <https://shorturl.at/B4T0A>
- Pilicita, G. & Cevallos, D. (2019). Aplicación con sistema operativo Android para el aprendizaje del idioma Kichwa. *Revista Cátedra*, 2(3), 54-68. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i3.1715>
- Planas, E. (2018, 14 de septiembre). Censo 2017: pregunta sobre autoidentificación étnica arrojó datos reveladores. *El Comercio*. <https://shorturl.at/qjLXU>
- Quichimbo, F. (2022). Revitalización de lenguas nativas: Reflexiones a partir de las narraciones de algunos docentes interculturales bilingües. *Revista Chakiñan*, (18), 65-79. <https://doi.org/10.37135/chk.002.18.04>
- Ramírez, B. & Suárez, P. (2016). Conocimientos y aprendizajes de lenguas indígenas en bachilleratos rurales y urbanos del estado de Puebla, México. *Revista Ra Ximhai*, 12(6), 377-387. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.25.br>
- Rodríguez, C. (2016). Entre el Estado y la política lingüística en el Perú. *Ideelee Revista*, (257). <https://shorturl.at/RENm7>
- Schmelkes, S. & Ballesteros, A. D. (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y

la Cultura, Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375591>

Zavala, V. (2016). Ideologías sobre el quechua desde el poder: Una aproximación discursiva.

Signo y Seña, (29), 207-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5644849>