

Interculturalidad y formación docente EIB. Percepciones desde la práctica pedagógica

Interculturality and EIB teacher training. Perceptions from pedagogical practice

Oscar Chávez-Gonzales*

Universidad César Vallejo. Lima, Perú
ochavezgo@ucvvirtual.edu.pe
ORCID: 0000-0001-6990-9106

Flor de María Sánchez-Aguirre

Universidad César Vallejo. Lima, Perú
fsancheza@ucv.edu.pe
ORCID: 0000-0001-6416-6817

Citar como: Chávez-Gonzales, O. y Sánchez-Aguirre, F. de M. (2025). Interculturalidad y formación docente EIB. Percepciones desde la práctica pedagógica. *Desde el Sur*, 17(2), e0019.

RESUMEN

El objetivo del artículo fue identificar el enfoque intercultural en la praxis educativa de una institución formadora de docentes en educación intercultural bilingüe. De metodología cualitativa, diseño fenomenológico, se entrevistó a dos directivos, tres formadores y seis estudiantes, lo que permitió recoger la percepción de la identidad cultural, el diálogo de saberes y la discriminación cultural; además, se revisó la documentación institucional. Los resultados indican que la práctica pedagógica se mueve entre la valoración del quechua, las costumbres de la cultura más visible y su intercambio, lo que configura una postura poco crítica de la interculturalidad, con el riesgo de folclorizarse, y que puede devenir en la asimilación cultural. Se destaca un notorio esfuerzo por promover la afirmación cultural a través de una pedagogía vivencial, pero quedan retos por interculturalizar realmente el currículo, la formación de los docentes formadores desde una mirada más crítica y transformadora.

* Autor corresponsal: Oscar Chávez-Gonzales, Universidad César Vallejo. Lima, Perú. Correo: ochavezgo@ucvvirtual.edu.pe

PALABRAS CLAVE

Educación intercultural bilingüe, identidad cultural, discriminación cultural, educación intercultural

ABSTRACT

The objective of the article was to identify the intercultural approach in the educational praxis of the teacher training institution in intercultural bilingual education. Using qualitative methodology, phenomenological design, three managers, three trainers and six students were interviewed, which allowed collecting the perception of cultural identity, dialogue of knowledge and cultural discrimination; In addition, institutional documentation was reviewed. The results indicate that the pedagogical practice moves between the valuation of Quechua, the customs, the most visible culture and its exchange, which configures a non-critical position of interculturality, with the risk of becoming folklorized, and that can become cultural assimilation. A notable effort to promote cultural affirmation through experiential pedagogy stands out, but challenges remain to truly interculturalize the curriculum, the training of teacher trainers from a more critical and transformative perspective.

KEYWORDS

Bilingual intercultural education, cultural identity, cultural discrimination, intercultural education

1. Introducción

La interculturalidad es un enfoque del sistema educativo que se concibe desde muchos años y, por tanto, debe explicitarse en los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en la formación de futuros docentes. Sin embargo, aún no se cuenta con suficientes evidencias sobre su desarrollo en la práctica pedagógica en los procesos formativos interculturales bilingües, lo que constituyó un desafío del presente estudio.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2009), en los 21 países de América Latina existen 522 pueblos originarios que se comunican en 420 lenguas. En el Perú, según el Ministerio de Cultura (2023), hay 55 pueblos originarios y 48 lenguas. Esta diversidad constituye la demanda de promocionar una educación pertinente y de calidad. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021a), un alto porcentaje de los países cuenta con políticas educativas que se expresan en lineamientos curriculares, materiales educativos, gestión educativa y formación docente; este último es clave en los procesos de cambio y transformación pedagógica. Efectivamente, según Corbetta (2021), una educación intercultural bilingüe (EIB) de calidad requiere docentes con un perfil apropiado con manejo y conocimiento de la lengua y cultura de los pueblos indígenas.

En el Perú, la formación docente para la EIB se oferta en algunas universidades e instituciones de formación docente que pertenecen al Ministerio de Educación. En mención a lo descrito, el sector educativo autorizó carreras o programas en EIB (Minedu, 2019). En la actualidad se tiene en total 33 instituciones formadoras públicas y dos privadas (Minedu, 2019; DIFOID, 2023). Dentro de las carreras propuestas se implementaron y aprobaron los programas de estudios de inicial y primaria EIB como parte del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) (Minedu, 2019). Estos programas de estudios asumen la interculturalidad y bilingüismo como enfoques prioritarios, cuyo objetivo es formar docentes para la educación de estudiantes de los pueblos originarios del país, para de esta manera atender la demanda educativa de 1 239 000 estudiantes en 26 604 instituciones de Educación Básica Regular (EBR) reconocidas como bilingües (Resolución Viceministerial 158-2022-MINEDU).

Dada esta situación, urge la necesidad de formar docentes con dominio de la lengua indígena y dominios curriculares. En esa misma perspectiva, Schmelkes y Ballesteros (2020) consideran que la preparación de docentes indígenas debe ser más exigente que aquellos que se forman para la población castellanohablante, debido a que deben tener conocimiento y dominio de la lengua y de la cultura indígena, además, de poseer conocimientos pedagógicos, así como las herramientas para promover aprendizajes pertinentes, vincularse con la comunidad, enseñar la segunda lengua, y tener estrategias para abordar la discriminación cultural. Sin embargo, desde una mirada analítica, Mato (2023) concluye que en la formación docente persiste una visión hegemónica del conocimiento científico y de desprecio a los conocimientos indígenas, porque estos no tienen la certificación académica. De igual forma, sobre la práctica pedagógica intercultural en la formación docente (Unesco, 2021a), resalta la práctica que promueve una permanente reflexión pedagógica desde los intereses, la afirmación y el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, de su pueblo originario, de su territorio, lengua y cultura.

Por su parte, la Defensoría del Pueblo de Perú (2016) afirma que si los profesores desconocen la lengua y la cultura de los estudiantes, no será posible alcanzar aprendizajes relevantes. En este mismo orden de ideas,

la Unesco (2019) destaca y reconoce a instituciones formadoras, llámen-se universidades, escuelas de formación o institutos pedagógicos, como espacios formativos, pero en el desarrollo de la práctica pedagógica se identifica un centralismo en lo lingüístico, en particular en la gramática y escritura de la lengua indígena y del castellano, con tendencias netamente cognitivas. A su vez, el Ministerio de Educación (2019) reconoce que muchos formadores desconocen los intereses y las necesidades de los estudiantes, además del dominio de la lengua y cultura, que son condiciones esenciales para promover una práctica pedagógica intercultural.

Actualmente, las instituciones formadoras, llamadas escuelas e institutos superiores, hacen denodados esfuerzos aplicando el documento curricular nacional mencionado, con acciones que parten desde la gestión institucional, preparación de los formadores e interacción con los estudiantes, futuros docentes. Sin embargo, los actores no siempre son conscientes de los procesos internos que se realizan en la acción educativa, denominada práctica pedagógica, sobre todo en cuanto a la concreción del enfoque intercultural. De ahí la necesidad de recoger información sobre los procesos educativos desde la percepción de sus actores: directivos, docentes y estudiantes.

Los resultados del estudio deben servir para generar procesos autorreflexivos en la propia comunidad educativa formadora que permita mejorar la performance de la interculturalidad en la formación superior. A la vez, se convierte en un insumo valioso para los estudiosos del fenómeno interculturalidad, praxis, pedagogía, decolonialidad y otras categorías relacionadas con el tema, ya sea para corroborar resultados o profundizar en las investigaciones. Igualmente, los decisores de políticas educativas para contextos pluriculturales y multilingües podrán tomar en cuenta este informe de lo que viene ocurriendo en la práctica misma del aula, desde la voz de sus actores, en contraste con los lineamientos de documentos normativos en las políticas, los modelos y los programas para la educación intercultural y bilingüe.

Por estas consideraciones la presente investigación responde al objetivo principal de identificar la percepción de los actores educativos sobre el enfoque intercultural y la práctica pedagógica en la formación docente EIB. Entre los objetivos específicos están identificar la percepción de los actores educativos sobre la identidad cultural, el diálogo de saberes y el tratamiento de la discriminación cultural en el actuar pedagógico de la formación docente intercultural bilingüe.

El estudio se respalda en el marco teórico de la interculturalidad, aunque antes es conveniente precisar que el estudio no trata de la percepción

en sí misma sobre el enfoque intercultural, sino como sentido de la percepción entendida como la interpretación de lo que se siente.

El enfoque intercultural se concibe como el abordaje pedagógico de la diversidad cultural en todo el sistema, que desde una perspectiva crítica promueve la construcción de las identidades plurales de los estudiantes, desde lo suyo con lo diferente, pero participando del diálogo de saberes como una interacción entre distintos conocimientos de igual a igual. Además, debe preparar a los estudiantes a enfrentar cualquier forma de discriminación y racismo (Minedu, 2016). Sin embargo, el enfoque responde a ciertas tendencias en su desarrollo conceptual, lo cual incide en la educación. De ahí que se describe las interculturalidades en plural (López, 2022). Revisando varios autores especializados en estos temas, como Tubino (2012), Walsh (2009) y López (2022), existen, al menos, tres posturas de la interculturalidad que se distinguen: funcional, crítica y transformativa.

La interculturalidad funcional, según López (2019), busca la tolerancia y el respeto mutuo que pregonan los gobiernos neoliberales cuando implementan las políticas interculturales. Esta interculturalidad es de naturaleza normativa, y apuesta por el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales. Su propósito es incluir a las estructuras institucionales y sociales establecidas con la finalidad de mantener un sistema tolerante buscando el diálogo intercultural (Walsh, 2009). Por su parte, la interculturalidad crítica cuestiona las estructuras coloniales, raciales y de poder que excluyen y discriminan a los sectores subalternizados. Tubino (2012) agrega que esta concepción sirve para visibilizar las distintas formas de ser, vivir y saber en un marco de igualdad, dignidad y respeto, ya que transforma instituciones, pensamientos y prácticas en favor de la diversidad. López (2019) plantea el interculturalismo crítico en forma transformativa, donde prevalece la acción y práctica, pero con la participación de todos en la concreción de las actividades interculturales creativas y del diario vivir igualitario se busca emerger nuevos acuerdos de antidiscriminación.

Por otro lado, las principales subcategorías del enfoque intercultural en educación (fortalecer la identidad cultural o étnica, participar en el diálogo de saberes y enfrentar la discriminación cultural) se constituyen como los componentes clave de la educación intercultural (Prada y López, 2012; Minedu, 2016).

La identidad cultural, desde la perspectiva de Walsh (2005), es el autoconocimiento, la identidad propia, al igual que las diferencias. Para Arribas (2021), la identidad cultural está relacionada con los procesos de la afirmación cultural, como la valoración y el fortalecimiento de los saberes y las formas propias de ser. En cambio, el diálogo de saberes parte de

las maneras de hacer, de vivir, conocer y entender la vida. No se trata de consensuar para conocer, de hacer-vivir, sentir-pensar, sino de tratar de vivir juntos, pero siendo diferentes. Según el Minedu (2018), el diálogo de saberes es parte de la pedagogía intercultural y se concreta como un proceso dinámico, enriquecedor y equitativo de interrelación permanente entre distintos sistemas de saberes, provenientes de diversas culturas y de las ciencias.

Finalmente, la discriminación cultural es el desprendimiento del racismo, que se caracteriza por la ideología del poder que justifica la superioridad racial de unos sobre otros. En el plano educativo, la discriminación tiene consecuencias en el trato negativo, el prejuicio racial hacia los estudiantes expresados en los materiales educativos o los uniformes, el no uso de la lengua materna de los estudiantes, los conocimientos propios de los estudiantes invisibles en los currículos, el poco acceso a los medios tecnológicos, entre otros aspectos (Unesco-IIPE, 2011).

La práctica pedagógica es el quehacer pedagógico de los docentes; por tanto, es concreta, situada y realizada en la vida educativa cotidiana (Corbetta, 2021). Desde la mirada de la pedagogía intercultural se destaca la importancia de las experiencias vivenciales en la promoción de los saberes culturales locales en diálogo con otros conocimientos a través de proyectos socioculturales y productivos (Minedu, 2017).

Asimismo, la práctica pedagógica en la formación docente debe encarnar el currículo intercultural, metodología y materiales educativos, donde la praxis de los docentes formados en EIB movilice los procesos pedagógicos interculturales y lingüísticos. Según la Unesco (2016), el currículo debe considerar la diversidad cultural para incorporar y trabajar el modelo pedagógico, las diversas prácticas y los conocimientos que llevan consigo los estudiantes, distintas formas de aprender y enseñar (Ibañez *et al.*, 2018). En cambio, las metodologías son aquellas formas contextualizadas en el marco de la pedagogía intercultural, que integran distintas disciplinas del conocimiento y ofrecen condiciones para el aprendizaje de la cultura propia y en la vida cotidiana. El material educativo es una herramienta de apoyo a la enseñanza en el aula, así como un instrumento para desarrollar aprendizajes (Eguren, 2021). En la educación superior, los materiales educativos son un soporte clave en la práctica pedagógica del formador y median el desarrollo de los aprendizajes previstos en el currículo intercultural. Finalmente, los formadores interculturales asumen el reto de garantizar el diálogo entre las culturas del mundo con los conocimientos de los pueblos indígenas, al igual que sus lenguas, respeto y valoración de la diversidad y la práctica de la convivencia intercultural (Schmelkes, 2012).

2. Metodología

El enfoque fue cualitativo, con diseño fenomenológico. Se describió las percepciones de los actores educativos de la institución formadora a partir de las experiencias y la participación en los procesos educativos formativos, para analizarlas e interpretarlas (Hernández-Sampiere y Mendoza, 2018). El alcance fue descriptivo-interpretativo y registró las manifestaciones subjetivas expresadas por el grupo de la muestra sobre los nudos teóricos planteados (Ramos, 2020).

La información fue recogida a través de la entrevista directa y personal en caso de los dos directivos y tres docentes formadores, utilizando una guía semiestructurada como instrumento. Con los seis estudiantes se utilizó la técnica del grupo focal y como instrumento se usó una guía de preguntas abiertas; en ambos casos fueron grabadas y luego transcritas. Los actores educativos pertenecen a una institución formadora de educación superior pedagógica pública, ubicada en Ayacucho, región andina del Perú. Igualmente, se revisó la documentación sobre la gestión curricular de la institución: Proyecto Curricular Institucional y algunos sílabos de los docentes.

En cuanto a los métodos para el análisis de datos, se optó por la técnica del análisis temático (Escudero, 2020). En los datos recolectados y transcritos provenientes del grupo de los directivos, de los formadores y de los estudiantes se procedió a identificar patrones comunes en función de los objetivos específicos o categorías: educación intercultural, práctica pedagógica y subcategorías: identidad cultural, diálogo de saberes y discriminación cultural, respectivamente. Luego se analizaron e interpretaron las ideas expresadas por los actores y la revisión documental, y se atribuyó el valor de la información, el contraste de diferencias y similitudes mediante la triangulación y saturación de la teoría. En la etapa de la discusión, simultáneamente al análisis de los hallazgos organizados, estos fueron interpretados por cada núcleo de análisis (AT), según los actores entrevistados, triangulando las reflexiones, ideas y respuestas interpretadas más destacadas en cada estamento, para generar las conclusiones orientadas por los objetivos de la investigación.

3. Resultados y discusión

En los discursos de los actores subyace un concepto poco crítico de la interculturalidad, a decir de Tubino (2012) y Walsh (2010), en el sentido de que se busca mostrar la diversidad, el respeto y la comprensión entre las culturas. Se apuesta prioritariamente por la lengua quechua y las costumbres. «Promueve la comprensión y respeto entre diferentes culturas, no solo en el ámbito educativo, el respeto mutuo y la inclusión», dice uno

de los estudiantes (E7). «Reconocimiento de los símbolos, la lengua, reconocimiento del territorio, de costumbres, de folclor, del canto, del baile [...] los conocimientos, la lengua, la música», dice un directivo (DR2). «Debe abordar la identidad cultural, profundizar en la lengua quechua, las prácticas y saberes locales», dice un docente formador (D2).

Walsh (2010) y Tubino (2012) consideran que esta interculturalidad llega hasta el reconocimiento de la diversidad cultural, de ahí que promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia en la diferencia, pero sin cuestionar las desigualdades socioculturales. Se busca el diálogo, pero sin abordar las asimetrías. Esta es una propuesta funcional de los Estados neoliberales que defienden la situación actual que favorece a los grupos de poder (López, 2019). Asimismo, uno de los actores dice: «Hacer que ellos [los quechuas] amen su cultura y lengua o no estén alienados» (E6) no hace sino confirmar una interculturalidad solo de los pueblos indígenas y solo para ellos, con énfasis en su cultura material y el consiguiente riesgo de folclorizar la identidad (Mujica, 2007). Esta tendencia tiene mucho más peso entre los estudiantes. En ese sentido, la interculturalidad resultará siempre asimétrica y en favor de los grupos hegemónicos; mientras tanto, a los originarios no les quedará otra alternativa que ir asimilándose progresivamente hacia el modo de vida de los primeros (López, 2023), ya que muchas personas querrán ser y vivir como ellos.

Sin embargo, es oportuno reconocer que entre algunos docentes y directivos de la institución formadora aparece un discurso de una interculturalidad más cuestionadora, que busca erradicar la discriminación y que no sea exclusiva para los pueblos indígenas. Así, un docente afirma: «Docentes y estudiantes quechuas sienten la discriminación en algunos espacios. Ello requiere de respuestas de un enfoque intercultural más crítico» (D1). Esta tendencia aún incipiente se acerca al terreno del interculturalismo crítico (Tubino, 2012).

Por otro lado, el documento curricular institucional presenta el enfoque clásico de la interculturalidad que intenta consignar una postura más crítica de este enfoque, pero sin una claridad en su concepción. Así, en una parte del documento dice: «La interculturalidad crítica es y será una herramienta pedagógica para garantizar la formación de una docencia intercultural, crítica, reflexiva, capaz de compatibilizar el interés particular con el bien común, en la diversidad de nuestro país» (EESPP, 2023, p. 84). Al respecto, el enfoque crítico-reflexivo es un fundamento estrictamente pedagógico que el propio diseño curricular considera. Se busca que el estudiante desarrolle su autocrítica, revise su práctica, confronte con la teoría y con otras experiencias para transformar y mejorar en sus intervenciones pedagógicas (Minedu, 2019). En cambio, la interculturalidad crítica

en nuestra realidad plural consiste en desarrollar el pensamiento crítico y descolonizador, lo que significa ser consciente de la jerarquía de conocimientos, de formas de aprender, de epistemologías, en plural, jerarquía de lenguas y culturas; por tanto, apuesta por deconstruir o desnaturalizar esas imágenes, que a veces se normaliza para justificar las desigualdades (Zavala, 2018; Dussel, 2007). La interculturalidad crítica interpela las relaciones en contextos diversos, cuyas versiones asimétricas se impusieron gracias a las relaciones de poder. El pensamiento crítico-reflexivo está en el discurso de los docentes y en muchos documentos oficiales con capacidad creativa y análisis, que opinan y muestran sus puntos de vista personales.

En relación con la categoría práctica pedagógica, los estudiantes la relacionan directamente con la práctica preprofesional que deben desarrollar en una institución educativa bilingüe. Por ello les preocupa garantizar el uso del quechua, promover el baile y el canto, el compartir colectivo de alimentos (o *mastakuy* en quechua), entre otras actividades. En ese sentido, rememoran los aprendizajes vivenciales como una de las mejores metodologías que les da seguridad. Los docentes también apuestan por una pedagogía vivencial para fortalecer la identidad y el conocimiento de los saberes comunales en las prácticas pedagógicas. Esta experiencia valiosa es resumida por uno de los formadores cuando afirma: «Desde mi experiencia, lo que más funcionan con los estudiantes son las actividades vivenciales. Cuando es por obligación no funciona; entonces, hay que aplicar una pedagogía más vivencial, amorosa, acercarlos a los saberes, a las prácticas comunitarias» (D2).

Efectivamente, la experiencia vivencial es una estrategia de la pedagogía intercultural (Minedu, 2017), es propicia para vincularse con los conocimientos y prácticas comunitarias. Por eso, está en relación con el calendario comunal; de esta manera, la escuela se articula con los saberes originarios en comunicación respetuosa con todos los seres que habitan en la comunidad: personas, naturaleza, deidades. De acuerdo con la misma institución (Minedu, 2017), se trata de un espacio privilegiado para visibilizar las sabidurías y cultura; y, en el desarrollo curricular, aborda las áreas de manera integral y holística. Por ello, la práctica pedagógica basada en la vivenciación es la que se posiciona en la formación. A partir de ello se aprovecha los aportes de la pedagogía intercultural; a su vez, esta pedagogía se alimenta de la pedagogía indígena, que se caracteriza por demarcar el territorio y la enseñanza de los ancestros, los sabios y las sabias, enraizada en la vida de cada comunidad en su respectivo espacio (Pacue, 2023). Los logros en esta estrategia pedagógica son notables en la institución formadora; pero aún existen retos como el vincular mejor

la perspectiva holística, donde no solo se recoja y reflexione sobre la lengua y las costumbres, sino también las formas de enseñar y aprender, así como la aprehensión del conocimiento local cuidando sus dimensiones: emocional, espiritual, cognitivo y físico (Pacue, 2023). Todo ello se vincula con la práctica del buen vivir (o *sumaq kawsay* en quechua), que es vivir en armonía con todos los seres de la naturaleza para alcanzar el bienestar de todos desde una cosmovisión andina (Peña, 2020, citado por Pacue, 2023).

La *identidad lingüística* de ser quechuas es un *élan* vital en los participantes. Todos los estudiantes y la mayoría de los formadores y directivos se identificaron como quechuahablantes, lengua aprendida de sus padres y en sus comunidades. Lo cultural pasó a un segundo plano. «Soy una persona quechua, aprendí de mi mamá, ahora con la EIB he agarrado más cariño al quechua», dice un estudiante (E1). «También soy quechua por mi lengua materna; en mi pueblo practican valores como *ayni* y la *minka*. Nunca me avergüenzo de hablar quechua», dice otro estudiante (E5). «En una reunión, cuando nos preguntamos cómo nos identificamos; lógico, la mayoría decía ser quechua; pero cuando se les preguntó ¿por qué?, [decían:] porque yo hablo la lengua, yo bailo mi carnaval, así; pero más apostaban por la lengua, faltando mencionar los saberes», dice un docente formador (D1). Si la identidad quechua es fuerte en los estudiantes, en ningún momento se identificaron como indígenas u originarios; pues la categoría indígena, para muchos pobladores del Ande, significa humillación, ofensa y discriminación. Está relacionada con la historia de exclusión y explotación, con atraso, pobreza y marginación (Mujica, 2007); ello explica el porqué de la ausencia de esta categoría en el discurso de los docentes y estudiantes.

De hecho, se trata de una fortaleza sólida y los futuros docentes bilingües fueron reforzando el quechua en el proceso formativo. Sin embargo, lo lingüístico podría esconder otras facetas de una identidad cultural o una identidad incompleta. Según Mujica (2007), la identidad es a la vez amorfa y polivalente, unidad y multiforme, única y particular, y entre ambos extremos hay una gama de elementos, posturas en el proceso de la formación de las identidades. Para el caso de la identidad quechua, el mismo autor refiere al *runa kay* (ser gente o persona), ser perteneciente a un pueblo es *llaqta kay* (ser pueblo), poseer saberes es *yachay* y comunicarse en su lengua es *rimay*. Esto es, para ser del pueblo quechua uno debe sentirse persona, expresar pertenencia a un pueblo, conocer las sabidurías y comunicarse en quechua.

La lengua es un elemento nuclear fundamental en el proceso de construcción y valoración de las identidades colectivas, así como para

diferenciarse del otro utilizando elementos materiales; pero si solo nos quedamos en lo lingüístico y lo material, se corre el riesgo de folclorizar (Comboni y Juárez, 2013; Mujica, 2007). Un estudiante decía que sus padres son cristianos pertenecientes a alguna iglesia; si bien hablan y se comunican en quechua, sus prácticas culturales son distintas a las de la cosmovisión que representa la lengua.

En esa misma dirección, otra idea de discusión surgió a raíz del testimonio de uno de los docentes formadores, quien observó y prohibió el uso de algunas formas exóticas provenientes supuestamente de una moda, que colisionarían con la identidad andina quechua.

Hace dos años encontré a estudiantes con cabellos pintados desnaturalizando su persona y como futuro docente EIB. No podría ser posible que una señorita venga con cabello pintado de verde, celeste, otros muchachos encrespados y otros con aretes, incluso en la nariz, por simple moda y monería. Y me surge la pregunta: ¿y dónde está la identidad cultural?

En parte, es entendible la actitud del formador, quien reivindica una identidad andina y quechua; pero cae en una postura purista. Esencializar la identidad excluye otras formas particulares desde una visión más etnocéntrica (Mujica, 2007); por otro lado, hay quienes desean esconder su identidad, fascinarse por la otra cultura hasta negar sus propios valores y terminar alienándose.

Esto lleva a inferir la existencia de un conflicto entre posturas esencialistas, folclorismo y la mirada amplia de la identidad. En este estudio se pudo identificar la percepción de estas tensiones. Al respecto, Zavala (2013) afirma que hay sectores que han construido la imagen de lo que significa ser «andino» y ser «quechua», y excluye a quienes no ingresen a este perfil. Los esencialismos pueden discriminar a muchas personas que quisieran ser miembros de un grupo cultural. Mujica (2007) agrega que aquellos que defienden la «tradición» ignoran la tensión entre el individuo y la cultura, y luego construyen imágenes sin argumento para defender una aparente fortaleza ante el cambio.

La identidad lingüística (quechua), las expresiones musicales, la danza y las costumbres reivindicarían la identidad étnica «auténtica», y posiblemente excluirían a quienes poseen elementos exóticos de la identidad andina originaria. En la actualidad la noción tradicional del joven indígena es permeada por otros significados a los múltiples procesos de socialización, donde interviene la escuela, la universidad, el fenómeno de la migración y los medios de comunicación, que están en constante devenir y transformación (Pérez, citada por Mendoza, 2020). Una explicación que sustente

esta situación son los jóvenes ecuatorianos, que alternan el quechua y el castellano, así como algunas formas de hablar de otras lenguas como el inglés; por tanto, son jóvenes que transitan entre lo rural y lo moderno urbano. Por ello, recomiendan evitar caer en la dicotomización, la simplificación o la reducción (Zavala, 2018), como, por ejemplo, el quechua puro o el castellano puro, la cultura rural o la cultura urbana, la cultura andina o la cultura occidental, la primera lengua o la segunda lengua. Siempre hay intermedios y gamas que implican la diversidad compleja en un mismo espacio.

Lo descrito permite reflexionar los retos en la formación de la identidad cultural. Ello demanda ejercicios de deconstrucción buscando las causas que generan la discriminación y promueven espacios donde se reconozcan los derechos sin victimizarse. En la parte formativa no existe otro espacio donde se reflexione, se dialogue, se discutan distintas posturas y se construyan nuevos acuerdos y consensos (Mujica, 2007). Igualmente, jóvenes universitarios mapuches en Chile, luego de un proceso autorreflexivo, apuestan por fortalecer la herencia cultural de sus padres, pese a que, en relación con la modernidad, desean integrarse a la sociedad nacional, pero con autoestima; de manera que las opciones esencialistas o de repliegue estereotipado hacia la cultura indígena están lejos.

Finalmente, es preciso resaltar la estrategia pedagógica de la experiencia vivencial, una forma de aprender muy nuestra. «Los jóvenes decían sin darme cuenta ya me gusta la cultura, me gusta el tejido, me gusta la charca», decía otro formador (D2). «Los estudiantes buscan información como saberes locales, entrevistan a los *yachaq* [sabios], vivencian y se involucran con la comunidad, ahí aprenden más que en las clases académicas», decía un directivo (DR1). Sin duda, se trata de una experiencia innovadora donde se resalta la convivencia y el acercamiento con la comunidad, y, de alguna manera, se vincula con la investigación. Sin embargo, si bien los jóvenes demuestran una fortaleza en su identidad cultural, principalmente en el uso y dominio de la lengua originaria, aún no están en condiciones de promover el mismo tema en sus estudiantes de EBR; esta inseguridad les demanda mayor afianzamiento práctico. Al respecto, una investigación en Chile de Zañartu *et al.* (2021) encontró que los jóvenes indígenas que estudian en las ciudades viven una tensión permanente. Primero, por la discriminación al ser descendientes originarios, y, segundo, por representar a su pueblo originario aunque sin poseer todos los elementos de su identidad, lo que les genera una crisis.

El diálogo de saberes presenta, además de ausencias, limitaciones para comprender y abordar en la práctica formativa. En principio, entre docentes y directivos se percibe una tendencia de dicotomizar el diálogo entre

dos formas solamente, entre conocimiento científico y saberes locales, reconociendo que debe haber un diálogo de igual a igual. Efectivamente, cuando un formador afirma: «El profesor debería agarrar los conocimientos universales en una clase y los conocimientos locales en otra, pero no se hace» (D1), está proponiendo que así debe darse en la práctica el diálogo de saberes. Igualmente, otro directivo, al decir que se debe «tratar de colocar a las dos formas del desarrollo de los conocimientos en el mismo nivel sin la preponderancia de uno sobre el otro, ambos resuelven los problemas del universo, del mundo» (DR 2), ratifica la postura dicotómica idealizada del diálogo. En esta misma tendencia hay una demanda de una equidad epistémica cuando se habla de conocimientos y saberes, en el sentido de que el primero sería científico y el segundo, originario. Uno de los directivos agrega: «Nosotros [en esta institución] estamos hablando más de conocimientos que de saberes, porque el Occidente quiere reducir a saberes y no al mismo nivel de lo que sería el conocimiento» (DR2), lo que constituye una demanda y una preocupación natural frente a la hegemonía del conocimiento académico. En esa misma línea se reconoce que los saberes comunitarios no se visibilizan frente a los conocimientos científicos o disciplinares. Se requiere construir conceptos más amplios sobre el diálogo intercultural.

En cambio, los estudiantes perciben el diálogo de saberes como «intercambio de conocimientos y vivencias» (E3); concretizando ello, manifiestan que en las aulas hacen una descripción y presentación sobre los saberes de sus pueblos, haciendo un intercambio con sus compañeros, y al interactuar aprenden de ellos en las exposiciones (E4). Proponer intercambio por intercambio es limitar el diálogo de saberes como parte del enfoque de la interculturalidad crítica. En este marco, el diálogo sigue la senda asimétrica y termina favoreciendo a los grupos hegemónicos, lo que contribuye al proceso de asimilación a las formas de vida de la cultura hegemónica. Desde esta mirada, la interculturalidad no interpela la situación de las desigualdades sociales ni los conflictos que se originan en la relación entre diferentes (López, 2023).

Es bueno precisar que una de las condiciones para el diálogo de saberes desde lo local es la consideración de las personas conocedoras, llamadas sabias y sabios (o *yachaq* en quechua). En el estudio, motivo del presente artículo, solo una formadora explicitó la participación de los *yachaq*. «Mis estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con los *yachaq* [...] [había] *yachaq* que sabían tejer, tocar música, quena, antaras. Los jóvenes atentos. Esto lo realizaba en el patio, debajo de los árboles, sentados; ahí, lo sabios contando sus historias» (D2). Se trata de una experiencia destacable, donde los sabios pudieron cumplir su rol de enseñar a

los jóvenes, aun en espacios como la propia institución formadora; pero también la maestra refería que otras veces los estudiantes van donde viven los *yachaq*. De hecho, estamos ante una iniciativa más personal que institucional, porque en el mismo DCBN la participación de los sabios es apenas mencionada (Chávez, 2024). Igual ocurre en el proyecto curricular institucional (PCI) de la escuela de formación, que aparece sin fuerza, como un lunar en alguna actividad de un proyecto integral. En algunos cursos se trabajó con los *yachaq*, pero no como una apuesta institucional. Al respecto, Trapnell (2017), en un trabajo de investigación de una institución formadora de la Amazonía peruana, identifica que hay una experiencia alentadora en la participación de los sabios no solo en la enseñanza de las lenguas, sino en los conocimientos locales; pero las sabias mujeres estaban relegadas frente a los sabios varones, por lo que surgía la preocupación de los saberes inherentes a las mujeres en una distribución de roles en la lógica de cada cultura. Es un reto que las escuelas de formación EIB, como la del presente estudio, puedan visibilizar mejor el rol y la forma de participación de los sabios comunitarios y sabias comunitarias.

Otras estrategias que vienen utilizando con algunos incipientes resultados, además de la experiencia vivencial, son los proyectos de innovación pedagógica. «Los estudiantes prepararon cerámicas, canastas y tejidos para visibilizar los saberes locales; también biohuertos para reconocer los valores nutritivos de nuestros productos» (D2); pero también están los proyectos integradores que permiten la puesta en práctica del diálogo de saberes sobre la base de aspectos ambientales, aunque no fueron tan explícitos al respecto. Finalmente, mencionaron las pasantías como otra estrategia potente para el intercambio de conocimientos y experiencias. Estas y otras iniciativas deberían ser fortalecidas, pues son lecciones aprendidas para la innovación en el marco de la pedagogía intercultural.

Definitivamente, la vinculación con lo sociocultural y productivo, sobre la base de la práctica de los pueblos originarios, es el mejor escenario para la puesta en práctica del diálogo de saberes. Los estudiantes deben profundizar el saber de sus padres, abuelos y ancestros, así como las formas de aprendizaje, a fin de relacionarlos con distintos aportes de otras culturas y de la disciplina académico-escolar (Minedu, DIFOID, DEIB, 2016). En estos procesos se abre la oportunidad de abordar lo epistemológico cuestionando la supremacía del conocimiento científico como la única forma de acceder al conocimiento. Necesariamente deben participar los sabios o *yachaq* en el desarrollo de los proyectos socioculturales y productivos, que deberán ser detalladamente planificados, teniendo en cuenta los momentos del diálogo mencionados anteriormente: profundización,

contrastación o complementariedad con otras fuentes, y así resolver desafíos con aportes de distintos sistemas de conocimiento.

Respecto de la última subcategoría, la discriminación, de acuerdo con los resultados, a pesar de los esfuerzos que realiza la institución formadora, la discriminación es latente, particularmente entre estudiantes. La llaman «discriminación solapada» o «interna», y algunos casos visibles obligaron a la intervención de las autoridades educativas.

«Sí, hay un tipo de discriminación, pero no visible, podemos llamarla asolapada, de manera interna, pero todavía se mantiene, a través de una burla y demás cosas» (D3), afirma uno de los formadores. También reportaron una discriminación en las instituciones educativas donde los jóvenes hacen sus prácticas preprofesionales: «Una profesora de aula en la práctica le puso muy bajas notas a un joven practicante solo porque tenía interferencias en el castellano, a pesar de su clase magistral» (D1), dice otro docente. La discriminación se origina aun cuando la mayoría de los estudiantes pertenece a las carreras de EIB, pero también en estudiantes de carreras no EIB; es decir, se trata de un fenómeno generalizado.

Por ello, el racismo tiene varias estrategias de expresión, y algunas se han podido identificar en este estudio. Una de ellas es la minimización y negación del problema. Por ejemplo, una estudiante la expresa de esta forma: «Cuando estamos jugando y fallamos, en broma nos dicen: “Vie-ne de tal sitio, le falta aire”. En las bromas aún pueden darse, pero no es intencional» (E6). Si bien reconoce una forma de discriminación en estas bromas, al decir que «no es intencional» la minimiza, e incluso se puede entender que la niega, lo que algunos autores llaman negación aparente (Zavala, 2007). Otra estudiante la niega directamente cuando dice: «Yo no vi que haya discriminación. Siempre mis compañeros han entendido [...] que los estudiantes no se sientan excluidos» (E6). Esta afirmación contradice el reconocimiento por los demás entrevistados.

También se identificó el uso de términos despectivos como en este testimonio de una estudiante: «En una actividad institucional alguien del otro salón nos dijo: “¡No somos cholas como ustedes!”» (E4). La palabra *chola* o *cholo* en el Perú es utilizada en su valor semántico peyorativo y con el propósito de ejercer la discriminación tanto en la capital, Lima, como en las provincias (Vargas, 2016). Aunque los diminutivos *cholita* y *cholino* podrían significar expresiones de afecto y cariño, ello no le quita la carga negativa de la palabra. Uno de los directivos contó que hace poco detectaron una discriminación entre estudiantes. Uno de ellos le habría dicho «chuto» a su compañero, un joven que procedía de un distrito rural. Según el diccionario quechua, *chutu*, en su acepción social, es una

voz despectiva para designar al indígena varón de las zonas altoandinas (Cerrón-Palomino, 1994). En esa zona, por extensión, es casi frecuente escuchar esta palabra que sería equivalente a decir «indio», «cholo», «ignorante», maleducado», o alguien que viene de la chacra, de la altura. Estas evidencias son muestra de que la discriminación es vigente en este centro de estudios de formación docente.

Por otro lado, al parecer, la discriminación más visible es por el tema lingüístico. Una estudiante cuenta que hay discriminación con los «compañeros que tienen interferencias lingüísticas porque dominan más la lengua quechua, hay algo de burla» (E1). En efecto, en el imaginario de que, en las instituciones de educación superior, en general, se aprenden las normas del buen hablar y escribir en castellano, quien no habla o escribe «correctamente» está en desventaja (Lovón *et al.*, 2020, citando a Heros, 2012). Las personas que no saben leer ni escribir en castellano son más vulnerables a la discriminación.

Asimismo, otro estudiante alertó el uso del uniforme cuando mencionó que su obligatoriedad podría ser parte de una discriminación institucional, ya que estaría en contra de la identidad de vestirse de cada uno (E3). Si es así, se estaría contraviniendo al respeto y promoción de la diversidad cultural con acciones de homogenización a través del uso de los uniformes. Los uniformes se usan para construir una supuesta identidad nacional homogénea a fin de buscar una igualdad idealizada, para incluir, pero a la vez subordinar, a través de formas de control y disciplina autoritarias (Dussel, 2007). En realidad, se trata de una falsa inclusión, un impedimento para mostrar la diversidad (Molina, 2023). El uniforme, al ser una forma de exclusión de la diferencia y de la diversidad, podría constituirse en una forma de discriminación, lo que les daría razón a los estudiantes que observaron este tema. Para los pueblos originarios el uniforme escolar, si bien ya es aceptado de alguna manera, en el fondo significa que sus hijos escolares con uniforme ya pertenecen a la institución educadora y ya no serían del todo de la comunidad. En todo caso, se trata de un tema que abre mayores estudios.

Por tanto, lo indicado líneas arriba expresa que estamos ante un racismo estructural e histórico que excluye y discrimina a los pueblos indígenas y afrodescendientes, y funciona como una forma de invisibilización, incluso asimilación (Chirix, 2019); la discriminación no solo se desarrolla a través de la marginación de la lengua originaria, o en las formas de hablar y vestirse, o por la parte física y color de piel, sino también en los conocimientos o saberes, la vivencia espiritual y la cosmovisión del mundo. Estos últimos aspectos no son visibles en las entrevistas. En esa misma línea, Navia y Gómez (2023) agregan que en la formación docente no existen

espacios suficientes para abordar el racismo debido a que es un fenómeno naturalizado. Muchos creen que no hay racismo en nuestros contextos.

Hay varios desafíos que la escuela de educación superior debe superar para abordar el racismo y la discriminación. Así como la escuela es un espacio donde se reproduce la discriminación cultural, puede también constituirse en un espacio para construir nuevas formas de relacionamiento más intercultural (Vergara, 2013). En principio, varios autores hablan de «justicia curricular» (Castillo y Ocoró, 2023, citando a Conell, 2006), como una forma de incluir acciones de enseñanza en los programas y sistemas educativos en favor de los excluidos, sus historias, sus pensamientos, sus luchas, etc., es decir, se requiere un currículo realmente intercultural. Otro aspecto a considerar en la formación de los formadores es buscar la raíz histórica de la discriminación y cómo ha perdurado a lo largo de los siglos mutando y manifestándose de distintas formas (Navia y Gómez, 2023). Luego, los formadores deben tener una lectura sobre la diversidad sociocultural desde una mirada más amplia, evitando sesgos esencialistas, folcloristas o puramente culturalistas o lingüísticas, o visiones románticas sobre la lengua y la cultura.

Este antecedente reflexivo permitirá ir posicionándose en la conciencia de los docentes, para luego repensar en las políticas institucionales que se traduzcan en sus propuestas pedagógicas. A decir de López (2023), las iniciativas como las del mensaje «no a la discriminación», que circula como norma entre los actores educativos, se pueden convertir en una oportunidad para iniciar la transformación de un nuevo relacionamiento en espacios de formación docente, y poco a poco ir generalizando a través de este tipo de acuerdos, pero siendo conscientes de las causas que mantienen la discriminación. Los procesos «acción – reflexión – acción» son potentes cuando se utilizan en la pedagogía reflexiva como parte de una interculturalidad transformativa en el marco del diálogo horizontal.

5. Conclusiones

Por un lado, la educación intercultural en la formación docente EIB se desarrolla bajo la tendencia de una interculturalidad poco crítica, funcional, como algo impuesto que deriva desde las normas nacionales. Se apuesta por una interrelación y convivencia entre distintos grupos culturales en un marco de comprensión, respeto y valoración de la lengua quechua y las costumbres de los pueblos originarios, un enfoque que no cuestiona las desigualdades socioculturales. Sin embargo, aparecen posturas en favor de una interculturalidad más interpeladora al menos en el discurso de docentes y directivos, y que la EIB no solo sea para los pueblos originarios. La dimensión del fortalecimiento de la identidad cultural es

una de las apuestas más visibles y mejor trabajadas, y es una condición para el diálogo intercultural.

Por otro lado, es de destacar en los procesos pedagógicos de la EIB el uso de metodologías vivenciales como una forma de acercarse a la comunidad, identificar los problemas y buscar soluciones con la ayuda de la investigación. Este aporte significativo de la forma de la pedagogía local es poco respaldado por los documentos institucionales. Sobre la base de esta iniciativa singular urge la necesidad de consolidar la experiencia, a fin de aprovechar todas las ventajas que ofrece la pedagogía intercultural, al recuperar las formas propias de enseñar y aprender de los pueblos originarios, particularmente el aprender haciendo y el aprender participando. Además, es necesario vincular la práctica del *suma qawsay*, que expresa una vida armónica con todos los seres en el territorio.

De otra parte, los actores perciben una identidad cultural originaria sobre la base de la lengua quechua, que es una fortaleza potente entre los estudiantes, docentes y directivos. En un segundo plano aparecen algunos elementos visuales de la cultura, con el riesgo de caer en la folclorización. En este marco, entre los actores, se ha identificado una relativa tensión entre posturas esencialistas, folclorismo y la necesidad de un concepto más amplio de identidad. El purismo sería para justificar una posición de vigilancia y resguardo de los valores propios ante el peligro de una aculturación, pero excluye otras formas de identidad. La segunda, desde lo folclórico, la identidad que solo enfatiza lo lingüístico, la tradición y la cultura material es vulnerable, ya que se deja de lado la dimensión más profunda y espiritual, así como las epistemologías locales; la lengua no lo es todo, tampoco las danzas, la música, la vestimenta y las costumbres. En la tercera, hay una reiterada demanda de interculturalizar la identidad, de manera que muchas identidades puedan tener espacio; se requiere de construir la imagen de los significados de ser «quechua puro», en el marco de las múltiples dinámicas que se mueven en el entorno, sobre todo, de la juventud que se prepara para ser docentes.

Asimismo, los actores educativos reconocen serias limitaciones en la comprensión y en el abordaje pleno del diálogo de saberes en la práctica pedagógica. En lo conceptual se percibe como una relación dicotómica entre el saber local con el conocimiento científico, cuando el marco es más amplio e incluye sentires, haceres, vivires y saberes de distintas racionalidades, en el entendido de que ninguna cultura posee toda la sabiduría para resolver los problemas. La idea del diálogo como simple intercambio de conocimientos y vivencias es limitante, ya que no cuestiona la jerarquía de conocimientos, sobre todo aquellos hegemónicos que se perciben como superiores ante los saberes de los pueblos originarios. De allí

que se plantea la necesidad de apostar por promover un pensamiento más crítico y decolonial con la ayuda de la investigación, la participación de especialistas comunitarios o sabios, y a través de estrategias de aprendizaje vivencial y en el marco de proyectos socioculturales-productivos.

De igual modo, se evidencia un esfuerzo de las autoridades y docentes por abordar la discriminación, la cual, sin embargo, está aún latente y lejos de ser erradicada, ya que es una forma de racismo estructural y está impregnada en todos. Se ha identificado la discriminación lingüística como la más visible hacia estudiantes quechuas con interferencias en su comunicación castellana; pero también otras formas de expresión a modo de estrategia, como la minimización, la negación o el uso de expresiones despectivas. Por otro lado, el uso obligatorio del uniforme escolar y la ubicación de la institución formadora en la ciudad como espacio urbano mestizo pueden influir en la discriminación y el racismo.

Así como la escuela reproduce la discriminación cultural, también es un espacio privilegiado para ofrecer un conjunto de estrategias y posibilidades para nuevas formas de convivencia y relacionamiento en un piso intercultural más amigable con la diversidad. Es urgente intervenir en el tema curricular y la enseñanza de formadores desde una perspectiva antirracista, para atender la diversidad cultural desde un enfoque intercultural interpelador y transformativo.

Contribución de autoría

Oscar Chávez Gonzales participó en las fases de conceptualización, curación de datos, análisis de datos, investigación, metodología, validación, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición. Flor de María Sánchez Aguirre participó en las fases de conceptualización, metodología, supervisión, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

Asociación Educativa y Cultural El Devenir (ASECUEV-UNMSM).

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «José Salvador Ca-vero Ovalle» (Huanta, Ayacucho).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arribas, A. (2021). *Interculturalidad, crianza de la diversidad epistémica y diálogo de saberes. Apuntes sobre el pluridiverso*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Pratec).

Castillo, E. y Ocoró, A. (2023). De la interculturalidad al racismo en la educación superior. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. y Salinas (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 21-36). Universidad Pedagógica Nacional y CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248908/1/Racismos-educacion-superior.pdf>

Cerrón-Palomino, R. (1994). *Quechua sureño. Diccionario unificado. Quechua-castellano. Castellano-quechua. Biblioteca básica peruana. Biblioteca Nacional del Perú*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://dokumen.pub/urin-qhichwa-quechua-sureo-diccionario-unificado-quechua-castellano-castellano-quechua.html>

Chávez, O. (2024). Interculturalidad y bilingüismo: entre el normativismo funcional y posturas emergentes en el diseño curricular oficial de formación docente en educación intercultural bilingüe en el Perú. *Lengua y Sociedad*, 23(1), 103-130. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/article/view/25928>

Chirix, E.D. (2019). *Estudio sobre racismo, discriminación y brechas de desigualdad en Guatemala. Una mirada conceptual*. CEPAL, Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/8e1d3619-36cf-44ba-bb0e-083ab0548f26/content>

Comboni, S. y Juárez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y diálogo de saberes. *Reencuentro*, 66, 10-23. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34027019002.pdf>

Corbetta, S. (2021). *Políticas educativas e interculturalidad en América Latina. Estado del arte (2015-2020)*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377573>

Defensoría del Pueblo. (2016). *Educación intercultural bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Serie Informes Defensoriales. Informe N.º 174. Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>

Dussel, I. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En Z. Pedraza (comp.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (pp. 131-160). Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Arqueología. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/4064ad3c-eb80-4c6b-90b1-ed3710bfe330/content#page=131>

Eguren, M. (2021). *El uso de materiales educativos en las escuelas peruanas: un aprendizaje en proceso*. Instituto de Estudios Peruanos. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1219/Eguren_Belaunde_El-uso-materiales-educativos-escuelas-peruanas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Escudero, C. (2020). El análisis temático como herramienta de investigación social en el área de la comunicación social: contribuciones y limitaciones. *La Trama de la Comunicación*, 24(2), 89-100. <https://www.scielo.org.ar/pdf/trama/v24n2/v24n2a05.pdf>

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «José Salvador Caverro Ovalle», EESPP. (2023). Proyecto Curricular Institucional 2023-2027.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. <https://www.unicef.org/lac/media/9791/file/PDF%20Atlas%20sociolingüístico%20de%20pueblos%20ind%20en%20ALC-Tomo%201.pdf>

Hernández-Sampiere, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Ibáñez, N., Figueroa, M., Rodríguez, M. S. y Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 225-239. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=0be58700-d293-44f7-96fe-d136a5c7f4bb%40redis>

López, L. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. E. Gonzales (ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay* (pp. 48-101). Cátedra Unesco y Diálogo Intercultural, Universidad Nacional de Colombia,. https://www.academia.edu/40115208/MULTICULTURALISMO_E_INTELCULTURALIDAD_EN_LAS_AM%C3%89RICAS

López, L. E. (2022). ¡Kachkaniraqmi! Lenguas, territorios e interculturalidades en los Andes. En S. C. Sartorello, A. C. Hecht, J. L. García y E. S. Lara (coords.), *Tejiendo diálogos y tramas desde el sur-sur. Territorio, participación e interculturalidad* (pp. 23-50). Universidad Iberoamericana, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Guerrero.

López, L. E. (2023). Hacia la interculturalización y desracialización de la educación superior guatemalteca. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas, (Coords.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 37-79). Universidad Pedagógica Nacional y CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248908/1/Racismos-educacion-superior.pdf>

Lovón, M. y Quispe, A. (2020). ¿Quién tiene derecho a opinar sobre política lingüística en Perú? Un análisis crítico del discurso. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 733-751. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a12>

Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de «rascismo estructural» para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 337-368). Universidad Pedagógica Nacional y CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248908/1/Racismos-educacion-superior.pdf>

Mendoza, R., Alvarado, S.m.v. y Arroyo, A. (2020). Las y los jóvenes indígenas: un acercamiento a su investigación en América Latina. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 365-395. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v15n29/2007-8110-crs-15-29-365.pdf>

Ministerio de Cultura. (2023). *Registro nacional de lenguas indígenas u originarias del Perú*. Tomo I. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/RENALIO%20%E2%80%93%20Tomo%20%E2%80%93%20Lenguas%20Andinas.pdf>

Ministerio de Educación, Minedu. (2016). *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural. Equipo de Lineamientos de Política Repositorio Minedu. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5960>

Ministerio de Educación, Minedu. (2017). *Módulo autoformativo de pedagogía intercultural. Programa de formación para acompañantes de soporte pedagógico intercultural*. Minedu.

Ministerio de Educación, Minedu. (2018). Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5971>

Ministerio de Educación, Minedu. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación. Dirección General de Desarrollo Docente y Dirección de Formación Inicial Docente. <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenio-curricular-basico-nacional-programa-de-estudios-de-educacion-primaria-intercultural-bilingue/>

Molina, A. (2023). La uni-forma del uniforme como piel. *Wimblu*, revista de estudios de psicología. *Wimb Lu*, 18(2), 43-48. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/56874>

Mujica, L. (2007). Hacia la formación de las identidades. Notas para una propuesta intercultural. En J. Ansión y F. Tubino (eds.), *Educación intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 11-36). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Navia, C. y Gómez, M. (2023). Racismo y formación docente en educación primaria. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. y Salinas (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. (pp. 81-111). Universidad Pedagógica Nacional y CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248908/1/Racismos-educacion-superior.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2016). *Estado de arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157?posInSet=5&queryId=0271be63-b97e-4d63-878b-49724463e441>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2019). *Una aproximación al programa de formación profesional en educación inicial EIB para docentes sin título de las comunidades indígenas bilingües de la Amazonía*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372173?posInSet=14&queryId=94d6d92e-7462-47e0-a0ee-1dcba600b92d>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2021a). Políticas de educación intercultural bilingüe. Estudios sobre políticas educativas en América Latina. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379490?posInSet=11&queryId=5236ce91-1bc7-4289-aaa5-47d0d481f5bd>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE. (2011). *Escuela, identidad y discriminación*. Unesco-IIPE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220322>

Pacue, G. L. (2023). Pedagogía indígena: una manera de fortalecer «el buen vivir» en todas las comunidades indígenas Nasa del sur de Colombia. *Journal of Microbiology & Health Education*, 5(2), 286-297. <https://journalmhe.org/ojs3/index.php/jmhe/article/view/51/67>

Prada, F. y López, L. E. (2012). Educación superior y descentramiento epistemológico. En F. Tubino y K. Mansilla (eds). *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina* (pp. 29-53). Pontificia Universidad Católica del Perú. https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/Universidad_e_interculturalidad_para_web.pdf

Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciaAmérica*, 9(3). <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/336/621>

Resolución Viceministerial 158-2022-MINEDU. (1 de diciembre de 2022). Registro Nacional de Instituciones educativas que brindan el servicio de educación intercultural bilingüe. Diario Oficial *El Peruano*. http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=e080e0ee-2803-498b-9a7b-167afc0bc3ac&groupId=10156

Schmelkes, S. y Ballesteros, A. D. (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de Américas Latina*. Unesco IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375591>

Schmelkes, S. (2012). Multiculturalismo, educación intercultural y universidades. En F. Tubino y K. Mansilla (eds.), *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina* (pp. 55-85). Pontificia Universidad Católica del Perú. https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/Universidad_e_interculturalidad_para_web.pdf

Trapnell, L. (2017). Las voces de los conocedores y conocedoras de los pueblos originarios en la formación docente. *Anthropologica*, 35(39), 57-74. <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v35n39/a03v35n39.pdf>

Tubino, F. (2012). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf

Vargas, R. (2016). *Del cholo de mierda al cholo power. Discriminación, prototipos y cambio semántico en el español del Perú*. [Tesis doctoral, Universidad de Montreal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19038/Vargas_Benavente_Raphael_2016_these.pdf?sequence=2

Vergara, M. (2013). Educación con equidad en el medio indígena. ¿Aspiración o realidad? En M. Vergara y R. Calderón (coords.), *Cultura y generación de conocimiento en América Latina* (pp. 135-158). Universidad del Valle de Atemajac, Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Lev Vygotsky.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y Unicef. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3310>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (coords.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

Zañartu, N., Bustos, C., Grandón, P. y Aravena, A. (2021). Componentes cognitivos y afectivos de la identidad étnica en jóvenes mapuche de Gran Concepción, Chile. *Psikhe*, 3(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2018.22191>

Zavala, V. (2013). An ancestral language to speak with the «Other»: closing down ideological spaces of a language policy in the Peruvian Andes. *Language Policy*, 13(1).

Zavala, V. (2018). *¿Cómo desarrollar prácticas de interculturalidad crítica en instituciones de formación docente?* Pontificia Universidad Católica del Perú.

Oscar Chávez Gonzales es doctor en Educación, con maestría en Lingüística Andina y Educación, y licenciado en Educación Secundaria, especialidad Lengua y Literatura. Docente de pregrado y posgrado en varias universidades del Perú, en temas de educación, lenguas originarias, currículo intercultural y didácticas de educación intercultural bilingüe. Autor de publicaciones de carácter pedagógico, relatos y novelas cortas en quechua, materiales educativos en lenguas originarias, y artículos científicos sobre temas educativos vinculados a educación rural, educación intercultural y educación bilingüe.

Flor de María Sánchez Aguirre tiene el posdoctorado internacional en Investigación Cualitativa por la Universidad Juan N. Corpas (Colombia) y la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Doctora en Educación y maestra en Investigación y Docencia Universitaria por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Magíster en Educación con mención en Gestión de Instituciones Educativas por la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima. Licenciada en Educación, en la especialidad de Ciencias Histórico-Sociales y Filosofía, por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Bachiller en Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Diplomados en educación inicial, primaria y secundaria. Profesora de Educación Religiosa del Instituto Superior Catequético. Profesional técnico en administración, especialización en Comunicación, Lengua y Literatura.

Recepción: 1/9/2024
Aceptación: 23/10/2024