



DIÁLOGO DE SABERES Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA AMAZONÍA PERUANA: REFLEXIONES DESDE FORMABIAP

DIALOGUE OF KNOWLEDGE AND INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION IN THE PERUVIAN AMAZON: REFLECTIONS FROM FORMABIAP

Fernando Antonio García Rivera

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana,
FORMABIAP, Iquitos, Perú

garciariverafernandoantonio@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0003-0275-8042>

Fabio Friso

Centro de Rehabilitación de Toxicómanos y de Investigación de
Medicinas Tradicionales Takiwasi, Tarapoto, Perú
comunicaciones@takiwasi.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5427-956X>

Giorgia Tresca

Centro de Rehabilitación de Toxicómanos y de Investigación de
Medicinas Tradicionales Takiwasi, Tarapoto, Perú
giorgiatresca11@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-6485-2732>



Never Tuesta Cerrón

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana
FORMABIAP, Iquitos, Perú
ln_tuesta@hotmail.com

Matteo Politi

Centro de Rehabilitación de Toxicómanos y de Investigación de Medicinas
Tradicionales Takiwasi, Tarapoto, Perú
matteo.politi@takiwasi.com
 <https://orcid.org/0000-0002-1185-8569>

Envío: 28 de febrero de 2026

Aceptación: 1 de junio de 2026

Publicación: 31 de julio 2026

Resumen

La presente investigación analiza el diálogo de saberes en la educación intercultural bilingüe a partir del caso FORMABIAP (Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana). Sus objetivos son examinar este enfoque, evaluar su papel en la revitalización lingüística y cultural, describir experiencias pedagógicas concretas como un taller sobre plantas medicinales e identificar tensiones entre modelos educativos estatales e indígenas. Mediante una metodología de análisis cualitativa de documentos institucionales y testimonios, el estudio muestra que el diálogo intercultural solo es efectivo con relaciones horizontales y reconocimiento epistemológico. Entre los resultados, el caso de FORMABIAP evidencia que se pueden desarrollar propuestas educativas alternativas sustentadas en pedagogías biosociales estrechamente vinculadas a su territorio. Por su parte, el caso específico de los saberes relacionados con las plantas medicinales demuestra cómo la pérdida de saberes lingüísticos está estrictamente entrelazada con la pérdida de saberes relevantes para la vida en las comunidades indígenas de la Amazonía peruana. Estas perspectivas amplían el horizonte de la educación intercultural al revelar que el conocimiento no se puede reducir al espacio escolar, sino que surge de la relación dinámica entre las personas, los ecosistemas y las memorias colectivas compartidas.

Palabras claves: Educación Intercultural Bilingüe; Pedagogía Biosocial; Lenguas Indígenas; Revitalización Cultural; Etnobotánica.

Abstract:

This study analyzes the dialogue of knowledges in intercultural bilingual education through the case of FORMABIAP (Program for the Training of Bilingual Teachers of the Peruvian Amazon). Its objectives are to examine this approach, assess its role in linguistic and cultural revitalization, describe concrete pedagogical experiences such as a workshop on medicinal plants, and identify tensions between state and Indigenous educational models. Using a qualitative methodology based on the analysis of institutional documents and testimonies, the study shows that intercultural dialogue is only effective when supported by horizontal relationships and epistemological recognition. Among the findings, the FORMABIAP case demonstrates that alternative educational proposals can be developed, grounded in biosocial pedagogies closely linked to their territories. The specific case of knowledge related to medicinal plants shows how the loss of linguistic knowledge is closely intertwined with the loss of knowledge essential for life in Indigenous communities of the Peruvian Amazon. These perspectives broaden the horizon of intercultural education by revealing that learning cannot be reduced to the school space, but rather emerges from the dynamic relationship among people, ecosystems, and shared collective memories.

Keywords: Intercultural Bilingual Education; Biosocial Pedagogy; Indigenous Languages; Cultural Revitalization; Ethnobotany.

1. Introducción

La Amazonía peruana es uno de los territorios de mayor diversidad biológica y cultural del planeta, y constituye simultáneamente un espacio de disputa por los sentidos del desarrollo, la educación y el conocimiento. Desde las últimas décadas, diversas instituciones indígenas han promovido modelos educativos alternativos que respondan a las necesidades y visiones de los pueblos amazónicos. Entre ellas, el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) impulsado por la organización nacional indígena de pueblos amazónicos (AIDSEP) se ha consolidado como una de las experiencias más significativas en América Latina (FORMABIAP, 2018; Rahman et al., 2023).

El surgimiento de propuestas como FORMABIAP responde, en parte, a procesos históricos de marginación y despojo cultural hacia los pueblos indígenas. La educación clásica occidental tiende a marginar, desintegrar y colonizar las culturas indígenas, lo que puede conducir a un verdadero epistemicidio, estrechamente vinculado al ecocidio. Esta situación ha generado desigualdades persistentes en el acceso a la educación y en el reconocimiento de los conocimientos propios, especialmente en relación con el manejo del territorio, las plantas medicinales, la vida espiritual y la oralidad. En años recientes, el concepto de diálogo de saberes ha cobrado centralidad como un mecanismo para articular conocimientos indígenas y científicos en condiciones de respeto, complementariedad y reciprocidad (Acosta et al., 2025).

Desde esta perspectiva, FORMABIAP no puede ser entendido únicamente como un programa técnico de formación docente, sino como una comunidad educativa indígena en la que se producen, reproducen y transforman saberes, valores y formas de relación con el territorio. Tal como muestran estudios recientes, la experiencia formativa en FORMABIAP articula dimensiones pedagógicas, sociales, corporales y espirituales, configurando un espacio colectivo de aprendizaje que trasciende los marcos convencionales de la educación superior occidental (Rahman et al., 2023).

El presente artículo analiza las implicancias educativas, epistemológicas y sociopolíticas de este diálogo entre tradiciones de conocimiento. Asimismo, discute los desafíos contemporáneos para la revitalización lingüística y cultural en la Amazonía peruana.

a. Educación Intercultural Bilingüe

En Perú, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) está reconocida en las políticas nacionales y regionales como un modelo de servicio educativo especial para los pueblos indígenas, acorde a su cultura y a sus necesidades (García, 2004; AIDESEP, 2010). Hasta la fecha ha logrado avances significativos en el fortalecimiento de la identidad cultural, la transmisión y revitalización de las lenguas originarias y la valoración de los conocimientos indígenas. No obstante, aún existen numerosos retos para garantizar el derecho de los niños y niñas indígenas a recibir una educación de calidad y culturalmente pertinente.

La EIB, como parte del ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas y amparada en normas nacionales e internacionales (Ley General de

Educación y Convenio 169 de la OIT), es una alternativa a los modelos educativos hegemónicos, homogeneizantes y monolingües que deterioran la identidad y la cultura de los pueblos indígenas y es también un elemento fundamental para el empoderamiento cultural, político y organizativo de los pueblos indígenas. En el caso específico de la Amazonía, tiene una especial relevancia para contrarrestar el deterioro de un ecosistema clave a nivel global, así como para reducir los conflictos socio ambientales, y para mantener la diversidad cultural y construir sociedades más justas, sostenibles y policéntricas (Milligan et al., 2025).

Desde una mirada crítica, la EIB no puede reducirse a una política compensatoria ni a la mera traducción lingüística del currículo nacional. La experiencia de FORMABIAP muestra que la EIB se construye en la vida cotidiana, en las prácticas comunitarias, en la relación con el bosque y en los vínculos intergeneracionales. En este sentido, la formación docente indígena no se limita al aula, sino que se enraíza en contextos sociales y ecológicos específicos, donde el conocimiento se aprende haciendo, observando y participando colectivamente (Rahman et al., 2023).

En la Amazonía peruana la brecha educativa entre los pueblos indígenas y la sociedad urbana es muy alta. En la Región Loreto, a nivel rural solo el 1.2% de los niños indígenas de 4° grado (9-10 años) alcanzan un nivel de lectura satisfactorio, mientras que en los colegios urbanos de la región se llega al 12.9 %; la diferencia es aún mayor si se compara con el 30% a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2022).

Además de los problemas comunes de la educación rural, como la deficiente infraestructura escolar en las comunidades y la escasez de servicios básicos y educativos pertinentes, un factor esencial es la formación inicial de docentes en EIB. Según el Ministerio de Educación de Perú, en 2021, se requerían alrededor de 25.796 docentes adicionales de EIB a nivel nacional para atender todos los niveles de educación básica (inicial, primaria y secundaria) (Defensoría del Pueblo, 2021). Datos actualizados a 2025 y facilitados por el Ministerio de Educación a la Comisión de EIB del Foro Educativo sugieren que esta brecha, aunque sigue siendo considerable, se ha reducido a 19.745 docentes EIB. El déficit más crítico se registra en el nivel secundario (9.851 docentes), seguido por los niveles de primaria (6.411) e inicial (3.213) (Anselmo, 2026). Este déficit no solo se manifiesta a nivel cuantitativo sino también en la preparación de los maestros bilingües con mayores competencias pedagógicas.

El Programa FORMABIAP es una institución pionera y referente a nivel nacional e internacional en el campo de la EIB. Inició sus actividades en 1988, tras la firma de un convenio entre el Ministerio de Educación, la Autoridad Regional de Loreto, AIDSEP y la ONG italiana Terra Nuova. A partir de ese momento FORMABIAP funciona como el área de EIB en la estructura orgánica estatal de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Loreto (EESPPL), con sede en la ciudad de Iquitos.

A pesar de los avances normativos nacionales en favor de una educación de calidad y pertinente para los pueblos indígenas, persiste una brecha significativa de docentes formados en EIB para atender las necesidades de los pueblos indígenas amazónicos, especialmente en el departamento de Loreto que cuenta con 32 pueblos indígenas (Ministerio de Cultura, 2020). Por esta razón, FORMABIAP persiste en la formación inicial y actualización de docentes indígenas del ámbito departamental para cubrir esas brechas.

En el marco de la oferta formativa de FORMABIAP se distinguen dos líneas principales: una es la formación de jóvenes indígenas de los pueblos Achuar, Kukama Kukamiria, Kichwa y Shawi como maestros interculturales bilingües de inicial o primaria a través del programa oficial de Formación Inicial Docente (FID) en EIB, con una duración de 5 años; la otra es la formación dirigida a docentes indígenas en servicio, a través de diplomados y cursos de especialización o profesionalización en EIB. Actualmente, se está desarrollando una modalidad extraordinaria dentro de la primera línea, se trata de un Programa de Formación Profesional que dura 5 años para docentes en servicio sin título pedagógico. Este programa se desarrolla en tres sedes (San Lorenzo, Iquitos y Nauta) con la participación de profesores de los pueblos Achuar, Kichwa, Urarina, Shawi, Awajún, Wampis, Chapra, Kandozi, Arabela, Matsés, Yagua y Secoya, en el marco de un convenio con el Gobierno Regional de Loreto, de 2024 al 2028.

En el ámbito de la formación de docentes en servicio, se inició en 2022, con apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), el proyecto denominado "Educación Intercultural Bilingüe para niños y niñas de los pueblos indígenas Matsés y Urarina de la Amazonía Peruana", que ha desarrollado un Diplomado en pedagogía intercultural bilingüe y educación comunitaria, dirigido a maestros y maestras Matsés y Urarina, incluyendo la elaboración de materiales educativos pertinentes (FORMABIAP, 2024).

b. Etnobotánica y revalorización de la medicina tradicional

En la actualidad se observa la pérdida progresiva de la memoria y cultura ancestral de los pueblos indígenas amazónicos debido a los procesos de transculturación (Alexandrino Ocaña, 2023). Al entrar en contacto con la sociedad occidental las nuevas generaciones progresivamente van perdiendo muchos de los conocimientos y prácticas que tenían sus abuelos y padres, entre otras cosas, por ir a la escuela y por los cambios que el contacto con la sociedad envolvente trae; es frecuente observar que, frente a una enfermedad común como gripe o resfrío, los jóvenes desconocen las plantas medicinales empleadas en su tradición, debido a la pérdida en la transmisión intergeneracional de los conocimientos. El alejamiento de los jóvenes de sus comunidades nativas en la búsqueda de mejores condiciones de vida y oportunidades de trabajo genera también que ellos ya no regresen a su comunidad, por lo que se pierde la posibilidad de realizar dicha transmisión del conocimiento (Bussmann, 2013).

Frente a este proceso, las comunidades amazónicas han empezado a proponer distintas respuestas para evitar la pérdida de su cultura y sabiduría (Ruíz et al., 2004). Una de ellas es el registro de las plantas medicinales. La pérdida de conocimientos relacionados con las plantas medicinales no solo representa una amenaza para la diversidad cultural y los conocimientos ecológicos, sino también es un síntoma de la fragmentación de las culturas humanas, la urbanización acelerada y la pérdida de las lenguas tradicionales. Este declive compromete no solo el conocimiento práctico de las plantas, sino también un sustrato necesario para mantener un importante vínculo con sus raíces culturales y ecológicas. Abordar esta pérdida requeriría un enfoque que no solo busque recopilar conocimientos botánicos específicos, sino también apoyar el vínculo con el propio territorio (Kirkland, 2012).

A raíz de la pandemia del Covid-19, muchos pueblos indígenas profundizaron en la revaloración de su medicina tradicional. Gracias al uso de diferentes plantas fueron capaces de minimizar el impacto de la enfermedad en sus comunidades en los momentos en que en Perú el Sistema Nacional de Salud estaba totalmente colapsado (Martín Brañas et al., 2022; Shiratori & Fabiano, 2025).

En el contexto de la etnobotánica, como investigación académica para recuperar y preservar conocimientos botánicos, a menudo se observa una recopilación de datos que descuida la importancia de las sabidurías locales y las relaciones profundas con el mundo vegetal. Las narraciones relacionadas

con las plantas, los rituales de preparación y otras formas de interacción con ellas a menudo son marginados (Tresca et al., 2020).

Además, reconocemos que el enfoque pedagógico tradicional a menudo objetiviza la naturaleza y las plantas, perpetuando un enfoque dominante, extractivista y oportunista hacia el medio ambiente que surge de las epistemologías occidentales. Esto conduce a descuidar el sistema de valores tradicional (DDe Melo et al., 2022).

Partiendo del concepto de diversidad biocultural, el trabajo con las plantas locales permite una revitalización de las cosmologías y de los valores culturales de los diversos pueblos a través de la aplicación de las sabidurías tradicionales en contextos reales, contribuyendo así a su perpetuación y adaptación en respuesta a los desafíos contemporáneos, como el cambio climático y la pérdida de biodiversidad (Redvers et al., 2022).

La profunda relación con la naturaleza y la noción de que el ser humano está en permanente diálogo y negociación con todos los demás seres que la integran, es inherente a las culturas indígenas amazónicas. No obstante, las dinámicas económicas y sociales que viene imponiendo el contacto con el resto de la sociedad, están contribuyendo a aumentar la degradación del ambiente y los recursos naturales vitales para estos mismos pueblos. Precisamente la educación oficial monolingüe y homogénea, ha ido promoviendo modelos culturales que rompen la relación ancestral de equilibrio entre el ser humano y la naturaleza. Desde el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe, es importante tomar conciencia sobre la problemática ambiental y la adopción de actitudes ambientalmente responsables, poniendo en valor las propias cosmovisiones indígenas y mostrando la relevancia de los conocimientos y prácticas ancestrales para abordar la problemática ambiental local, nacional y global.

c. Pedagogía biosocial y aprendizaje territorial

La experiencia de FORMABIAP puede comprenderse desde lo que algunos autores definen como una pedagogía biosocial (Rahman & Barbira Freedman, 2024), un enfoque donde el aprendizaje emerge de la interacción entre cuerpo, territorio, relaciones sociales y mundo no humano. En este enfoque, el conocimiento no es abstracto ni descontextualizado, sino que se construye a partir de la participación activa en prácticas comunitarias como la pesca, la agricultura, el uso de plantas medicinales, los rituales y la convivencia intergeneracional.

Esta pedagogía reconoce que los procesos educativos están profundamente vinculados a la salud del territorio y a la continuidad de la vida social y cultural en esos territorios ancestrales. Así, la formación docente indígena se convierte en un proceso de cuidado colectivo: del cuerpo, del bosque y de la comunidad, que desafía la separación moderna entre naturaleza, sociedad, persona y educación.

d. Objetivos del artículo

El presente artículo tiene como objetivos: 1) Analizar la concepción del diálogo de saberes en el marco de la educación intercultural indígena; 2) Examinar el rol de FORMABIAP en la revitalización cultural y lingüística; 3) Presentar ejemplos específicos como el caso de las plantas medicinales; 4) Identificar desafíos y tensiones contemporáneas entre modelos educativos estatales y visiones indígenas.

2. Materiales y metodos

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo interpretativo, orientado a comprender en profundidad la experiencia de FORMABIAP en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía peruana. Este enfoque resulta pertinente cuando el interés principal es analizar significados, prácticas y procesos en su contexto específico, más que producir generalizaciones estadísticas. Como señalan Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa busca comprender fenómenos sociales desde las perspectivas de los propios actores y en relación con su entorno cultural e histórico. En este sentido, el objetivo del presente trabajo es analizar un caso representativo que permita reflexionar sobre el diálogo de saberes en contextos amazónicos.

La investigación se basó principalmente en el análisis de documentos institucionales producidos por FORMABIAP, incluyendo planes curriculares, materiales pedagógicos, propuestas formativas y textos de sistematización. Estos documentos fueron seleccionados por su relevancia para comprender cómo el programa conceptualiza y pone en práctica la interculturalidad, la formación docente indígena y la articulación entre saberes indígenas y saberes académicos. Asimismo, se incorporaron testimonios orales recogidos en publicaciones y espacios formativos vinculados al programa. Estas narrativas fueron consideradas no solo como fuentes informativas, sino como

expresiones de experiencias y perspectivas que reflejan formas propias de producción y transmisión del conocimiento en contextos indígenas.

El análisis del corpus se desarrolló mediante un análisis de contenido temático, siguiendo la propuesta de Bardin (1991), quien define este método como un conjunto de técnicas sistemáticas de análisis que permiten identificar, organizar e interpretar núcleos de sentido presentes en los textos. En una primera etapa se realizó una lectura comprensiva de los materiales; posteriormente se procedió a la codificación de temas recurrentes; finalmente, estos se agruparon en categorías analíticas articuladas con el marco de la interculturalidad crítica.

Un componente específico del estudio fue el análisis de un taller sobre plantas medicinales, concebido como estudio de caso dentro de la formación docente intercultural. El taller fue organizado en colaboración entre docentes de FORMABIAP y especialistas en plantas medicinales y etnobotánica del Centro Takiwasi. Participaron estudiantes en formación provenientes de diversos pueblos amazónicos, quienes aportaron conocimientos tradicionales vinculados a sus propios territorios y culturas. Metodológicamente, el taller combinó: a) Exposiciones dialogadas por parte de docentes y especialistas; b) Espacios de intercambio colectivo donde los estudiantes compartieron saberes sobre el uso, clasificación y significado cultural de las plantas medicinales en sus comunidades; c) Actividades prácticas orientadas a la identificación y reflexión sobre las plantas desde perspectivas tanto etnobotánicas como pedagógicas.

Para el presente artículo se analizaron los materiales producidos durante el taller (registros escritos, síntesis colectivas y reflexiones de los participantes), así como las dinámicas de interacción observadas. Este estudio de caso permitió examinar de manera concreta cómo se configura el diálogo de saberes cuando conocimientos indígenas y académicos se encuentran en un espacio formativo estructurado.

Los resultados de la investigación fueron estructurados en torno a los siguientes ejes: 1) Diálogo de saberes; 2) Revitalización lingüística; 3) Papel de la formación docente indígena; 4) Estudio de caso sobre plantas medicinales como espacio concreto de articulación epistemológica; 5) Desafíos actuales.

Un principio metodológico fundamental fue el establecimiento de condiciones explícitas de equidad entre las instituciones participantes y entre autores indígenas y no indígenas. En coherencia con el concepto de diálogo de saberes, se procuró que tanto el taller como la elaboración del artículo constituyeran espacios de intercambio horizontal, promoviendo una

construcción compartida del análisis y evitando relaciones jerárquicas en la producción de conocimiento.

3. Resultados y discusión

a. El diálogo de saberes como proceso político y pedagógico

El diálogo de saberes no es meramente un intercambio informativo, sino un proceso político que exige condiciones de igualdad, reconocimiento mutuo y protección de derechos colectivos. Solo es posible dialogar si se superan las lógicas históricas de superioridad estatal y científica. Esta perspectiva coincide con autores como De Sousa Santos (2010), quienes plantean la idea de ecologías de saberes, donde ninguna epistemología tiene monopolio de la verdad.

Desde esta perspectiva crítica, el diálogo de saberes no puede reducirse a un procedimiento metodológico ni a una estrategia pedagógica neutral, sino que implica una transformación del campo epistemológico mismo. Supone cuestionar la racionalidad dominante que ha subordinado sistemáticamente los conocimientos indígenas y reconocer que todo conocimiento está situado en matrices culturales, históricas y territoriales específicas. En este sentido, el diálogo no ocurre entre saberes abstractos, sino entre sujetos colectivos portadores de memorias, prácticas y formas de vida diferenciadas. Además, el diálogo de saberes exige condiciones materiales, políticas y éticas: requiere relaciones no jerárquicas, respeto a la autonomía cultural y reconocimiento de los sistemas propios de validación del conocimiento. Sin estas condiciones, el intercambio se convierte en asimilación o traducción unilateral, reproduciendo formas de colonialidad epistemológica en lugar de superarlas.

En el marco de la EIB, esto implica comprender que el diálogo no consiste en «integrar contenidos indígenas» en currículos occidentales, sino en transformar la estructura misma de la educación, sus finalidades y sus criterios de legitimidad del saber. Experiencias como la comunidad educativa de formación docente de FORMABIAP muestran que el diálogo de saberes puede institucionalizarse cuando la formación se organiza desde las propias comunidades y no solo para ellas. En estos casos, el conocimiento pedagógico emerge de la interacción entre territorio, cultura, prácticas productivas, lengua y vida comunitaria, configurando una pedagogía biosocial, bajo la cual el aprendizaje al situarlo en la relación viva entre personas, ecosistemas y memorias colectivas, descentrando el aula como único espacio de producción

de conocimiento. De esta manera, el diálogo de saberes pasa de ser discursivo a práctico y experiencial: se materializa en metodologías, formas de evaluación, roles docentes y estructuras institucionales que reconocen la autoridad epistemológica de los pueblos indígenas. Este tipo de experiencia demuestra que la interculturalidad crítica no se limita a la coexistencia de culturas, sino que redefine quién enseña, qué se enseña y desde dónde se enseña.

b. La lengua como núcleo del conocimiento indígena

La lengua es un sistema complejo de clasificación del mundo que articula relaciones entre personas, naturaleza, animales y seres espirituales (He, 2010). Desde esta perspectiva, la pérdida lingüística no representa solo un fenómeno cultural, sino una erosión epistémica profunda que afecta los marcos interpretativos mediante los cuales los pueblos comprenden y habitan su realidad. En contextos amazónicos, lengua, territorio y cultura constituyen un sistema inseparable; comprender una lengua implica comprender la red de significados sociales y ecológicos en la que surge.

El Programa FORMABIAP se posiciona como un espacio pedagógico de resistencia frente a estos procesos de desplazamiento lingüístico. Su propuesta educativa se funda en la revalorización de la herencia cultural indígena, entendida como condición para la autodeterminación y para la formación de sujetos orgullosos de su historia y comprometidos con el desarrollo de sus pueblos. En este marco, la alfabetización en lenguas originarias y la producción de materiales educativos propios, tanto en lenguas indígenas como en castellano, representan ejes centrales de una política pedagógica orientada a restituir el valor social del conocimiento indígena.

La experiencia formativa demuestra que el aprendizaje se vuelve más significativo cuando se origina en contextos reales y prácticas culturales vivas. Así, el sabio Shawi Alberto Tangoa, de la comunidad de Panán, en el río Paranapura, imparte una lección práctica en el terreno de la Comunidad Educativa Zungarococha sobre plantas medicinales y sus usos cotidianos. Durante la sesión muestra que muchas de estas especies curativas crecen en las inmediaciones de las viviendas, lo que evidencia que los jóvenes no reconocen plenamente la flora de su entorno inmediato ni, sobre todo, las propiedades benéficas de plantas que tienen al alcance de la mano. La actividad permitió que los estudiantes tomaran conciencia de la pérdida progresiva de saberes útiles de su tradición cultural y de que las fuentes vivas de ese conocimiento

se extinguen a medida que desaparecen sus poseedores, una pérdida que la tecnología y los medios digitales no pueden sustituir.

Otro ejemplo significativo es el aprendizaje de nociones espaciales en contextos cotidianos. En comunidades amazónicas, conceptos como “adelante” y “atrás” se adquieren caminando en fila o ubicándose dentro de una canoa, situaciones que articulan lenguaje, corporalidad y entorno. En otra experiencia, educadoras del pueblo Ashaninka cuestionaron secuencias didácticas basadas en actividades abstractas previas a la experiencia concreta, señalando que los niños comprenden mejor los conceptos cuando primero participan en acciones como elaborar recipientes de cerámica o recolectar frutos e insectos. Este tipo de observaciones llevó a priorizar metodologías que integran observación, imitación y práctica (estrategias propias de la socialización indígena) así como formas no verbales de comunicación y el valor pedagógico del silencio.

La propuesta pedagógica también incorpora la participación activa de sabios y sabias indígenas, personas reconocidas por su comunidad por su conocimiento cultural y lingüístico, quienes colaboran en la planificación del calendario comunal, en la elaboración de materiales educativos y en la enseñanza de la lengua originaria tanto dentro como fuera del aula. Su presencia cuestiona la idea moderna de que el maestro es el único depositario del saber y amplía los espacios de aprendizaje más allá del aula escolar.

Asimismo, FORMABIAP ha impulsado innovaciones metodológicas para integrar lenguas indígenas y castellano en la formación docente. Un caso ilustrativo es la enseñanza de partes de un curso de Teoría de la Educación en lengua Shawi: una docente mestiza impartía contenidos en castellano para estudiantes de distintos pueblos, mientras un docente Shawi desarrollaba la misma temática en su lengua con estudiantes de su comunidad; posteriormente todos se reunían para una fase final común. Esta estrategia permitió no solo traducir contenidos, sino producir discurso académico desde la propia lengua indígena, fortaleciendo su estatus epistemológico.

El programa también promueve procesos sistemáticos de investigación cultural realizados por los propios estudiantes en sus comunidades, con el fin de recuperar saberes ancestrales que la escolarización convencional había marginado, especialmente en cuanto a plantas medicinales (FORMABIAP, 2008). En estos trabajos de campo, los estudiantes, acompañados por especialistas de cada pueblo, participan de un proceso de reapropiación

del conocimiento local y reconstrucción de vínculos entre escuela, familia y comunidad.

Finalmente, la producción de materiales educativos interculturales constituye otro pilar de la propuesta. A lo largo de su trayectoria, el programa ha elaborado textos, exposiciones y recursos didácticos en diversos soportes que integran contenidos sobre la Amazonía, los pueblos indígenas y su cultura material e inmaterial, fortaleciendo así la presencia de las lenguas originarias en el ámbito educativo.

En conjunto, estos ejemplos evidencian que, en la experiencia de FORMABIAP, la lengua no es tratada como una asignatura más, sino como el núcleo organizador del conocimiento. Su fortalecimiento implica revitalizar memorias colectivas, sistemas de valores y modos de relación con el entorno. Por ello, defender las lenguas indígenas no es solo preservar un patrimonio cultural, sino sostener formas plurales de conocimiento que amplían los horizontes epistemológicos de la educación contemporánea.

c. Formación docente indígena y revitalización cultural

La EIB se presenta como un “puente” entre mundos: un espacio donde jóvenes indígenas reciben herramientas académicas contemporáneas sin desvincularse de sus raíces. Muchos estudiantes enfrentan un desafío identitario: conciliar conocimientos ancestrales con conceptos científicos occidentales. La formación intercultural crítica permite transformar esa tensión en una oportunidad de agencia cultural.

Uno de los problemas centrales identificados en el sistema educativo peruano es la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes indígenas, elevando de este modo la calidad de la EIB. En este contexto se han identificado cuatro causas o factores principales que limitan un mayor desarrollo de las competencias en los maestros indígenas:

1. Escasa pertinencia de los currículos para la formación de docentes EIB. Aunque el sistema educativo peruano reconoce la EIB y contempla la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares para cada pueblo, estas deben realizarse sobre la base y la estructura del currículo nacional, el cual se basa en la epistemología occidental-hegemónica. Esto supone una limitación para el pleno desarrollo de la pedagogía indígena donde los tiempos, los lugares y las formas de construir conocimientos son distintas a las del modelo occidental.

2. Escasa disponibilidad de herramientas y guías pedagógicas específicas para EIB. En FORMABIAP se desarrolló y se viene aplicando desde hace décadas el Método Inductivo Intercultural (MII), que ha sido adoptado posteriormente en Brasil, México y otros países de la región. El MII se basa en las actividades que la comunidad realiza a lo largo del año y propone un aprendizaje vivencial de los niños a través de su participación en éstas, vinculando los conocimientos, actitudes y habilidades de la cultura propia al logro de las competencias del currículo. Bajo esta filosofía educativa, es fundamental la capacidad del maestro de explorar las distintas dimensiones de las actividades comunitarias, donde se manifiestan no solo saberes prácticos sino también valores, códigos y relaciones simbólicas que configuran la cosmovisión de cada pueblo. Esto requiere desarrollar estrategias diferentes a las que se aplican en la investigación convencional, que tiende a individualizar, clasificar y objetivar el conocimiento separándolo de la propia experiencia. Sin embargo, actualmente son escasas las herramientas y guías para investigación basadas en este enfoque pedagógico que ayuden a la formación de docentes EIB.

3. Insuficiente oferta de formación y asesoramiento pedagógico para la mejora continua de los maestros EIB en servicio, en sus capacidades y habilidades lingüística en castellano y en las nuevas formas discursivas de la lengua indígena en la escuela. Muchos de los docentes que trabajan en centros EIB, aunque dominan la lengua indígena local por ser su lengua materna, no tienen formación específica en pedagogía EIB. En los pueblos indígenas más alejados la mayoría de los docentes no están titulados y en algunos casos no tienen ningún tipo de formación pedagógica. Aunque las autoridades educativas nacionales y regionales promueven la profesionalización, actualización y formación continua de los docentes, apenas existen cursos con enfoque de EIB y que aborden de manera específica las necesidades y el contexto socio-cultural de los maestros de cada pueblo.

4. Marginalización de la EIB al ser destinada solamente para las poblaciones indígenas, mientras que el enfoque de interculturalidad es para todo el sistema educativo nacional. En los nuevos planes y políticas de EIB en el Ministerio de Educación de Perú se está debatiendo la posibilidad de aprobar planes y políticas de EIB para todo el sistema educativo que podrían aplicarse paulatinamente, considerando que todas las regiones albergan ciudadanos que hablan algunas de las 48 lenguas indígenas reconocidas

por el Estado, esto debido a la masiva movilización de las poblaciones indígenas hacia las ciudades en las últimas décadas.

En su proyecto de tesis, los estudiantes de EIB en FORMABIAP están invitados a explorar e investigar un tema vinculado al saber indígena, (como la construcción de viviendas tradicionales, la herbolaria, entre otros) no solo en su dimensión práctica, sino también desde una perspectiva pedagógica centrada en cómo se transmiten estos conocimientos. De este modo, el estudiante no solo se forma en saberes locales y territoriales, sino que además reflexiona sobre las formas de transmitirlos desde otros paradigmas; así se genera un proceso de recuperación vivo y dinámico que revitaliza estos saberes. Varios de estos estudiantes eligen las plantas medicinales como tema de su tesis de titulación en EIB: en los archivos de FORMABIAP encontramos 17 tesis cuyos títulos están relacionados con el uso de plantas medicinales, con una predominancia de estudiantes del pueblo kukama kukamiria. Ver Tabla 1 a continuación.

Tabla 1. Tesis sustentadas para optar el título profesional de profesor/a de educación intercultural bilingüe cuyo título está relacionado con el uso de plantas medicinales.

Nº	TITULO DE LA TESIS	AUTOR/AUTORA	PUEBLO INDÍGENA
1	Las plantas medicinales en la localidad de Jeberos, pueblo Shiwilu y su tratamiento como contenido curricular en la escuela	Max Teddy Chota Velasquez	Shiwilu
2	Uso de recursos medicinales en niños de 0 a 6 años en la comunidad de Monterrico Angoteros – pueblo Kichwa	Neyla Mozombite Sandoval	Kichwa
3	Plantas de uso medicinal en la comunidad de Obrero I Zona – pueblo Kukama Kukamiria	Juan Manuel Vásquez Murayari, Janeth Murayari Ihuaquai	Kukuma Kukamiria
4	Rescate de conocimientos y prácticas sobre plantas medicinales para curar las enfermedades más comunes de los niños y niñas en las comunidades de Lupuna, Lisboa y Bagazán en el pueblo Kukama Kukamiria	Gloria Noemí Guzmán Pacaya, Eri Tamani Pacaya	Kukama Kukamiria
5	La siembra y uso de plantas medicinales en la institución educativa primaria intercultural bilingüe en la comunidad de Shansho Cocha del pueblo Achuar	Abel Santiak chayat	Achuar

6	Siembra de plantas medicinales y su tratamiento en la I.E. N° 62244 de la comunidad de Ajachim – quebrada Cangaza – pueblo Awajún	Calixto Tiwi Vilchez	Awajún
7	Recopilación de las plantas medicinales, su uso y manejo en la comunidad de Chosica del pueblo Wampis	Ramiro Perez Ramirez	Wampis
8	Preparación de remedios con cortezas y resinas de plantas medicinales en la comunidad de Parinari del pueblo Kukama Kukamiria	Dora Almendra Rodriguez Fasabi	Kukama Kukamiria
9	Tratamiento de la malaria con plantas medicinales en la comunidad de San Jorge del pueblo Kukama Kukamiria	Zoila Flor Grimaneza Ahuana Upari	Kukama Kukamiria
10	Curaciones con plantas medicinales y otros recursos para el desarrollo de habilidades en el niño y la niña Shawi de 0 a 6 años, comunidad de Soledad, río Yanayacu	Devis Adrian Torres Inuma	Kukama Kukamiria
11	Tratamiento de la leishmaniasis con plantas medicinales y medicina occidental, en la comunidad de Santa María – distrito de Cahuapanas, provincia de Datem del Marañón, región Loreto	Abraham Hidalgo Chanchari	Shawi
12	Uso de plantas medicinales para curar mordedura y picadura de víbora en la comunidad de Betsaida – pueblo Kukama Kukamiria	David Cristian Yumbato Panduro	Kukama Kukamiria
13	Curaciones de enfermedades con hojas de plantas medicinales en la comunidad de Parinari, río Marañón del pueblo Kukama Kukamiria	Giovani Aldair Vela Silva	Kukama Kukamiria
14	La medicina tradicional Awajún en el tratamiento de enfermedades comunes en la comunidad de Numpatkain, distrito de Imaza, provincia de Bagua, región Amazonas	Luis Kunchikui Acuts	Awajún
15	Uso de mucura y chiric sanango en la comunidad de Obrero I Zona, Río Pui-nahua – pueblo Kukama Kukamiria	Axi Chujutalli Linares	Kukama Kukamiria
16	Recuperación y revaloración de los conocimientos y el uso de plantas medicinales del pueblo Chapara	Kasimoro Tanchima Tirko Mateo Totarica Mando	Chapara

17	Salud y cuidado del cuerpo en la mujer Awajún	Matilde Catip Tawan	Awajún
----	--	---------------------	--------

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de secretaria académica y titulación del FORMABIAP

d. Un caso práctico: las plantas medicinales

El caso específico de los saberes relacionados con las plantas medicinales demuestra cómo la pérdida de saberes lingüísticos está estrictamente entrelazada con la pérdida de saberes relevantes para la vida en las comunidades indígenas de la Amazonía peruana. En este ámbito, desde 2024 FORMABIAP ha establecido una alianza con el Centro Takiwasi, institución que apoya y facilita el rescate de conocimientos tradicionales relacionados a las plantas medicinales en el marco del biocomercio a través de su laboratorio de productos naturales (Noejovich, 2013)

En el marco de esta alianza en enero 2025 se desarrolló un taller sobre plantas medicinales en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública en Iquitos, como un espacio de formación y reflexión dirigido a docentes Urarinas y Matses estudiantes del Diplomado en pedagogía intercultural bilingüe, así como a tesis de EIB del programa FORMABIAP. La propuesta tuvo un doble propósito: por un lado, diseñar contenidos y estrategias para el tratamiento didáctico del uso de plantas medicinales en contextos de EIB; por otro lado, sistematizar los contenidos, estrategias y logros del proceso formativo, integrando la experiencia práctica con una reflexión crítica sustentada en la literatura académica.

Inicialmente se planteó que los participantes conocieran el estado actual de las investigaciones etnobotánicas sobre plantas medicinales y las principales publicaciones relativas a los saberes amazónicos (Schultes & Raffauf, 1990; Balick & Cox, 1996; Vandebroek & Balick, 2012). Asimismo, se buscó promover una valoración crítica tanto de los avances científicos como de la riqueza y complejidad del conocimiento indígena, incentivando la incorporación de los saberes propios en la práctica pedagógica. Este enfoque se sustentó en la perspectiva del diálogo de saberes y en la necesidad de reconocer la legitimidad epistemológica de los conocimientos indígenas en el ámbito educativo (Battiste, 2002; Turner, 2007).

Metodológicamente, el taller combinó diagnóstico participativo, fundamentación teórica y construcción colectiva de propuestas pedagógicas. En una primera etapa, los participantes, organizados por pueblos y cuencas

-Matses, Urarina (río Corriente y río Chambira), Kukama Kukamiria, Kichwa y Shawi-, sistematizaron información sobre plantas maestras y plantas de uso común, considerando sus denominaciones en castellano y en lengua indígena, ubicación, formas de cuidado, usos y enseñanzas asociadas. También reflexionaron sobre el estado actual de la transmisión de estos conocimientos en niños y niñas, el rol de la escuela y de los servicios de salud, y la valoración comunitaria de las plantas medicinales. Este diagnóstico evidenció una marcada heterogeneidad en los saberes previos y en los procesos de transmisión intergeneracional, así como la vulnerabilidad de ciertos conocimientos, especialmente los vinculados a plantas maestras, en línea con lo señalado por Cox (2000) y Vandebroek y Balick (2012) respecto a la erosión del conocimiento etnobotánico.

En una segunda fase, los facilitadores del taller presentaron contenidos sobre etnobotánica y uso de plantas medicinales, articulando la literatura científica (Schultes & Raffauf, 1990; Balick & Cox, 1996) con experiencias amazónicas contemporáneas. La discusión se orientó a problematizar la relación entre ciencia académica y saberes indígenas, planteando interrogantes sobre el reconocimiento, la validación y las posibilidades de colaboración para la sistematización y difusión de conocimientos locales. Estas reflexiones favorecieron un análisis crítico de las metodologías de investigación y de las potencialidades de enfoques descolonizadores en el ámbito educativo (Battiste, 2002).

Posteriormente, cada grupo socializó los resultados de su diagnóstico, generando un intercambio reflexivo sobre convergencias, divergencias y desafíos comunes. Este proceso promovió la expresión tanto en castellano como en lenguas originarias, consolidando un espacio intercultural efectivo.

A partir de estos insumos, los grupos diseñaron Jornadas Pedagógicas Integradas orientadas a incorporar el conocimiento sobre plantas medicinales en el currículo de educación inicial y primaria. Las propuestas incluyeron estrategias como la observación directa en jardines escolares, la elaboración de herbarios y registros gráficos, el mapeo territorial de zonas de recolección y la integración de contenidos en áreas como Matemática, Comunicación y Personal Social. Estas iniciativas se alinean con los planteamientos de Etkin (1994) y Howard (2003) sobre la pertinencia de la etnobotánica escolar como estrategia para articular saberes locales y educación formal. La planificación contempló el desarrollo de competencias vinculadas con la identificación de prácticas curativas, el registro y análisis de datos, la interpretación de textos y la valoración del conocimiento comunitario.

El proceso formativo se caracterizó por una metodología participativa que aseguró la implicación activa de todos los asistentes. La exposición de diagnósticos, las dinámicas lúdicas y las actividades prácticas contribuyeron al fortalecimiento de habilidades comunicativas, colaborativas y reflexivas, así como a la consolidación de la autonomía docente.

Entre los principales logros se destaca el fortalecimiento del intercambio de conocimientos entre docentes, investigadores y participantes, lo que favoreció una mayor valoración de los saberes tradicionales. Asimismo, se reafirmó el papel estratégico de la escuela como espacio para la preservación y revitalización cultural, particularmente frente a los procesos de homogeneización derivados de la expansión de sistemas formales de salud y educación. Las propuestas elaboradas evidenciaron la viabilidad de una integración curricular interdisciplinaria que articule conocimientos indígenas y contenidos escolares. En este marco, los docentes interculturales bilingües reconocieron su rol como mediadores entre comunidad, especialistas en plantas y sistemas institucionales, consolidando su función como actores clave en la preservación y transmisión de saberes culturales (Turner, 2007; Battiste, 2002).

En síntesis, la articulación de metodologías participativas, diálogo intercultural y fundamentación científica permitió no solo fortalecer la transmisión de conocimientos sobre plantas medicinales, sino también avanzar en su incorporación sistemática en la práctica educativa formal. Este proceso contribuye a la preservación cultural, al desarrollo de competencias interculturales y a la construcción de aprendizajes significativos en contextos escolares amazónicos.

e. Desafíos actuales

Entre los principales desafíos identificados para el fortalecimiento de la EIB en la Amazonía peruana se encuentran factores estructurales, políticos, ambientales y epistemológicos que interactúan entre sí y condicionan la viabilidad de proyectos educativos indígenas sostenibles.

i. Persistente brecha estructural entre Estado y pueblos indígenas.

La relación histórica entre el Estado y los pueblos indígenas ha estado marcada por asimetrías institucionales, desigualdades territoriales y limitaciones en la participación efectiva en la toma de decisiones educativas. Estas

brechas se expresan en financiamiento insuficiente, débil continuidad de programas, centralización curricular y escasa adaptación a contextos locales. La falta de reconocimiento pleno de las instituciones educativas indígenas como interlocutores legítimos genera una tensión constante entre políticas nacionales homogéneas y necesidades socioculturales diversas. En este contexto, la interculturalidad corre el riesgo de reducirse a un principio declarativo si no se traduce en redistribución real de poder pedagógico y político.

ii. Presión de modelos extractivistas y amenaza del cambio climático sobre territorios y ecosistemas.

La expansión de economías extractivas —mineras, petroleras, forestales o agroindustriales— impacta directamente en los territorios amazónicos, alterando ecosistemas, redes sociales y sistemas de conocimiento locales. Estas dinámicas afectan las condiciones materiales de vida y también los procesos educativos, pues erosionan los contextos culturales y ambientales que sustentan los saberes indígenas. La EIB se enfrenta así al desafío de formar sujetos capaces de comprender críticamente estas transformaciones y participar en la defensa informada de sus territorios.

Por su parte, el cambio climático intensifica los procesos de degradación ambiental que repercuten en la disponibilidad de recursos, en los calendarios agrícolas y en la transmisión intergeneracional de conocimientos ecológicos. Las variaciones en ciclos estacionales, la pérdida de biodiversidad y la alteración de paisajes afectan directamente prácticas pedagógicas basadas en la experiencia territorial, que constituyen el núcleo de muchos sistemas educativos indígenas. Para la EIB el desafío es integrar enfoques de resiliencia socioecológica que articulen conocimientos tradicionales y científicos para enfrentar escenarios ambientales inciertos.

iii. Insuficiencia de políticas sostenidas de revitalización lingüística.

Aunque existen marcos normativos que reconocen el valor de las lenguas originarias, la implementación efectiva de políticas lingüísticas sigue siendo limitada y discontinua. La falta de materiales pedagógicos, programas de formación especializada y mecanismos de uso institucional de las lenguas indígenas debilita los esfuerzos de revitalización. Persisten presiones sociales que favorecen el desplazamiento lingüístico, asociadas a discriminación histórica y a la percepción de que el dominio exclusivo del castellano ofrece

mayores oportunidades. Además, existen casos en los que docentes no indígenas trabajan en comunidades sin integrar los saberes ni las perspectivas indígenas, lo que termina marginando y discriminando estos conocimientos.

f. Formación docente indígena como respuesta estratégica

En sus 38 años de trabajo FORMABIAP ha formado a 786 maestros de EIB para los niveles de Inicial y Primaria, pertenecientes a 17 pueblos indígenas amazónicos, siendo el más representado el pueblo Kukama Kukamiria (178 egresados, 22.65%) seguido por los pueblos Awajún (157), Kichwa (110), Ashaninka (106) y Shawi (86). Otros docentes egresados pertenecen a los pueblos indígenas Achuar (12), Bóóraá (5), Chapra (3), Iquito (1), Kandozi (14), Nomatsigenga (1), Quechua (4), Shipibo Konibo (28), Shiwilu (11), Tikuna (29), Uitoto (6) y Wampis (35). Del total de egresados, el 72.14% (567) son varones y el 27.86% son mujeres (219). Sin embargo, actualmente se están formando docentes en EIB únicamente de los pueblos Achuar, Kichwa, Kukama Kukamiria y Shawi que habitan en la región Loreto.

Los procesos de capacitación continua también muestran alcance territorial significativo. Por ejemplo, en una intervención reciente se capacitó a 240 docentes de siete pueblos originarios en la provincia del Datem del Marañón dentro de un ciclo de profesionalización docente orientado a la titulación pedagógica y al fortalecimiento de la enseñanza culturalmente pertinente.

La formación docente indígena no solo implica la adquisición de competencias pedagógicas, sino un proceso más amplio de socialización ontológica y política. Los estudiantes de FORMABIAP aprenden a enseñar contenidos escolares y, al mismo tiempo, a posicionarse como sujetos colectivos responsables de la transmisión cultural, la defensa territorial y la continuidad de los saberes de sus pueblos. Esta formación integra dimensiones lingüísticas, ecológicas, históricas y éticas que configuran una identidad profesional distinta a la del docente convencional.

El maestro intercultural bilingüe no es solo un agente educativo, sino un mediador entre mundos, un traductor cultural y un actor político comunitario. Su labor consiste en articular conocimientos indígenas y académicos sin subordinación jerárquica, promoviendo procesos educativos que fortalezcan la autonomía cultural y la capacidad de decisión de las comunidades.

Esta dimensión formativa refuerza la agencia indígena colectiva, pues transforma la educación en un espacio de reconstrucción histórica y proyección política. Así, la EIB se configura como un proyecto estratégico de continuidad civilizatoria y justicia cognitiva frente a los desafíos contemporáneos.

4. Conclusiones

El análisis presentado en este artículo demuestra que el caso de FORMABIAP constituye un modelo innovador de educación indígena en el Perú, articulando la revitalización cultural con la formación docente y el diálogo epistemológico. La experiencia demuestra que los pueblos indígenas poseen sistemas de conocimiento altamente sofisticados relacionados con el territorio, la salud, la espiritualidad y la naturaleza, cuya preservación es fundamental para enfrentar los desafíos contemporáneos. Asimismo, la interculturalidad crítica debe situarse como fundamento indispensable para las políticas educativas del país. La articulación entre instituciones indígenas, académicas y estatales debe basarse en prácticas de respeto, simetría y reconocimiento de la diversidad epistemológica.

La experiencia de FORMABIAP demuestra que es posible construir modelos educativos alternativos basados en comunidades educativas indígenas y en pedagogías biosociales profundamente enraizadas en el territorio. Estos enfoques amplían el horizonte de la educación intercultural, al mostrar que el conocimiento no se limita al ámbito escolar, sino que se produce en la interacción viva entre personas, ecosistemas y memorias colectivas.

Al incorporar prácticas educativas indígenas, se promueve una educación inclusiva y equitativa que respeta y valora las culturas y conocimientos tradicionales. Reconoce el derecho de los pueblos indígenas a mantener, controlar, proteger, tener acceso a y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales. Promueve la igualdad y la no discriminación al reconocer y valorar los conocimientos y prácticas educativas indígenas, contrarrestando así la marginación y la discriminación histórica.

Conflictos de intereses: Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses con respecto a este manuscrito.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A., Argueta Villamar, A., Floriani, D., Grosso, J.L., Guerrero, E., Pérez Ruiz, M.L., Pirela, E., Quintero Weir, J.Á., Salas, R., Sánchez-Antonio, J.C., & Leff, E. (2025). *Diálogo de saberes: la transición histórica hacia la sustentabilidad de la vida*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2025/08/Dialogo-saberes-Leff.pdf>
- AIDSESEP. (2010). *Educación intercultural bilingüe en la Amazonía peruana: avances y desafíos*.
- Alexandrino Ocaña, G. (2023). Reclaiming heritage and citizenship: Urban pre-colonial cultural heritage management and heritage grassroots organizations in Lima, Peru. *Journal of Social Archaeology*, 23(3), 303–325.
- Anselmo, R. (2026, 20 de febrero). Una brecha que no cierra: faltan más de 19.000 maestros de lenguas originarias en Perú. *La República*. <https://larepublica.pe/sociedad/2026/02/20/una-brecha-que-no-cierra-faltan-mas-de-19000-maestros-de-lenguas-originarias-en-peru-578000>
- Balick, M. J., & Cox, P. A. (1996). *Plants, people, and culture: The science of ethnobotany*. Scientific American Library.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Akal.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*. National Working Group on Education.
- Bussmann, R.W. (2013). The globalization of traditional medicine in northern Peru: From shamanism to molecules. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2013, 291903. <https://doi.org/10.1155/2013/291903>
- Cox, P.A. (2000). Will tribal knowledge survive the millennium? *Science*, 287(5450), 44–45.
- Defensoría del Pueblo. (2021). *Defensoría del Pueblo: Minedu debe asignar presupuesto suficiente para educación intercultural bilingüe en el año escolar 2022*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/12/NP-1491-2021-Educación-pueblos-indigenas-años-escolar-2022.pdf>
- De Melo, P.R.H., de Camargo, T.S., Lima, R.A., Abreu, T.F., & Santiago, R.D.A.C. (2022). Exploring educators' perception of issues involving planetary health: A qualitative study in the Brazilian Amazon. *International Health Trends and Perspectives*, 2(3), 61–80.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 1–26). SAGE Publications.

- De Sousa Santos, B. (2010). *Epistemologías del Sur*. Akal.
- Etkin, N. L. (1994). *Eating on the wild side: The pharmacologic, ecologic, and social implications of using noncultigens*. University of Arizona Press.
- FORMABIAP. (2008). *La vida secreta de las plantas medicinales en los pueblos Kichwa, Kukama-Kukamiria y Tikuna*. AIDESEP.
- FORMABIAP. (2018). *FORMABIAP: Repensando la educación intercultural bilingüe*. AIDESEP.
- FORMABIAP. (2024). *Docentes Matsés y Urarina culminan diplomado con presentación de materiales y proyectos educativos comunitarios para mejorar el aprendizaje en sus comunidades*. <https://formabiap.org/docentes-matsés-y-urarina-presentan-materiales-y-proyectos-educativos-comunitarios-para-mejorar-el-aprendizaje-en-sus-comunidades/>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13670050408667819>
- He, A.W. (2010). The heart of heritage: Sociocultural dimensions of heritage language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 66–82.
- Howard, P. (2003). School ethnobotany: Integrating traditional knowledge into curricula. *Journal of Ethnobiology*, 23(2), 233–254.
- Kirkland, E. (2012). Indigenous knowledge and climate change adaptation in the Peruvian Andes. *INTL1450: Political Economy of the Environment in Latin America*.
- Martín Brañas, M., Del Aguila Villacorta, M., Fabiano, E., Zárate-Gómez, R., Dávila Cadozo, N., Palacios-Vega, J.J., Mclachlan, A.M., & Mozombite Ríos, W. (2022). Plantas y animales usados para combatir la pandemia del COVID-19 en dos comunidades indígenas Ticuna del departamento de Loreto, Perú. *Folia Amazónica*, 31(2), 149–161.
- Milligan, L.O., Balarin, M., Wilder, R., Nuwategeka, E., & Paudel, M. (2025). *Education as and for justice in the Global South*. Bristol University Press.
- Ministerio de Cultura. (2020). *Loreto. Cartilla informativa sobre pueblos indígenas u originarios*. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/loreto-cartilla-informativa-sobre-pueblos-ind%C3%ADgenas-u-originario>
- Ministerio de Educación. (2022). *Evaluación muestral educativa 2022 del MINEDU*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/06/Reporte-Nacional-EM-2022.pdf>

- Noejovich, F. (2013). *Conocimientos tradicionales y biocomercio: la experiencia de un emprendimiento intercultural en San Martín*. Proyecto Perúbiodiverso; Sociedad Peruana de Derecho Ambiental. <https://www.takiwasi.com/pdf/mindigena/conocimientos-tradicionales-biocomercio.pdf>
- 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>
- Rahman, E.A., & Barbira Freedman, F. (2024). It takes a village: The learning environment, Amerindian relations and a poor pedagogy for today's entangled challenges. En E. Gilberthorpe (Ed.), *Anthropological perspectives on global challenges* (pp. 35–63). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003460954-3>
- Redvers, N., Celidwen, Y., Schultz, C., Horn, O., Githaiga, C., Vera, M., Perdrisat, M., Plume, L.M., Kobei, D., Cunningham Kain, M., Poelina, A., Rojas, J.N., & Blondin, B. (2022). The determinants of planetary health: An Indigenous consensus perspective. *The Lancet Planetary Health*, 6(2), e156–e163.
- Ruíz, M., Lapeña, I., & Clark, S.E. (2004). The protection of traditional knowledge in Peru: A comparative perspective. *Washington University Global Studies Law Review*, 3, 755.
- Schultes, R.E., & Raffauf, R.F. (1990). *The healing forest: Medicinal and toxic plants of the northwest Amazonia*. Dioscorides Press.
- Shiratori, K., & Fabiano, E. (2025). Extra-botanical capacities: Plant agency and relational extractivism in contemporary Amazonia. *Philosophies*, 10(5), 114.
- Tresca, G., Marcus, O., & Politi, M. (2020). Evaluating herbal medicine preparation from a traditional perspective: Insights from an ethnopharmaceutical survey in the Peruvian Amazon. *Anthropology & Medicine*, 27(3), 268–284.
- Turner, N.J. (2007). *The earth's blanket: Traditional teachings for sustainable living*. Douglas & McIntyre.
- Vandebroek, I., & Balick, M.J. (2012). Globalization and loss of plant knowledge: Challenges for ethnobotanical education. *Ethnobotany Research & Applications*, 10, 129–136.