

INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA PUKLLASUNCHIS

Coord. Cecilia Eguiluz Duffy

9



**INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR:
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA
PUKLLASUNCHIS**



INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA PUKLLASUNCHIS

Coordinación de investigación y redacción: Cecilia Eguiluz Duffy
Equipo de Investigación: Carlos Andres Guevara Zambrano, Luz Mavila Cisneros
Chávez

Equipo de elaboración de informe: Cecilia Eguiluz Duffy, Lourdes Cecilia Mar
Salgado Carlos Andres Guevara Zambrano
Equipo de trabajo de campo: Luz Mavila Cisneros Chávez, Celina Enriquez Hua-
mani, Andrea Aline Hurtado, Xina Huarca Unsuea

Cusco, junio de 2025

© FUNPROEIB Andes

Directora ejecutiva FUNPROEIB Andes 2024

Nohemi Mengoa de Vargas

Director ejecutivo FUNPROEIB Andes 2025

Daniel Guzmán Paco

Administradora

Nohemí Mengoa Panclas

Coordinación de investigación y redacción

Cecilia Eguiluz Duffy

Equipo de Investigación

Carlos Andres Guevara Zambrano, Luz Mavila Cisneros Chávez

Equipo de elaboración de informe

Cecilia Eguiluz Duffy, Lourdes Cecilia Mar Salgado Carlos Andres Guevara Zambrano

Equipo de trabajo de campo

Luz Mavila Cisneros Chávez, Celina Enriquez Huamani, Andrea Aline Hurtado, Xina Huarca Unsuea

Coordinación del proyecto de investigación regional Interculturalidad en las aulas de la educación superior

Inge Sichra

Comité editorial

Inge Sichra, Sebastián Granda y Luis Enrique López

Diagramación

José M. Ledezma | Inambu Comunidad Editorial | +591 74624874

FUNPROEIB Andes

Calle Néstor Morales N° 947

Entre Aniceto Arce y Ramón Rivero

Edificio Jade, 2° piso

Teléfonos: (591)(4)4530037 - 77940510

Página web: <http://www.funproeibandes.org/>

Correo electrónico: fundación@funproeibandes.org

Cochabamba, Bolivia

Primera edición: Junio de 2025

ISBN: 978-9917-9638-2-0

Depósito Legal: 2-1-4602-2025

La reproducción total o parcial de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a FUNPROEIB Andes

Resumen

La presente investigación surge a partir de un convenio con la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad "FUNPROEIB Andes" (Cochabamba). El objetivo era analizar las estrategias y formas de producción y reproducción de la interculturalidad en Instituciones de Educación Superior, de ahí el interés por desarrollar este estudio en la Escuela de Educación Superior Pukllasunchis, entidad de reciente funcionamiento (9 años) y con una clara intención de desarrollar programas de formación docentes de corte intercultural. La metodología utilizada es de corte cualitativo con un enfoque eminentemente empírico. Ha centrado su atención en el desarrollo de observaciones en aula y entrevistas a docentes y estudiantes a fin de explorar las comprensiones que tienen los involucrados de seis cursos de educación superior, alrededor del tema intercultural y las estrategias.

Las instituciones de educación superior enfrentan en la actualidad el desafío de promover escenarios interculturales de formación profesional. Cómo se favorecen, cuales son las estrategias más idóneas y qué condiciones son claves para concretar esta aspiración es motivo de la presente investigación. Los resultados sugieren la necesidad de situar las estrategias en relación a un crisol de dimensiones que van desde lo más personal (dimensión intracultural) hasta lo más externo y vinculado a la revisión de estructuras epistémicas. Consideramos que así planteado, este estudio ayuda a visualizar los desafíos que enfrenta la formación superior para ofrecer una formación equitativa que haga justicia a las demandas de los pueblos indígenas, en nuestro caso, el pueblo quechua.

Contenido

Introducción	13
1. Objetivos y Metodología	18
1.1. Objetivo de la Investigación	18
1.1.1. General	18
1.1.2. Objetivos específicos	18
1.2. Metodología.....	19
1.3. Caracterización del ámbito de la investigación	19
1.3.1. Muestra.....	20
1.3.2. Participantes de la investigación.....	22
1.3.3. Unidades de análisis	23
1.3.4. Técnicas e instrumentos de investigación.....	24
1.3.5. Procesamiento de datos	25
2. El contexto: La Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis	29
2.1. Algo de Historia	29
2.2. ¿Qué significa ser “Escuela de Educación Superior”?	30
2.3. Programas	31
2.3.1. Programa de Formación en Educación Inicial	31
2.3.2. Educación Primaria Intercultural Bilingüe	32
2.3.3. Ejes Temáticos que llevan paralelamente los dos programas	33

3. Conceptos Claves	34
3.1. Producción y reproducción de interculturalidad: antesala de la investigación	34
3.2. Perú, Interculturalidad y Educación Superior: un reto todavía en construcción	36
3.3. ¿Qué y cómo comprender la interculturalidad?	40
3.4. Cultura e Interculturalidad: visiones tradicionales y perspectivas críticas	41
3.5. Etnicidad e interculturalidad: una realidad visible pero poco advertida en las políticas de educación intercultural	45
3.6. Educación Superior Intercultural: deuda histórica	48
3.7. Formar profesionales para una educación intercultural: un reto pendiente en el Perú	49
3.8. La formación de docentes: clave para la transformación educativa	50
3.9. Condiciones de una práctica de aula intercultural en educación superior	54
4. Los Resultados	56
4.1. La EESPP y su aspiración de formación intercultural	57
4.2. Comprensiones sobre interculturalidad desde los docentes	60
4.3. Prácticas de aula e interacciones: un camino complejo hacia la interculturalidad	64
4.3.1. Condiciones físico espaciales	65
4.3.1.1. Ambientación y Representación de Saberes Culturales	66
4.3.1.2 Organización del Espacio y Dinámicas de Grupo	69
4.3.1.3 Uso de Recursos y Tecnología	69
4.3.1.4 Composición del Grupo y Distribución de la Participación	70
4.3.2. Clima del Aula y Relaciones Humanas	74

4.3.2.1 Cercanía y ritualidad	76
4.3.2.2 Inclusión y equidad	79
4.3.2.3 Integración de saberes, prácticas y epistemologías	81
4.3.2.4 Uso y Valoración del quechua y la cultura	86
4.3.3. Sobre estrategias interculturales	94
4.3.3.1. Estrategias para el Autoconocimiento (identidad) y Reconocimiento de Saberes	98
4.3.3.2. Estrategias que favorecen el diálogo e Intercambio y la Contextualización	99
4.3.3.3. Estrategias de Reflexión Crítica Epistémica y de Participación	100
4.4. Sobre las relaciones	107
4.4.1. Respecto a la relación entre compañeros podemos observar los siguientes aspectos	108
4.4.2. Sobre la relación docentes estudiantes	115
5. Conclusiones	121
Referencias	127
Anexos	132

Introducción

Históricamente, la educación en América Latina y en particular en los Andes ha estado marcada por dos tendencias: la exclusión y la asimilación de la población indígena y afrodescendiente. Durante los primeros años de la República, los indígenas y afrodescendientes fueron sistemáticamente excluidos del servicio educativo por el temor de los sectores hegemónicos blanco-mestizos respecto a que el acceso a la escuela y, sobre todo, la apropiación de la cultura escrita redundara en la exigencia de derechos.

A mediados del siglo XX, los Estados nacionales adoptaron políticas educativas dirigidas a la población indígena inspiradas en políticas asimilacionistas, bajo el supuesto de la “integración” de las personas y comunidades indígenas a la vida nacional. Si bien el derrotero fue la universalización del castellano, a partir de las décadas de 1960 y 1970, en algunos países más que en otros, se comenzaron a implementar proyectos de educación bilingüe con niñas y niños indígenas. En las décadas de 1970 y 1980, particularmente a partir de las Reuniones de Barbados I y

El surgimiento de organizaciones etnopolíticas, tanto desde la academia como de la sociedad civil desde el ámbito de la educación indígena se acuña la noción de interculturalidad. El desarrollo de proyectos y programas de educación intercultural y bilingüe (EIB), las reformas constitucionales y la adopción de normas nacionales en EIB dieron pie en la década de 1990 a la adopción de perspectivas y estrategias nacionales de educación intercultural para todos.

Los avances en la aplicación de la EIB y de la formación inicial y continua de docentes generaron a partir de la década de 1990 experiencias de educación superior destinadas a ampliar las oportunidades de profesionalización de la población indígena y reflexionar sobre la necesidad de interculturalizar la educación superior y de generar procesos de educación autodeterminada o propia, bajo control organizativo, social y político indígena.

Estas iniciativas de educación superior intercultural se han visto complementadas con la construcción y funcionamiento de programas especiales de pre y postgrado dirigidos a la formación de profesionales indígenas en universidades convencionales. En algunos casos, la ejecución de estos programas especiales ha incidido en una mayor apertura de estas universidades convencionales con respecto a la diversidad étnica, cultural y lingüística de su alumnado y a las políticas y estrategias dirigidas en particular a garantizar un mayor acceso de la población indígena y afrodescendiente. En otros, por iniciativa de algunos investigadores universitarios, las universidades convencionales han comenzado a diversificar su oferta curricular, con la inclusión de conocimientos, saberes y valores de los Pueblos Indígenas y de las Comunidades Afrodescendientes.

Aparte de las universidades, durante estos años se desarrollan experiencias en institutos de formación de maestros. En el caso de

Perú, la más emblemática es la del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap), que, en convenio con Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), impulsaron una de las experiencias pioneras de educación alternativa más interesantes para responder a las demandas políticas del movimiento indígena de la selva peruana. Aparte de estas experiencias, que se desarrollan a partir de iniciativas privadas, los Estados asumieron también el mandato e, iniciando el siglo XXI, crean programas destinados a atender a población indígena en diversos países. En este marco, en el caso de Perú, el 2015 se aprueba el Programa de Formación Docente en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (EIB) de Pukllasunchis, institución que venía impulsando desde 1988 un colegio integrado (inicial, primaria y secundaria) con una perspectiva de educación intercultural en ciudad y un Instituto de Educación Superior Pedagógica que inicia su funcionamiento en el 2016, con dos carreras: Educación Inicial y Primaria EIB.

Desde que la interculturalidad fuera evocada y acuñada desde mediados de los años 1970, se evidencia diversos matices de qué entender por interculturalidad en la educación en América Latina, dependiendo de qué institución la desarrolle y de quién emplee la noción. La comprensión de la interculturalidad difiere cuando la enuncian los Estados, cuando lo hacen las organizaciones indígenas y así también, ONGs, o universidades con tradición en educación convencional. Del mismo modo, la noción se ha ido complejizando y adquiriendo otras dimensiones en la medida que la interculturalidad educativa pasó en su aplicación de la educación primaria a la educación superior.

Para analizar estas dinámicas, se plantea la realización de una investigación sobre qué ocurre con la interculturalización de las aulas de la educación superior en dos de los países que primero

adoptaron este nuevo paradigma y cuyos gobiernos y sociedades civiles hicieron esfuerzos por concretarlo.

En el caso de Perú, hemos tomado como referencia la Escuela de Educación Superior (EESP) Pukllasunchis (licenciada en el 2020). Pukllasunchis (antes Instituto de Educación Superior), a partir de su licenciamiento, ofrece licenciaturas a los estudiantes que culminan los dos únicos programas acreditados que desarrolla: Educación Inicial y Educación Primaria EIB.

Desde su inicio, Pukllasunchis ha buscado desarrollar una propuesta de educación intercultural diferente que incida especialmente en el fortalecimiento de la identidad quechua y la creación de espacios de diálogo intercultural. Considerando este contexto, la investigación propone situar los desafíos en relación a lo logrado hasta la fecha en materia de educación y estrategias interculturales.

La información se ha organizado en cuatro capítulos: el primero presenta los objetivos y la metodología utilizada; el segundo describe el contexto es decir, las características de la Escuela de Educación Superior Pukllasunchis, situada en Cusco; el tercero desarrolla los conceptos claves colocando especial atención en dos puntos: el enfoque de interculturalidad crítica, que constituye el marco de referencia en relación al cual se sitúa la organización y análisis de la información recabada y, la comprensión del dilema étnico en el caso particular del Perú. El cuarto y último capítulo presenta los resultados organizados según los aspectos claves que se propusieron en la investigación, es decir, en relación a las comprensiones sobre interculturalidad y las estrategias utilizadas.

Cómo se producen y reproducen la interculturalidad y cuales son las condiciones para que la cultura académica de la educación superior se amolde a los nuevos desafíos a fin de garantizar sociedades más justas e interculturales, es la pregunta central que

guía el presente trabajo. La formación de profesionales, educadores interculturales es, en nuestro caso, nuestra mayor preocupación y el motivo que nos impulsa a renovar, desde los resultados, nuestra práctica y el sentido de nuestra labor pedagógica. Agradecemos a FUNPROEIB Andes, por habernos involucrado en esta travesía y a Inge Sichra y su equipo, por habernos acompañado.

1. Objetivos y Metodología

1.1. Objetivo de la Investigación

1.1.1. General

- Analizar las estrategias y formas de **producción y reproducción de la interculturalidad** en las aulas de las dos carreras que ofrece la EESP Pukllasunchis, en la gestión 2024: Educación Inicial y Educación Primaria EIB.

1.1.2. Objetivos Específicos

- Delimitar qué se entiende por interculturalidad desde los docentes y el marco institucional en la EESP.
- Describir las prácticas de aula y de interacción entre estudiantes y docentes, que pueden o no ser productoras y reproductoras de estrategias y formas para concretar la interculturalidad en las dos carreras de la EESP.

- Identificar la forma en que la relación entre docentes y estudiantes es marcada y producida por la cultura de la educación superior.

1.2. Metodología

El enfoque metodológico que asume la investigación es de carácter cualitativo. Desde este enfoque, se pretende comprender los procesos de producción o reproducción de la interculturalidad en las aulas universitarias mediante el registro, la descripción, análisis y reconstrucción de las prácticas y sentidos que se van dando o no sobre el tema en cuestión.

1.3. Caracterización del Ámbito de la Investigación

Se trabajó a partir del análisis de información de seis cursos que se ofrecen tanto en los programas de Educación Inicial, como en el de Educación Primaria EIB, (los dos únicos programas que ofrece en Formación Inicial cuya duración es de cinco años) y esto por tres motivos:

- Pukllasunchis propone una educación Intercultural para todos, eso incluye tanto a los estudiantes que ingresan al programa de Inicial, como a los de la carrera de primaria EIB.
- Desde sus inicios, ha incorporado una propuesta educativa que busca dialogar con el programa de Formación Inicial del Ministerio de Educación, entidad que rige y organiza la educación a nivel nacional.

- El equipo multidisciplinario de docentes de diversa procedencia que se ha ido formando desde la experiencia, unos en el colegio Pukllasunchis, entidad que busca desarrollar propuestas alternativas activas e interculturales en la ciudad y otros, desde programas de capacitación a docentes que laboran en comunidades quechuas de la Región Cusco.

Actualmente, la interculturalización de las prácticas formativas en la Escuela continúa siendo un desafío pendiente. No todos los docentes tienen la misma comprensión sobre interculturalidad, no todos tienen una práctica reflexiva sobre el tema desde perspectivas más políticas y no todos tienen experiencia de trabajo con poblaciones quechuas. Si bien existe una política institucional y un programa académico con voluntad intercultural, existe un crisol de prácticas de aula que dependen mucho de la formación, reflexión y experiencia de los equipos sobre la demanda indígena y los temas políticos y epistémicos que la interculturalidad implica. ¿Dónde está el peso y qué prácticas o políticas académicas deben fortalecer o incluir para lograr el objetivo intercultural? es la pregunta que centraría la preocupación.

1.3.1. Muestra

Se eligió tres materias de cada programa o carrera, en total seis bajo los siguientes criterios:

- a. Una asignatura que aborda directamente temáticas de interculturalidad.
- b. Una asignatura que aparentemente no tiene ninguna relación con la interculturalidad.

c. Una asignatura que no tiene ninguna relación con la interculturalidad.

Además, se consideró el criterio de docentes formados en temas relacionados en interculturalidad y docentes ajenos a ello.

Tabla 1
Asignaturas y Participantes

N°	Ciclo	Materias	Características	Estudiantes a entrevistar		Docente
				Inicial	Primaria	
1	Ciclo I	Talleres vida y cultura: -Textiles -Plantas y sanación	-Materia relacionada con la interculturalidad. -Docente con experiencia en la formación en EIB y con experiencia de formación en la EESP.	2	2 2	S.Q Docente quechua con experiencia en EIB.
2	Ciclo I	Interacciones de calidad - "Desarrollo Infantil"	-Materia no directamente relacionada con la interculturalidad. -Docente del Estado con reciente experiencia en la EESP formado en EIB.	2	3	T.Q. Docente quechua sin experiencia en EIB.
3	Ciclo I	Investigación II	-Materia relacionada con la interculturalidad. -Docente no formado en EIB, pero con años de experiencia en la escuela.	2	3	J.S Docente castellano hablante sin experiencia en EIB.
4	Ciclo VIII	Aprendizaje de lenguas en estudiantes bilingües - (Bilingüismo)	-Materia relacionada con la interculturalidad. -Docente formado en EIB.		5	N.O. Docente quechua con experiencia en EIB.

5	Ciclo VIII	Interpretaciones históricas	-Materia no directamente relacionada con EIB. - Docente no formado en EIB con experiencia en la EESPP.	2	3	P.Ch. Docente castellano hablante sin experiencia EIB.
6	Ciclo VIII	Práctica Pedagógica	- Materia relacionada con la interculturalidad. - Docente con experiencia en la EESPP formada en EIB.	2	3	C.M. Docente castellano hablante sin experiencia EIB.
			Total entrevistas	10	21	6 Docentes

1.3.2. Participantes de la Investigación

Participaron en la investigación los docentes y estudiantes de las seis asignaturas seleccionadas. En total, la población de estudio estuvo conformada por 6 docentes y 95 estudiantes en promedio: 50 del ciclo II y 45 del ciclo VIII, 33% de los cuales fueron entrevistados.

La Escuela de Educación Superior ofrece dos carreras: Educación Inicial y Educación Primaria EIB. Los estudiantes ingresantes se incorporan cada año en el mes de marzo y cursan estudios a lo largo de cinco años.

El grupo de ingresantes del ciclo II: la mayor parte de la población son mujeres (72%) entre los 25 y 30 años. En cuanto a las lenguas, la composición es diversa: la totalidad de estudiantes que ingresan en el programa de Educación Intercultural Bilingüe son quechuas y el 64% de los que cursan la carrera de Educación inicial tienen este origen. De la misma forma, 74% de los estudiantes de la carrera EIB vive en comunidad a diferencia del grupo de Educación Inicial donde solo 34% vive en alguna comunidad.

Los estudiantes del ciclo VIII: al igual que el grupo anterior, la mayor parte son mujeres entre los 25 y 35 años. Cursa estudios en dos programas: 23 en la carrera de Educación Inicial y 18 en primaria intercultural bilingüe (EIB). En general, los estudiantes de Educación Inicial son 18, castellano hablantes y 5 bilingües con diverso manejo del quechua, a diferencia del grupo de primaria EIB donde se reporta que la mayoría son bilingües quechua y castellano. En cuanto a la situación familiar, el 20% son madres que trabajan por las mañanas.

Cabe señalar que la EESP funciona por las tardes, de 4:00 a 9:00 de la noche, ya que la población que atiende trabaja por las mañanas para sostener a sus familias.

En relación al periodo en que se realiza la investigación, es de tomar en cuenta que el trabajo de campo se desarrolla entre septiembre, octubre y noviembre, es decir, durante el segundo semestre de estudios. La EESP desarrolla dos ciclos de estudios regulares anuales, de 16 semanas cada ciclo: marzo a julio (ciclos impares) y de agosto a diciembre (ciclos pares).

1.3.3. Unidades de Análisis

El primer objetivo, referido a qué se entiende por **interculturalidad desde el marco institucional**, se aborda revisando especialmente las entrevistas a los docentes.

El segundo y tercer objetivo, que enfatizan en la práctica áulica, las interacciones pedagógicas y los discursos que se generan sobre ellas, se han centrado en los siguientes aspectos:

- Condiciones físico espaciales que favorecen o dificultan las interacciones, diálogo e intercambio de experiencias interculturales.

- Clima de aula y escenarios de aprendizaje que moldean disposiciones para actuar, compartir y expresar.
- Estrategias interculturales que usan los docentes para desarrollar sus cursos.
- Percepción de estudiantes y docentes de las relaciones.

Todos estos aspectos han permitido esbozar un mapa de la cultura institucional de la EESP.

1.3.4. Técnicas e Instrumentos de Investigación

Como parte del desarrollo metodológico, se realizaron observaciones no participantes directamente en la hora de clase, dentro o fuera del aula según fuera la didáctica. Así también, se hicieron entrevistas tanto a docentes como a estudiantes de los cursos seleccionados.

Para realizar estas observaciones, se contrataron a 3 personas. Nos propusimos un perfil: que fueran personas que no tuvieran ningún vínculo ni con la institución, ni con los docentes, como tampoco con los estudiantes. Esto con el fin de garantizar más objetividad en sus datos. Es así que encontramos por recomendación del director de la institución a 3 egresadas del programa de Filosofía, pertenecientes a la Universidad San Antonio de Abad del Cusco.

A estas egresadas, se les encargó que recogieran la información en campo desde el mes de septiembre a diciembre del 2024. El periodo de capacitación al equipo y ajustes de instrumentos tomó dos semanas (última de agosto e inicios de septiembre). Los instrumentos se adecuaron a partir de los instrumentos guía del equipo boliviano, y consideraron los mismos criterios previamente acordados de la propuesta entregada por la FUNPROEIB Andes.

Junto a las observaciones registradas por medio de un formulario Google, se solicitó también la grabación en audio de comentarios y entrevistas realizadas, para garantizar aún más la objetividad en el proceso.

Las observaciones de clases se realizaron una vez por semana en cada curso, por su parte, las entrevistas se realizaron desde el mes de noviembre y diciembre, luego de registradas las primeras observaciones.

1.3.5. Procesamiento de Datos

Para analizar la información según las categorías seleccionadas, se construyó un cuadro guía que permitiera cruzar los datos obtenidos según las observaciones y entrevistas realizadas.

Tabla 2
Criterios Generales Para Organizar la Información Recabada

	Observaciones de aula	Entrevista Estudiantes discurso	Entrevista a docentes discurso
Clima del aula: desarrollo de la clase (proceso didáctico)	Organización del aula y momentos Movilidad del docente Estudiantes conectados al tema	Opiniones sobre clases y temas 6. ¿Cuál es tu opinión sobre el curso y sus contenidos? ¿Qué le hace diferente del resto de los cursos? 9. ¿Qué es lo que más te llama la atención de la forma de enseñar del docente? Coméntanos una experiencia 13. ¿En las clases el docente hace uso de una lengua originaria o incentiva a que los estudiantes lo hagan?	Opiniones sobre clases e intenciones

<p>Relaciones: percepción sobre los otros</p>	<p>Actitudes ante la sesión</p> <p>Reacciones ante frases / uso de lenguas / vestimenta</p>	<p>5. ¿Conoces a compañeros que se identifican con una cultura indígena y que hablan una lengua originaria?</p> <p>17. ¿Cuál es tu opinión sobre tus compañeros?</p> <p>18. ¿Cómo es tu relación con tus compañeros?</p> <p>19. ¿Qué opinión tienes respecto a aquellos que son de la ciudad o vienen de provincia y hablan una lengua originaria? ¿Cómo es la convivencia con ellos?</p> <p>20. ¿Alguna vez has observado algún problema o conflicto entre docente y estudiante, o entre estudiantes por pensar, vestir o hablar diferente?</p>	<p>Percepción sobre diversidad de estudiantes</p> <p>Conciencia sobre cómo se acoge su clase (palabra) según grupos culturales presente en aulas</p>
<p>Estrategias interculturales</p>	<p>Recursos tecnológicos que usa</p> <p>Explicaciones que ofrece</p> <p>Trabajos grupales que promueve (sentido de los mismos)</p>	<p>8 ¿Cómo se desarrolla la sesión?</p> <p>7. ¿Consideras que hay una intención clara del curso para visibilizar y abordar la diversidad cultural, lingüística o de otro tipo?</p> <p>10. ¿Cómo generalmente inicia, desarrolla y finaliza la clase el docente? (realiza retroalimentación, indaga o recupera los conocimientos previos de los estudiantes, invita a participar, recupera saberes y secretos, etc.)</p> <p>14. ¿En las clases se promueve el abordaje de los temas desde otras realidades socioculturales? ¿Cómo cuáles?</p> <p>15. ¿Propicia situaciones y espacios para conocer las características, condiciones y formas de vida de otras culturas?</p> <p>16. Propicia situaciones y espacios para que los estudiantes reconozcan y valoren sus raíces culturales? ¿Puedes dar algunos ejemplos?</p>	<p>Intención del tema. tratamiento explícito en relación a la matriz cultural del tema</p> <p>Participación de estudiantes en reflexión sobre temas</p> <p>Estrategias colaborativas</p>

Para procesar la información se llevaron a cabo las siguientes actividades:

1ro Transcripción de audios y entrevistas.

Identificación de información según criterios por curso

2do Análisis del registro general de observaciones según fecha y según preguntas del formulario.

3ro Construcción de registros de observación independientes por cursos y por ciclos.

4to Análisis de observaciones y asignación de colores a las respuestas según tres criterios vinculados a los objetivos específicos:

Amarillo Respuestas referidas a "clima del aula"

Naranja Respuestas referidas a "relaciones"

Celeste Respuestas referidas a "estrategias"

5to Construcción de sub categorías "narrativas" por curso, considerando: los colores - criterios y las respuestas a cada pregunta de las entrevistas (organizadas también según criterios).

Análisis comparativo de la información por cursos según ciclos: inicial y avanzado

6to Alimentación de una base de datos con ayuda de OpenAI (2023) para identificar subcategorías respecto a los tres criterios claves de la investigación, según cursos por ciclo. Este procedimiento sugirió la consideración de dos sub-categorías para el caso de las observaciones referidas a "clima": condiciones físico espaciales y clima del aula propiamente dicho. El cuadro muestra las subcategorías y la información a considerar bajo cada una:

Tabla 3
Criterios Generales Para Reportar la Información

Subcategorías	Criterios para reportar la información
Condiciones físico espaciales	Ambientación y representación de saberes culturales Organización del espacio y dinámica de grupo Composición del grupo y distribución de la participación Uso y recuperación de la tecnología
Clima del aula y relaciones humanas	Cercanía y ritualidad. Inclusión y equidad. Inclusión de saberes y epistemologías. Uso y valoración del quechua

7mo Organización de la información de forma comparativa por cursos de ciclo y redacción del informe.

2.

El contexto: La Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis

2.1. Algo de Historia

La Escuela de Educación Superior Pukllasunchis (EESP) inicia su funcionamiento formal en el 2015, luego de un año de desarrollo y elaboración y discusión de las orientaciones claves que debía considerar una propuesta de formación a docentes que recogiera toda la experiencia institucional de la Asociación, institución promotora de la EESP.

Durante más de 30 años, la Asociación se ha dedicado a reflexionar sobre la educación. Impulsa en los 80-90 una propuesta de “Educación Intercultural en Ciudad”, a partir de la creación de un colegio integrado que atiende en la actualidad a 750 estudiantes desde el nivel de Educación Inicial hasta Secundaria, donde se estableció la enseñanza del quechua a estudiantes especialmente castellano hablantes. Además, promueve desde los 90 e inicios del 2000 diversos programas de formación y capacitación a docentes

tanto para implementar programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como para el uso de la radio para el fortalecimiento de la sabiduría comunitaria en escuelas rurales. Los programas de formación-capacitación a docentes, así también los diplomados que posteriormente se desarrollan en convenio con universidades, Unicef y Pratec¹ a fin de impulsar propuestas de educación intercultural en zonas quechuas, aimaras e incluso en la Amazonía cusqueña, son germen que dan forma a la propuesta de formación de la EESP.

2.2. ¿Qué significa ser “Escuela de Educación Superior”?

Según el Artículo 6. Escuelas de Educación Superior (EES) - Ley N° 30512 del Ministerio de Educación Nacional, las Escuelas de Educación Superior (EES) son instituciones educativas de la segunda etapa² del sistema educativo nacional que forman personas especializadas en los campos de la docencia, la ciencia y la tecnología, con énfasis en una formación aplicada.

Las EES brindan formación altamente especializada teórica con aplicación de técnicas para resolver problemas o proponer nuevas soluciones. Desarrollan investigación y proyectos de innovación. Asimismo, ofrecen estudios de especialización, de

1 El Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) es una organización no gubernamental peruana dedicada a la investigación y promoción de los derechos de los pueblos indígenas en los Andes.

2 El sistema educativo nacional peruano se divide principalmente en dos etapas: la Educación Básica y la Educación Superior. La Educación Básica, que es obligatoria, se divide a su vez en tres niveles: Inicial, Primaria y Secundaria. La Educación Superior comprende la formación universitaria y otras instituciones de educación superior como los Institutos (IESP) y las Escuelas (EESP).

perfeccionamiento profesional en áreas específicas y de otros programas de formación continua.

Las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP) forman, en base a la investigación y práctica pedagógica, a los futuros profesores para la educación básica y coadyuvan a su desarrollo profesional en la formación continua. Brindan programas de formación pedagógica que responden a las políticas y demandas educativas del país y otorgan el grado de bachiller y título profesional de licenciado a nombre de la Nación, que es válido para estudios de posgrado.

2.3. Programas

2.3.1. Programa de Formación en Educación Inicial

Esta especialidad está dirigida a jóvenes, varones y mujeres que se interesan en la formación de niños en edad de primera infancia y que tienen disposición para generar espacios de juego, creatividad e imaginación donde los niños desplieguen sus facultades y habilidades para aprender a convivir, y su sensibilidad para vivenciar la naturaleza sintiéndose parte de un colectivo.

Por otro lado, además de impulsar estrategias de aprendizaje situadas en la realidad del país, los egresados de esta especialidad serán capaces de desarrollar proyectos encaminados a la inclusión de niños y niñas pequeños con habilidades diferentes y, mecanismos de gestión novedosos tendientes a organizar, de manera alternativa, los servicios educativos para hacerlos más pertinentes a la edad, las familias y características del grupo sociocultural al que van dirigidos.

El plan de estudios tiene diez ciclos académicos con un total de 220 créditos. Cada ciclo se desarrolla en dieciséis (16) semanas, treinta (30) horas semanales (DCBN 2019). Grado al que conduce: Bachiller en Educación. Título al que conduce: Licenciado en Educación Inicial.

2.3.2. Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Esta especialidad está dirigida a jóvenes varones y mujeres con conocimiento de la lengua quechua, interesados y con disposición para proponer alternativas educativas que respondan a la realidad social y lingüística de las poblaciones quechuas en distintos contextos, afirmando el valor de las culturas tradicionales y potenciando la diversidad.

Por otro lado, además de impulsar estrategias de aprendizaje situadas en la realidad del país, los egresados de esta especialidad serán capaces de desarrollar proyectos encaminados a la inclusión de niños y niñas con habilidades diferentes y, mecanismos de gestión novedosos tendientes a organizar, de manera alternativa, los servicios educativos para hacerlos más pertinentes a la edad, las familias y características del grupo sociocultural al que van dirigidos.

El plan de estudios tiene diez ciclos académicos con un total de 250 créditos. Cada ciclo se desarrolla en dieciséis (16) semanas, treinta (34) horas semanales. (DCBN 2019). Grado al que conduce: Bachiller en Educación. Título al que conduce: Licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

2.3.3. Ejes Temáticos que Llevan Paralelamente los dos Programas

Para todos los programas de estudios que la EESP ofrece, los cursos u áreas se han organizado según seis ejes temáticos que expresan la orientación de los cursos. Los ejes temáticos o campos de estudio en el caso de todas las carreras son los siguientes:

- Dinámicas socio-políticas culturales y paradigmas de pensamiento en la educación y el currículo.
- Comunicación, lenguas y lenguajes expresivos.
- Matemática y didáctica.
- Aprendizaje, educación y gestión para la atención a la diversidad.
- Educación e investigación educativa.
- Orientación y tutoría.

3. Conceptos Claves

3.1. Producción y Reproducción de Interculturalidad: Antecala de la Investigación

Uno de los autores más conocidos vinculados a los conceptos de producción y reproducción ha sido Bourdieu. De hecho, en su obra que lleva justamente el nombre “La reproducción”, propone la idea de que las prácticas culturales y estilos de vida son transmitidos y sostenidos en el tiempo a través del sistema educativo. Bourdieu y Passeron “focalizaron su atención en el sistema educativo y en su capacidad para promover la continuidad y legitimidad de esas estructuras sociales (Bourdieu, 1977).

Según la lógica de la reproducción cultural, las instituciones educativas tienden a sostener prácticas específicas que favorecen a ciertos sectores más que a otros, a través de la instalación de ciertos mecanismos que reproducen estructuras sociales determinadas. La Educación Superior, de hecho, es una de estas

instituciones, y la cultura académica que en estas se respira es quizá una de las mayores dificultades para cristalizar proyectos de Educación Intercultural.

Considerando entonces esta referencia que hace alusión directa a los conceptos “producción y reproducción” utilizados en la presente investigación, presentaremos a continuación el marco sobre el cual se aborda el tema intercultural, concepto de reciente aparición en el lenguaje pedagógico.

Para desarrollar este acápite, tomaremos como referencia, la reflexión realizada durante el 2024 a propósito de una investigación que debía realizar para fines de titulación (Eguiluz, 2024). La revisión que se propone sirve para situar el contexto Perú, las experiencias interculturales que emergen en este espacio en particular y la forma en que la educación superior asume la demanda intercultural. Igualmente, ofrece el marco conceptual en relación al cual se explora las comprensiones de interculturalidad que se manejan en la EESPP.

Cabe señalar que en la investigación mencionada, el foco de atención se centró en el tema de “competencias interculturales”, concepto vinculado a la presente investigación, pero no en todas sus dimensiones. Por ello, a continuación, se reproducen aquellos acápites que hacen referencia al tema intercultural en específico, ya que ofrecen los argumentos que permiten organizar, interpretar y comprender los resultados obtenidos en la presente investigación. Los acápites que se han tomado en su integridad están referidos a los siguientes temas:

- “Perú, interculturalidad y educación”, que hace referencia a la historia y a las experiencias de formación intercultural que han surgido en el país.
- “¿Qué y cómo comprender la interculturalidad?”, donde se sitúa la perspectiva y criterios claves para comprender

la posición que se adopta en el presente estudio respecto al concepto de interculturalidad.

- “Etnicidad e interculturalidad”, donde se describe la particular forma en que se construye “lo étnico” en el caso del Perú y que difiere un tanto de otras formas de adscripción étnica característica de otros países latino americanos.

Y, por último, los dos últimos: “Educación superior intercultural” y “Formar profesionales para una educación intercultural” serán importantes porque ofrecen el panorama de referencia que ayuda a comprender los dilemas y desafíos que supone cristalizar prácticas interculturales en un espacio con fuerte tradición académica, como son los escenarios de educación superior.

3.2. Perú, Interculturalidad y Educación Superior: un Reto Todavía en Construcción

La incorporación de la interculturalidad en la educación superior en el Perú es un tema de reciente reflexión. Si bien la primera experiencia de formación de docentes se registra en 1952 con la aparición del Programa De Formación De Maestros Bilingües, organizado y dirigido por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), la reflexión acerca de las implicancias de su incorporación es complejo y las experiencias desarrolladas al respecto con algún éxito, son todavía escasas.

El ILV, organización creada inicialmente para la traducción de la Biblia, se convierte en 1983 en el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha (Loreto), constituyéndose formalmente

como una entidad de Educación Superior, con un régimen de estudio de cinco años.

En 1970, el ILV pierde el monopolio de la formación de maestros bilingües por las constantes críticas y observaciones que despertaba la orientación religiosa que promovía: “Por un lado, la Iglesia católica no simpatizaba con un programa que, además de formar maestros, buscaba convertir a sus estudiantes en pastores evangélicos. Por otra parte, sectores más progresistas veían al ILV como un vehículo de propaganda estadounidense” (Espinosa, 2017, p. 103). En este contexto aparecen otros programas alternativos desarrollados o impulsados por organismos internacionales en coordinación con organizaciones indígenas y la Iglesia católica, o de ambas, es el caso por ejemplo del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo (Loreto), creado en 1975 por la organización indígena del río Napo (Orkiwan) con el apoyo de los misioneros franciscanos canadienses. Como señala Espinosa (2017), citando a Ashanga et al., (1990) y a Luna, (2012), este “fue el primer programa que introdujo por primera vez el concepto de «interculturalidad», además de la idea del bilingüismo” (p. 104). A modo de reseña histórica sobre la formación de docentes en Amazonía, podemos señalar con Espinosa (2017), lo siguiente:

En el año 1985, la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) de Iquitos también abrió la especialidad de educación bilingüe en su Facultad de Educación. Y en 1988, el programa de educación que tenía Aidesep desde sus inicios se reorganizó y se creó FORMABIAP, que es el programa de formación de docentes indígenas vigente más antiguo en el país. (p. 104)

Al respecto, quizá la experiencia más emblemática en todo este contexto es la del Programa de Formación de Maestros

Bilingües de la Amazonía Peruana (AIDSESEP), por lo novedoso de su estrategia. Sobre esto, en el mismo estudio de Espinosa (2017), se señala:

Uno de los logros más importantes de FORMABIAP ha sido su metodología pedagógica. Para FORMABIAP, los[...] maestros y maestras indígenas deberían aprender no solo en las aulas —como las de su bello local en Zúngaro Cocha, (Loreto), cerca de la ciudad de Iquitos— sino, sobre todo, de las generaciones mayores de indígenas en las propias comunidades. Por ello, como parte de su entrenamiento, los estudiantes de FORMABIAP pasan temporadas largas en las comunidades aprendiendo de los más viejos. Para ello, organizan «proyectos de investigación», que consisten en averiguar sobre determinado tema o práctica social. Una vez que aprenden de los «abuelos», articulan estos conocimientos con los aprendidos en las clases. (p. 106)

En las últimas décadas, se han ampliado las posibilidades de acceso de jóvenes indígenas a universidades por la implementación de planes de acción afirmativa que consisten fundamentalmente “en sistemas de cuotas que reservan un número determinado de vacantes para jóvenes indígenas de la Amazonía” (Espinosa, 2017, p. 108). Algunos casos son, por ejemplo: la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), que entre 1998 y 2012, implementó el programa «Modalidad de Ingreso de Aborígenes Amazónicos» (MIAA); la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Nacional Agraria de la Selva (UNAS) de Tingo María y, por último, la Universidad Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta).

Esta política de ampliación de oportunidades ha sido, durante décadas, una iniciativa de universidades o de las mismas

organizaciones indígenas. El Estado recién empieza a apoyar estas iniciativas a partir del año 2013 con programas como Beca 18, que incorpora a población considerada como “pobres extremos”, así como denomina a este sector el mismo programa.

A partir del 2010, se registra un crecimiento importante tanto de universidades que amplían posibilidades de acceso a población indígena como el desarrollo de programas de Educación Intercultural Bilingüe en diversos Institutos Pedagógicos. Sin embargo, el tema intercultural tal y como se plantea en las aspiraciones de política educativa es todavía un interrogante en relación a la Educación Superior. Espinosa (2017, p. 119), observa al respecto, “No existe claridad respecto de lo que se quiere con estas medidas o programas o proyectos de universidades interculturales”, mientras unos se contentan con ampliar el acceso, otros reclaman la mejora de la calidad de la formación académica y otros más bien proponen la necesidad de pensar “en nuevas epistemologías y formas de enseñanza-aprendizaje que puedan generar un diálogo más igualitario entre los saberes tradicionales indígenas con las ciencias modernas” (p. 119). En este panorama, ¿desde qué perspectiva se asume el compromiso por una educación realmente intercultural?

En el caso peruano, como en el latinoamericano, situar el tema intercultural y colocarlo en agenda de reflexión para desarrollar programas de formación superior con pertinencia y justicia social y cultural termina siendo un reto difícil de eludir. De hecho, existen países que han logrado mayores avances que pueden ser referentes importantes para delinear la ruta, sin embargo, en el caso peruano, es importante situar los temas y comprensiones sobre interculturalidad y también sobre competencias. Actualmente, este es el discurso que domina y rige los planes y programas educativos que emanan desde el Ministerio de Educación, entidad

que organiza las políticas desde un punto de vista tan técnico, que puede desdibujar los contornos sensibles que exige la mirada intercultural de la formación.

3.3. ¿Qué y Cómo Comprender la Interculturalidad?

Desde los años 90, la preocupación tanto por la interculturalidad, como por el tema de las competencias han cobrado fuerza ante el escenario de la globalización y las dificultades para gestionar los conflictos de relación que las migraciones han visibilizado como consecuencia de las dinámicas sociales - nacionales y así también, las políticas globales. Interculturalidad es hoy un imperativo planteado por diversas organizaciones para superar la discriminación, la intolerancia y exclusión que sufren diversos grupos sociales.

De acuerdo con Bernabé (2012), toda intervención educativa debe partir de una precisión por parte de los docentes de lo que implican los conceptos, especialmente si se trata de términos tales como interculturalidad o multiculturalidad, que han adquirido creciente relevancia y que, por moda o uso frecuente, se les ha despojado algo de su sentido. Desde esta perspectiva, situar conceptos como cultura, pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad nos ayudará a establecer los marcos de referencia desde donde partimos.

Para empezar, una primera aproximación al término de cultura es aquella que procede de su origen etimológico: "cultivar". Al trasladarse a la esfera del ser humano, hace entonces referencia a la idea "hombre cultivado", concepto que va a tener repercusiones importantes en los procesos de relación entre grupos sociales de diverso estatus social y que posteriormente estará vinculado

estrechamente a la alusión de “hombre civilizado”. Posteriormente, “la cultura será interpretada como el resultado del transcurso histórico de la sociedad, que incluía conocimientos, creencias y manifestaciones artísticas” (Bernabé, 2012, p. 68).

Consideramos que esta referencia, que parece simple dato histórico, es muy importante ya que son adjetivos que contribuirán a la configuración de etnicidad y a la justificación de los procesos de subalternización que ha sufrido sociedades o pueblos nativos no sólo en Perú, sino en todo el continente americano, como consecuencia de la colonización.

3.4. Cultura e Interculturalidad: Visiones Tradicionales y Perspectivas Críticas

Sobre el término de cultura, hay muchas interpretaciones. Entre las más usuales están aquellas que la ven como un conjunto de conocimientos y comportamientos que se adquieren por transmisión intergeneracional presente en todas las sociedades humanas (Tylor); aquellas que la ven como un sistema de símbolos y significados compartidos que guía el comportamiento y las prácticas de las personas (Geertz); aquellas que colocan en el escenario el tema de las estructuras mentales, como es el caso de las teorías críticas y de los estudios culturales (Escuela de Frankfurt) o la postura de los post estructuralistas (Foucault, Bourdieu), para quienes la cultura es resultado de estructuras de poder, de conocimientos y lenguajes que están detrás, y crean “regímenes de verdad” (Foucault). En el caso latinoamericano, las aproximaciones cercanas a estos últimos autores son conocidas como “corriente decolonial” o “pensamiento decolonial” (De Souza, Mignolo, Walsh o Quijano) y además, Silvia Rivera Cusicanqui, quien por su parte

ofrece una visión crítica de las relaciones que resalta la necesidad de una decolonialidad más vinculada a los pueblos indígenas: a sus prácticas y conocimientos locales.

En este panorama, comprender interculturalidad, término que alude a la interacción y relación entre las culturas, tendrá una connotación distinta si se la asume desde la multiculturalidad o desde espacios con mayor interacción que podrían reconocerse como pluriculturales. Su comprensión y los desafíos serán distintos (Trapnell, 2008). De hecho, la interculturalidad al haberse convertido en un paradigma educativo de finales del siglo pasado, ha sido motivo de diversas definiciones.

Walsh (2005) señala que incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica asumir la diversidad cultural desde una perspectiva de **respeto y equidad social**. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país. Eso quiere decir, como expresan Haro y Vélez (1997), que **no existen "jerarquías" en cuanto a los conocimientos**, es decir, entre conocimiento derivado de la ciencia y los tradicionales; no hay actores débiles obligados a conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, sus costumbres y sus códigos de comportamiento.

En este sentido, para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que **"todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer** y se difundan en términos equitativos: con maestros indígenas, afros, hispano-hablantes y extranjeros; contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas" (Haro y Vélez, 1997, pp. 302-303).

Esta manera de pensar, organizar y operativizar la interculturalidad en el sistema educativo todavía no ha tenido mucha aplicación. Por ello, Tubino (2003, pp. 74-75) sostiene que la interculturalidad es un proyecto ético político en construcción. Una utopía a la que debemos aspirar todos para lograr hacer efectiva una convivencia intercultural y esto trae no pocos problemas. Desde el nacimiento del término, ha existido la tendencia de enfocar la interculturalidad bajo un discurso idílico vinculado a dimensiones actitudinales, desdibujando los contornos más complejos y conflictivos y creando, en esta perspectiva, el ámbito de lo "políticamente correcto".

Para comprender este dilema, Walsh y así también Tubino, entre otros, proponen comprender la Interculturalidad desde tres posiciones: la relacional, la funcional y la crítica.

Veamos cada una empezando por la relacional. Esta perspectiva adoptada especialmente en el espacio europeo, centra su atención en la relación de diálogo e intercambio entre culturas (intercambio de valores, saberes, prácticas y tradiciones), tendiendo a tratar las situaciones (e incluso a abordar el tema de competencias) desde una perspectiva individual, psicológica-afectiva, dejando de lado las estructuras de la sociedad. Según Walsh, la limitación de este modo de ver las cosas es que "oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder" (Walsh, 2010, p. 75).

En la misma línea, las perspectivas funcionales, según estos autores, acompañan las políticas de Estado y asumen la función de bisagra entre las políticas y la población. La perspectiva intercultural en esta comprensión reconoce la diversidad y la diferencia cultural con la intención, no de cuestionar la diferencia y sus asimetrías, sino de incluirlas en "la estructura social establecida"; es decir, de adaptarlas, de integrarlas. Así entonces se comprende la

interculturalidad como funcional al sistema existente. No toca las causas, no discute “las reglas de juego”, más bien tolera, dialoga, convive y por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Walsh, 2010, p. 75).

Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve – directa o indirectamente - para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción. El concepto funcional (o neo-liberal) de interculturalidad genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales y las instituciones de la sociedad civil. Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socioeconómico vigente (Tubino, 2005, p. 6).

Por último, la tercera perspectiva de interculturalidad coloca la atención en la configuración histórica de las relaciones asimétricas: propone leer el tema desde una postura crítica de las estructuras. Desde el reconocimiento de que, la diferencia (y las asimetrías) se han construido dentro de una “estructura” o matriz colonial de poder racializado (Quijano) y jerarquizado “con los blancos y “blanqueados” en la cima, y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2010, p. 78). Así pues, la perspectiva crítica coloca en escena las relaciones de poder y se pregunta por las identidades subalternizadas y los mecanismos que reproducen relaciones asimétricas y desiguales. Esta es una perspectiva muy cercana a la postura de Freire, en tanto buscan comprender la interculturalidad como un proyecto

emancipador y liberador para los pueblos indígenas y otras comunidades subalternas.

La interculturalidad crítica en este panorama es una visión que va ganando terreno en las perspectivas educativas, especialmente en América Latina. Al poner su atención en los conflictos, abre posibilidades de establecer escenarios de diálogo en condiciones de equidad y con ello, superar las relaciones de subalternización y la invisibilización a la que han estado expuestos diversos grupos sociales y así también, pueblos indígenas.

3.5. Etnicidad e Interculturalidad: una Realidad Visible Pero Poco Advertida en las Políticas de Educación Intercultural

Perú, como otros países de la región, tiene un discurso oficial que reconoce la diversidad cultural, sin embargo, en la práctica, las políticas interculturales no han tenido el mismo impacto y al parecer, enfrentan desafíos distintos a otros países.

Carlos Iván Degregori (2017) se plantea esta reflexión y se hace una pregunta ¿por qué, mientras otros países vecinos se auto adscriben en términos étnicos, en Perú no sucede lo mismo? Para responder, hace un recuento de la historia e invita a revisar la configuración de la etnicidad en el caso peruano, colocando en perspectiva sus particularidades.

Degregori observa que, a diferencia de otros países latinoamericanos donde las luchas por la etnicidad se han moldeado desde el reconocimiento y la autonomía de los pueblos indígenas, en el Perú, el proceso ha sido un tanto distinto. Según su análisis, la etnicidad en el Perú no se ha configurado tanto a partir de la afirmación de una identidad diferenciada, sino más bien

desde una estrategia de “difuminación” de los rasgos étnicos. En lugar de enfatizar una diferencia étnica, muchos campesinos han optado por reivindicar derechos como ciudadanos peruanos, en un contexto donde la identidad indígena ha sido históricamente marginada y desvalorizada.

La construcción de categorías como, “mestizo”, “cholo” “campesino” ha contribuido, en la historia, a moldear esta etnicidad particular. Degregori (2017) señala que en tiempos de la colonia, la emergencia de esa capa mestiza entre la república de indios y la república de españoles diluye un tanto la comprensión de las etnicidades indígenas como un todo homogéneo. Este es un primer dato a tomar en consideración. Asimismo, las dificultades político históricas para gestionar la categoría de “indio” o “indígena” en la comprensión de una convivencia durante la república, es otro.

En la independencia, por ejemplo, que fue impulsada por grupos criollos y estuvo marcada por una ideología liberal que se expresó en la “anulación” del término “indígena” para ser reconocido como ciudadano, no fue tan bien recibida por todos. “Viejas barreras se levantan desde la élites criollas para mantener la exclusión de la población indígena: la persistencia del tributo indígena hasta 1854, la expansión de la propiedad terrateniente y la “consolidación” del gamonalismo” (Degregori, 2017, p. 121). A lo largo del siglo, la expansión del mercado y la modernización del Estado hizo más porosas “las fronteras interétnicas” y, sumadas al estigma colocado a la población indígena, el término “indio” se fue difuminando y la etnicidad, adquiriendo otras comprensiones (Degregori, 1993).

Según Degregori, existen tres razones para ello, la primera está vinculada a la asociación que se hizo del término “indio” con la de “campesino pobre”. En el caso del Perú, los movimientos

o luchas han estado centradas en la recuperación de las tierras expropiadas por el gamonalismo, más que reivindicaciones étnicas.

La segunda razón tiene que ver con la modernización del Estado y las políticas de integración nacional, proyecto al que aspiraron también las comunidades indígenas a fin de diluir el estigma, pero que, a la vez, dió lugar a importantes movimientos campesinos entre 1958 y 1964 destinados a recuperar hectáreas de tierra. Este proceso culmina en el '69 con Velasco Alvarado con el cambio de nombre de "comunidades indígenas" a "comunidades campesinas" y con el otorgamiento del voto en el '79.

Por último, una tercera razón tiene que ver con el hecho de que los núcleos quechuas o aymaras capaces de imaginar un colectivo para su reconocimiento, no lo hicieron desde una base étnica, sino más bien "clasista" (Degregori, 1993, pp. 120-122).

Estos aspectos configuran una identidad algo más compleja y, en este sentido, se puede comprender cómo la Educación Intercultural Bilingüe no es necesariamente una modalidad apreciada por la población quechua andina. La comprensión de esta realidad coloca en perspectiva el quehacer educativo. Una educación intercultural supone, en este escenario, mirar los mecanismos de poder que han configurado las identidades, así como colocar en perspectiva aquellos que han servido como resistencia para paliar o subsistir al embate de los mecanismos de invisibilización o discriminación.

A diferencia de los otros países latinoamericanos, en el Perú ha prevalecido un discurso nacionalista que promueve la identidad mestiza como el ideal, lo que ha llevado a la marginalización o a la difuminación de las identidades indígenas como mecanismo de defensa para seguir viviendo como indígena.

3.6. Educación Superior Intercultural: Deuda Histórica

Para iniciar este acápite, veamos una frase provocadora con la que Luis Enrique López (2004) inicia una exposición alrededor de la educación superior. Esta frase nos obligará a revisar algunos conceptos relacionados con el tema y con ello, situar las comprensiones que estamos adoptando en el presente escrito. Señala:

Si por interculturalidad entendemos la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural que caracteriza a sociedades pluriétnicas marcadas por el discrimen producto del pasado colonial así como la clara toma de posición frente a las condiciones de inequidad y desigualdad que caracterizan las relaciones entre indígenas y no indígenas, entonces debemos llegar a la conclusión de que, en todos los países latinoamericanos en general, y en el Perú en particular, la universidad se encuentra ante una deuda histórica respecto a las poblaciones originarias de América. (p. 103)

Tomando como referencia esta cita, una primera llamada de atención está relacionada con las frases mismas que acompañan a la definición de interculturalidad: "lectura crítica de la diversidad", "sociedades pluriétnicas marcadas por el discrimen", "pasado colonial" y "toma de posición".

Con estas cuatro frases, Luis Enrique López construye una definición que consideramos, encaja bien en la comprensión de interculturalidad que se asume en el presente trabajo y a su vez, se distancia de las comprensiones "relacionales" y "funcionales" que han inundado la literatura referida al tema de interculturalidad.

De hecho, Katherine Walsh junto a otros autores (Tubino,

López, Zuñiga, Trapnell, Ansión, entre otros), han insistido, con diversos matices, en que es importante comprender los énfasis y distinciones del término. Señalan que parte del problema de la interculturalidad, como ya lo vimos líneas antes, es la variedad de significados que ha adoptado el término desde su concepción.

En este sentido, comprender las competencias interculturales desde una perspectiva que coloca el tema en cuestión en los mecanismos y estructuras de poder nos parece un imperativo ineludible en los centros de formación de docentes. Educar para una convivencia y una democracia intercultural que contribuya a superar los problemas de discriminación y exclusión históricos heredados por una dinámica de relaciones colonizadoras y subalternizantes de personas y epistemes, implica revisar políticas y dinámicas curriculares de los centros de formación de los profesionales de la educación. ¿Cuán conscientes somos de esta realidad y cuán preparados estamos para esto? es otra pregunta difícil de resolver.

3.7. Formar Profesionales Para una Educación Intercultural: un Reto Pendiente en el Perú

Históricamente, la educación en América Latina y en particular en los Andes ha estado marcada por dos tendencias; la asimilación y la exclusión de la población indígena y afrodescendiente. Durante los primeros años de la República, los indígenas y afrodescendientes fueron excluidos del servicio educativo por el temor de que el acceso a la escuela y, sobre todo, la apropiación de la cultura escrita redundara en la exigencia de derechos.

Perú es un país pluricultural y multilingüe. Conviven en el territorio aproximadamente 55 grupos étnicos originarios (andinos-amazónicos), los pueblos afroperuanos e incluso, migrantes extranjeros europeos y asiáticos. Perú, como muchos países latino americanos, se caracteriza por su diversidad, sin embargo, es a espaldas de esta diversidad, bajo un paradigma de homogeneidad en miras de lograr un Estado Nación uniforme, como ha formado a sus maestros, a los encargados de conducir los procesos educativos en escuelas signadas también por la diversidad.

Además de diverso, es también un país complejo, construido sobre la base de identidades golpeadas por procesos de desconocimiento, de invisibilización, de racialización, marginación, exclusión, desde la oposición dominante-dominado; mayoría-minoría (Ramirez, 2021, p. 2759). Es en este mismo entramado que han sido también formados los docentes del país, sin necesariamente prestar atención a su complejidad identitaria y más bien, enarbolando los ideales de Estado Nación homogénea. Los docentes han sido formados a espaldas de la diversidad y orientados a transmitir información del mundo occidental, con pocas herramientas para incluir los saberes ancestrales y gestionar bajo el mismo espíritu, una comprensión de los conocimientos modernos.

3.8. La Formación de Docentes: Clave Para la Transformación Educativa

La formación de los docentes como pieza clave para la transformación educativa es una afirmación asumida desde hace varias décadas por los distintos gobiernos de turno, así como por organismos internacionales. Con los acuerdos de Jomtien 1990,

se fijan cuatro criterios que delimitan el futuro de las políticas educativas en los países de la región: aumento de la pertinencia, mejora de la calidad, promoción de la equidad y mejoramiento de la eficiencia.

Con este acuerdo, queda clara la importancia que se le concede al maestro como pieza clave de la transformación educativa y queda también sentada la necesidad de revisar y mirar los programas de formación de docentes a partir de los mismos criterios: pertinencia, calidad, equidad y mejoramiento de la eficiencia.

Consideramos que estos criterios están actualmente en la mira de las propuestas de formación y son, a nuestro entender, tanto una aspiración como terreno de disputa. ¿Cuáles son las transformaciones que se han dado en el país a partir del '90, a fin de mejorar la calidad de la formación de docentes y hacerla más intercultural? ¿Cuáles son los criterios de pertinencia que se han impulsado? Son algunas de las preguntas que nos interesa explorar a fin de vislumbrar los desafíos claves de la formación de profesionales de la educación en el Perú.

Vezub (2007), agrupa los problemas de la formación del profesorado bajo ciertos criterios. Tres de ellos son los que, a nuestro parecer, permiten describir la compleja situación de la formación: a) la organización institucional y la regulación de la formación, b) los aspectos curriculares y enfoques de la formación y c) los formadores o los profesores de la formación docente.

Respecto al primero, las instituciones de formación de docente son diversas y si bien se rigen por normativas emanadas desde el Ministerio (en el caso de los Institutos de Educación Superior (IESP) o las Escuelas de Educación Superior (EESP) licenciadas y con atribución para ofrecer licenciaturas), tienen diversos márgenes de acción, tanto en relación a la selección como

la promoción de los estudiantes. La formación de docentes para la incorporación del tema intercultural ha sido difusa, muy centrada en el tema de lenguas y poca reflexión respecto a las relaciones, identidades y epistemes (Díaz y Ñopo, 2016).

Respecto al segundo, referido al currículo, al parecer, por la revisión realizada por diversos autores, el tratamiento curricular para la formación de docentes es un tema no resuelto. Como señalan Díaz y Ñopo (2016), haciendo referencia al estudio de Ames y Uccelli (2008), el currículo de formación tiene una tendencia fuertemente escolarizada y un tratamiento superficial y poco profundo de los temas, en especial, los interculturales. A excepción de algunas experiencias ya señaladas líneas antes, existe un tratamiento poco reflexivo de la dimensión cultural y los prejuicios sociales todavía instalados en la población peruana, aunados a la prevalencia de perspectivas técnicas de gestión educativa han dificultado el consenso. No existe una política clara de formación docente que tenga en la mira el país: los currículos de formación que rigen a todos los IESP y EESP estatales y privados a nivel nacional forman a los docentes desde perspectivas socio geográfico (urbanos y rurales), que no hacen sino acentuar las brechas y perpetuar patrones de discriminación.

Por otra parte, el currículo de formación (como señala Vezub, 2007), especialmente el de formación en carreras de Educación Básica Regular, focaliza mucha atención en materias técnico – profesionales y las disciplinas psicológicas que fundamentan el acto de enseñar, en detrimento de una formación social y cultural más amplia que lo habilite a integrar eficientemente prácticas de educación intercultural.

Por último, respecto al tercer aspecto, la formación de formadores, la situación es compleja. No existe en ningún Instituto un programa pensado en la formación de los encargados de conducir la formación de los docentes.

En este escenario, ¿qué espacio de gestión tienen las instituciones para movilizar propuestas “otras” que contribuyan a desmontar prácticas educativas adversas para una convivencia intercultural? De hecho, la adopción de una política intercultural en las Instituciones de Educación Superior es un tema complejo. Walsh señala que, si bien existen experiencias claras de colocar el tema intercultural en las Instituciones de Educación Superior (caso México, Bolivia, Ecuador y últimamente, Perú), pensar interculturalidad como proceso de estudio y aprendizaje interepistémico aún parece estar lejos en la mayoría de los países (Walsh, 2010, p. 85).

Gustavo Solís Fonseca (como se citó en García, 2022) considera cuatro retos claves que las Instituciones de Educación Superior deben asumir:

El primero, en relación con la concepción de “universidad Intercultural”, señala que es “imperativo trascender el simple uso nominativo del término ‘intercultural’. Se requiere, dotar urgentemente de un contenido apropiado a la expresión “universidad Intercultural”, de lo contrario, dicha expresión sólo será un concepto trivial, sin un verdadero significado.

En segundo lugar, promover “la construcción de un aula en que se den relaciones interculturales fluidas entre los agentes académicos del ámbito universitario intercultural”.

El tercero, desarrollar las bases de una “metodología intercultural de investigación y enseñanza-aprendizaje que haga posible poner en marcha de manera conveniente y con un impulso continuo el trabajo académico”.

En cuarto lugar, “se plantea el desafío de construir una epistemología intercultural que sea sustancialmente distinta de la epistemología sobre la que se erige la ciencia”.

Para ello, según Solís, es preciso interculturalizar a los profesores, así como también a los estudiantes. Estas dos acciones implican una serie de tareas dirigidas y específicas. Esto es el núcleo que diferenciaría una educación superior intercultural de aquellas instituciones convencionales o tradicionales que, sin duda, debían asumir también una propuesta intercultural como imperativo de la época que nos toca asumir.

3.9. Condiciones de una Práctica de Aula Intercultural en Educación Superior

El clima o ambiente del aula es un factor clave que regula las relaciones interculturales. De hecho, la cultura académica que suelen presentar las instituciones de Educación Superior tiene un formato cuya tradición se ha instalado desde quizá su nacimiento. “La universidad es una de las más grandes creaciones de la civilización occidental” (Chuaqui, 2002). ¿Cuál es el formato, entonces, de un proceso de formación superior de corte intercultural? ¿Qué tiene que considerar para promover un clima y un escenario de aprendizaje realmente intercultural, es decir, que integre también formas de aprendizaje propios de los distintos grupos culturales? Es quizá la pregunta a la que hace alusión la presente investigación.

El ambiente o clima de aprendizaje al interior de las instituciones formadoras de docentes constituye un factor central que moldea la experiencia formativa y el perfil que consolidan los estudiantes durante su paso por las aulas sea escolares como universitarias. Por tanto, resulta clave que los formadores de los futuros maestros gestionen entornos particulares que reflejen las intenciones pedagógicas. Espacios estimulantes, colaborativos y enriquecedores por las interacciones que posibilitan es clave en

procesos de formación intercultural. Ambientes donde, por otro lado, en el caso de la formación de docentes, se vivencien “esas” metodologías que puedan replicar posteriormente en las escuelas donde ejerzan su labor pedagógica.

El clima institucional de un escenario educativo se percibe desde la esfera socio afectiva. Está vinculado con la percepción que tienen las personas sobre los espacios y las relaciones. El trato cordial de los docentes, las oportunidades de relación que ofrecen las actividades, los horarios, los espacios, son todos factores que contribuyen a generar un clima particular sin embargo, la cultura academicista en sí, es también otro factor clave que coloca no pocos dilemas a la Educación Superior Intercultural. Según Gonzales y Zapata (2021), predomina aún una cultura academicista enfocada en la repetición memorística de contenidos, con escasas oportunidades para que los futuros maestros diseñen, implementen y sistematizan innovaciones pedagógicas que interpelen la cultura académica. Esta es la realidad de las instituciones de Educación Superior de la que han escapado varias experiencias interesantes y novedosas a nivel Latino Americano (experiencias de educación propia, indígena), pero no necesariamente en Perú. Las experiencias en general, el currículo, el carácter de los cursos en el caso de Perú, se encuentran reguladas y supervisadas por el Ministerio de Educación y tienen poco margen para subvertir la tradición escolarizada y académica que acompaña a la formación superior.

4. Los Resultados

La investigación propuso analizar las estrategias y formas de **producción y reproducción de la interculturalidad** en las aulas de las dos carreras que ofrece la EESP Pukllasunchis en la gestión 2024: Educación Inicial y Educación Primaria EIB.

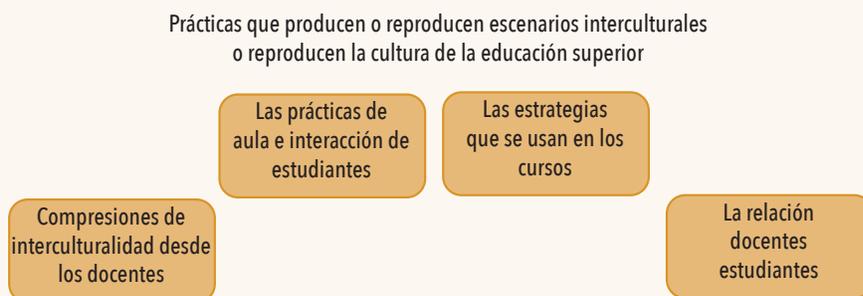
La idea era identificar si las prácticas pedagógicas que se desarrollan en seis cursos de la EESP corresponden bien a las aspiraciones interculturales, qué prácticas no y de qué depende que esto suceda.

Para lograr este objetivo, se decidió explorar tres aspectos:

- Las comprensiones de interculturalidad que tienen los docentes.
- Las prácticas de aula y de interacción entre estudiantes y docentes, que revelan las formas en que se concreta la aspiración intercultural en las dos carreras de la EESP.
- Identificar la forma en la cual la relación entre docentes y estudiantes es marcada y producida por la cultura de la educación superior.

En el gráfico a continuación se visualiza el objetivo de la investigación y las dimensiones categorías claves que fueron motivo de exploración.

Figura 1
Objetivos y dimensiones de exploración



Para abordar el primer aspecto referido a las comprensiones de interculturalidad desde los docentes, realizaremos primero un repaso de los objetivos y propósitos de la EESP situándonos en su historia.

4.1. La EESPP y su Aspiración de Formación Intercultural

La EESP es relativamente joven y, como ya se señaló en el capítulo de contexto, inicia su funcionamiento en el 2016, una vez que obtiene la autorización necesaria para abrir el programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Uno de los pilares sobre los que se funda la Escuela para desarrollar una propuesta de formación docente intercultural es la

inclusión, entre otros aspectos, de los “talleres de vida y cultura” (textiles, cerámica, plantas medicinales entre otros). La idea era crear, a través de estos talleres, espacios genuinos de intercambio de experiencias y de diálogo. A través de la carrera de Educación Inicial, ingresaban estudiantes principalmente familiarizados con la ciudad y, a través de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, estudiantes quechuas de diversas comunidades de la región Cusco.

En estos talleres, planificados a lo largo de los tres primeros años de formación, los estudiantes de una y otra carrera tendrían la oportunidad de “mezclarse” y así, compartir experiencias de vida relacionadas con determinados oficios y actividades culturalmente significativas como son los textiles, cerámica y las prácticas de alimentación y sanación (plantas medicinales). La intención de estos talleres era reactivar la memoria colectiva a partir de conversaciones inspiradas en el hacer mismo de la actividad elegida.

En un documento de gestión institucional titulado Proyecto Curricular Institucional (PCI, 2019), se señala que estos “cursos” (o talleres) “buscan desarrollar la sensibilidad cultural y competencias que permitan comprender diversos contextos socio-culturales”. Sostienen que “el propósito principal [...] es acercar a los estudiantes, a través de la misma práctica cultural, a la comprensión del universo quechua” (p. 68).

Desde esta lógica, se plantearon seis espacios vivenciales de encuentro intercultural:

1er año:	Textiles y vestimenta Cerámica, arcilla, vida y vivienda
2do año:	Plantas medicinales y sanación Alimentación y biodiversidad
3er año:	Música, canto, rito Teatro, mito, historia y memoria

En el mismo documento (PCI, 2019), se señala, por ejemplo, sobre el curso Identidad e interculturalidad a través del estudio de textiles y la cerámica:

En Textiles y Cerámica, se plasma la vida de los pueblos, son memoria ancestral, revelan cosmovisiones e identidades. La concepción de un pueblo sobre el mundo y el universo está inscrita en ellos, es por esto que consideramos que aprendiendo a tejer y a modelar, los futuros formadores comprenderán el valor y la trama cultural de los pueblos. (p. 69)

Asimismo, sobre el curso Naturaleza y sociedad a través del estudio de las prácticas de sanación y alimentación se señala:

[...] desde hace siglos, distintos grupos humanos han utilizado alimentos y plantas para garantizar su bienestar y protegerse de enfermedades. Ambas prácticas, de alimentación y curación, guardan historias y revelan también la particular relación que han establecido los pueblos con la naturaleza. [...]. En la actualidad, existen procesos sociales de orden global que afectan el tejido cultural de las prácticas de alimentación y salud [...] generando cada vez mayor dependencia de los pueblos al mercado mundial. (p. 71)

Así entonces, estos talleres fueron diseñados como la columna vertebral para desarrollar el eje intercultural. Estos, al lado de otros aspectos y de actividades y prácticas rituales institucionales como las ceremonias de “*haywarikuy*” (bendición a la madre tierra en agosto), prácticas de floreo, de bendición a las semillas y las mismas ceremonias de apertura y cierre de actividades académicas, fueron parte de un programa de afirmación y fortalecimiento vivencial de las raíces culturales.

Situándonos en este contexto, veamos entonces los hallazgos obtenidos en relación al primer objetivo específico referido a la comprensión sobre interculturalidad desde los docentes. Cabe señalar que entre los cursos observados se encuentran el taller de textiles y plantas.

4.2. Comprensiones Sobre Interculturalidad Desde los Docentes¹

En el siguiente acápite, presentaremos las respuestas a la pregunta sobre la comprensión que tienen los docentes sobre la interculturalidad. En este caso, recordemos que los docentes con los que se obtuvo respuestas en relación a este tema fueron en total seis:

- Tres docentes mujeres bilingües - quechuas que trabajan en instituciones educativas del Estado.
- Tres docentes (dos varones y una mujer) castellano hablantes formados en pedagogías activas y alternativas que provienen del Colegio del mismo nombre.

La pregunta que interesó explorar fue ¿qué se entiende por interculturalidad?, a fin de visualizar si existe una visión compartida respecto al proyecto intercultural de la EESP.

Las respuestas al respecto se han agrupado en este caso en cinco categorías que expresan los énfasis respecto a la comprensión del tema: veremos que algunas se sitúan en comprensiones

1 La redacción de esta sección pertenece al documento de investigación "Competencias interculturales en la formación de profesionales de la educación: desafíos pendientes para una educación intercultural" (p. 144-147) de Eguiluz (2024), miembro del equipo investigador. Los datos recogidos contribuyeron a alimentar tanto la presente investigación como la desarrollada para fines de titulación.

“intraculturales” y otras, desde conceptos o términos usuales adoptados en proyectos de educación intercultural. Asimismo, encontraremos expresiones que revelan también un posicionamiento político. Veamos las expresiones obtenidas y con ello, las categorías establecidas.

Es mirar nuestros orígenes para un diálogo equitativo.

Lo intercultural no es solamente buscar el diálogo entre dos culturas, es también aceptarnos como somos, quiénes somos y de dónde venimos y no negar nuestro pasado, eso es importante y así vamos a ir también convencidas de lo que estamos haciendo...(Docente quechua)

Para mí la interculturalidad es una forma de vida basada en el respeto, es una práctica cotidiana, es una elección de vida y es como afirmarse en lo que eres, con tu raíz cultural, entonces es como tener raíces fuertes y luego como árbol puedes adornarte de lo que sea, de aquí y de allá y de todas las culturas, pero esa raíz te da el soporte para que sigas siendo tú a pesar de lo aparente. (Docente quechua)

Es respeto y valoración de todos, especialmente de los pueblos indígenas.

Entre culturas, es el respeto y valoración entre cultura, sin decir que una es más que otras y todos merecemos respeto y valoración. Gracias a los pueblos originarios estamos preservando las costumbres y esas tradiciones, el allin kawsay... (Docente quechua)

No es solo el idioma, el idioma a veces nos separa.

El problema de la interculturalidad es que se cree que solo es el idioma, no solo es el idioma... a veces el idioma separa,

tenemos que hablar de la identidad y de la interculturalidad desde otros puntos de vista...(Docente cusqueño castellano hablante)

Es reconocer las distintas lógicas culturales.

Para mí, interculturalidad tiene que ver con reconocimiento de todas aquellas comprensiones y lógicas culturales con las que llegan nuestros alumnos, ahora, por ejemplo en la época de lluvias ¿qué está pasando en las quemas de pastizales?, ¿qué comprenden, cómo lo viven?, ¿cuál es su lógica? Eso para mí es un poco lo que es la interculturalidad. (Docente quechua)

También se trata de preguntarnos cómo los niños y niñas aprenden... también es reivindicar un poco la historia de las familias...para que los niños y niñas se identifiquen con sus orígenes. (Docente quechua)

Es vivir sin que una cultura aplaste a otra.

La interculturalidad es la forma de vivir armoniosamente, sin que una cultura aplaste a la otra. (Docente quechua)

La interculturalidad nace para interpelar al sistema y no debe perder nunca ese talante crítico. (Docente castellano hablante ciudadano)

Como se observa, las respuestas de los docentes abordan dimensiones, todas claves para el desarrollo de una propuesta intercultural: el nivel personal, la valoración del otro, el tema de la lengua, los epistemes y, por último, la dimensión política.

Por otro lado, las respuestas ofrecen un panorama acerca de lo que implica un proyecto intercultural: las dimensiones y los ángulos de acción necesarios.

Es interesante darnos cuenta que las respuestas asociadas a la expresión "buscar nuestros orígenes" y así también "comprender las distintas lógicas" corresponden a dos de las docentes quechuas que trabajan en instituciones primarias del Estado (una que dicta el curso de Textiles y la otra el curso de Aprendizaje a estudiantes bilingües). No así tanto de parte de los docentes castellano hablantes, andinos o "foráneos". Este resultado recuerda lo que señalan Zavala et al., (2005) sobre las conceptualizaciones de interculturalidad: "responden o dependen mucho del actor social que la enuncie" (p. 11).

Efectivamente, es de observar que los docentes quechuas proponen una dimensión importante de la interculturalidad: "encontrar los orígenes" y esto resuena con la historia vivida, con liberarse también de los estigmas, los prejuicios e incluso, liberarse de discursos que han tendido a deslegitimar al grupo cultural al que pertenecen. Las respuestas traducen el dilema. Los docentes quechuas cargan, en experiencia propia, imágenes respecto a cómo la escuela los ha llevado por un camino del olvido y desprecio hacia la propia cultura y además, han vivido en carne propia la imposición epistémica.

Por lo contrario, los docentes castellano hablantes puntualizan el tema del respeto, de la importancia de recuperar lengua y la cultura e incluso del dominio de unas epistemes sobre otras porque ven el problema también desde una postura que es personal, pero principalmente política (es el caso por ejemplo del docente que lleva el curso de Interpretaciones Históricas). Estos docentes, principalmente castellano hablantes, comprenden la labor pedagógica como compromiso social para una convivencia

más justa. Esto es lo que revelan las respuestas de los castellano-hablantes. No hay una sola definición de interculturalidad.

4.3. Prácticas de Aula e Interacciones: un Camino Complejo Hacia la Interculturalidad

En relación al segundo objetivo, describir las prácticas de aula que pueden ser o no productoras y reproductoras de estrategias y formas para concretar la interculturalidad, vamos a presentar los resultados considerando los aspectos planteados: condiciones físico espaciales, clima del aula, estrategia interculturales y por último relaciones, con la finalidad de identificar prácticas que favorecen o limitan la interculturalidad en los seis cursos involucrados. Cabe recordar que tres de ellos (Textiles o Plantas; Desarrollo Infantil II e Investigación II) corresponden a cursos del primer año de estudio (cursos de formación general) y los otros tres, a cursos de especialidad de ciclos más avanzados (Bilingüismo, Práctica e Interpretaciones Históricas).

También cabe señalar que, en el caso de los cursos de ciclos iniciales, los estudiantes de las dos carreras (Educación Inicial y Educación Primaria EIB) están “mezclados”, no así en el caso del curso de ciclos avanzados como el de Bilingüismo y el de Interpretaciones Históricas, que se dan sólo para estudiantes que siguen la carrera EIB. En el curso de Práctica VIII, que es también un curso de ciclo avanzado, los estudiantes pertenecen a las dos carreras.

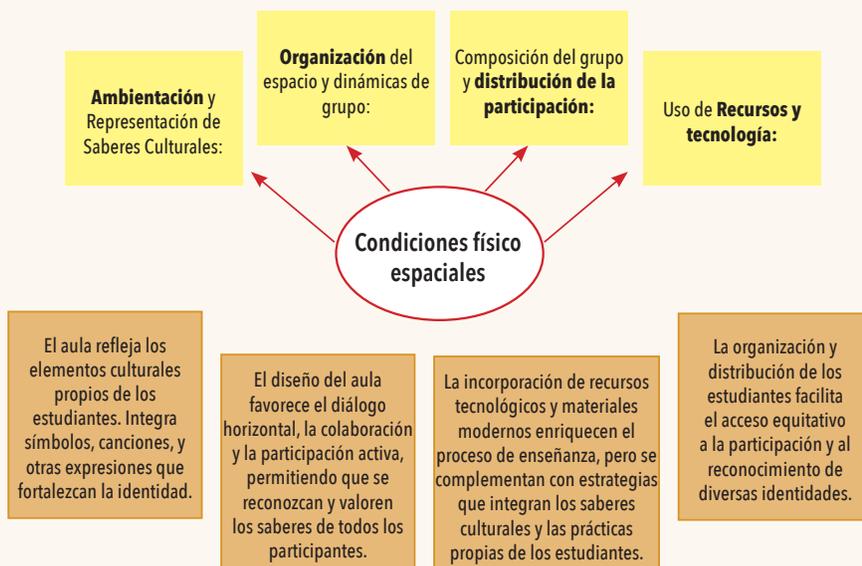
Para hacer el análisis, como ya se dijo, se han considerado cuatro categorías:

1. Condiciones físico espaciales, a fin de identificar cómo éstas favorecen o dificultan interacciones, diálogo, intercambio de experiencias culturales.
2. Clima del aula o escenarios de aprendizaje en tanto moldean las disposiciones para actuar, compartir, expresar ideas.
3. Estrategias interculturales, en tanto permiten visualizar la forma en que los docentes desarrollan los cursos, es decir, los énfasis que tienen, la armonía que guardan en relación al proyecto intercultural y los aspectos a fortalecer a fin de lograr las aspiraciones interculturales.
4. Por último, las relaciones y lo que revelan sobre la cultura institucional, que es, en última instancia, la dimensión que permitirá explicar los hallazgos obtenidos y colocar en agenda los aspectos a fortalecer.

4.3.1. Condiciones Físico Espaciales

Cuando se habla de condiciones físico espaciales en un espacio educativo, se comprende los dispositivos ambientales como disposición de mesas, sillas, muebles, carteles etc., que favorecen o dificultan las relaciones, el diálogo y la interacción. Para explorar esta dimensión, hemos identificado cuatro aspectos - subcategorías propuestas a partir de las observaciones realizadas y los resultados de las entrevistas. El gráfico presenta las categorías creadas. En amarillo se presentan los aspectos o subcategorías y en naranja la descripción de las mismas.

Figura 2
Categorías de dimensión "condiciones físico culturales"



Nota: Elaboración propia con ayuda de OpenIA (2023) a partir de las observaciones y entrevistas.

4.3.1.1. Ambientación y Representación de Saberes Culturales

El propósito en esta primera parte es identificar si las aulas reflejan y reconocen elementos culturales propios que contribuyen a fortalecer la identidad quechua y andina. Al respecto, las observaciones y resultados de las entrevistas son las siguientes:

Las aulas están organizadas por grupos: en todos los espacios observados en los seis cursos, las aulas están organizadas por mesas que reúnen a 6 estudiantes. Hay predominancia de mujeres (en la carrera de Educación Inicial ingresan más mujeres que varones) y los varones no siempre se sientan con las mujeres. Por otro lado, los grupos no siempre son los mismos, cambian según la actividad

y esto favorece interacciones diversas. Los estudiantes, al respecto señalan:

Estar en grupos favorece el compartir opiniones diferentes.

Al estar en grupo podemos... familiarizarnos entre todos, no nos sentimos excluidos. Estando en una sola carpeta, estás tú solo. En cambio en grupo... es como una familia, [ayuda a] tener más ideas, compartir. (Luis, curso Investigación II, ciclo II)

Bueno, para mí es mejor porque siempre estamos en conjunto, en grupos. Los trabajos son tanto individuales como grupales, ¿no? Pero siempre estar en grupo hace que todos podamos apoyarnos en los trabajos o brindarnos opiniones diferentes de los temas que estamos haciendo. (Belinda, curso Investigación II, ciclo II)

Estamos en grupos, siempre estamos en grupos. Creo que es ya la política de la Escuela, que estemos siempre en grupos. En primaria al menos siempre estamos en grupos ... Siempre estoy sentada al principio, si llego más tardecito, atrás al medio, no hay problema, siempre nos acomodamos y nos sentimos ahí cómodos. (Viviana, Interpretaciones Históricas, ciclo VIII)

Mayormente nos sentamos por afinidad y ya cuando a veces no alcanza, nos integramos en algún grupo... ya nos conocemos y todo, como que nos integramos normalmente. (Cesar, Interpretaciones Históricas, ciclo VIII)

En el curso de investigación II se observó que el aula tenía una disposición mixta con mesas grupales y una media luna de sillas. Esto puede generar dinámicas diferenciadas en la participación, donde quienes están en mesas podrían trabajar en colaboración,

mientras que quienes están en la media luna, podrían estar más orientados a la exposición del docente.

La división del aula es poco ordinaria ya que hay mesas más grandes, pero no todos los alumnos se hallan ubicados en las mesas. Hay alumnos y alumnas ubicadas en forma de media luna alrededor del y de la docente. Hay más mujeres que hombres, los grupos son mixtos, dos varones por mesa. (Curso Investigación, ciclo II, observación realizada el 4/9/2024 6:06:04)

En contraste con el curso de Textiles y Plantas, donde el uso de espacios al aire libre favorece una interacción más flexible y comunitaria, los cursos, en general, parecen estar más estructurados en términos de distribución del aula. En el caso del curso de Textiles, la clase se desarrolla en el comedor, al parecer por falta de espacios, sin embargo, es un curso que aprovecha espacios no formales como jardines. Esto se observa en el siguiente testimonio.



Por ahora estamos haciendo al aire libre, por lo que estamos haciendo el teñido, pero el espacio debería ser creo más abierto, es muy cerrado, nos hace mucho calor incluso donde hacemos. (Nina, curso Textiles, ciclo II)

Todo está en el aula. Más que todo en nuestro aula, pero al fondo hay como un huerto. Un huerto de plantas donde recolectamos, lo lavamos, lo hacemos secar en ese lugar y ya, para así hacer cremas o pomadas. (Maricarmen, curso Plantas Medicinales, ciclo II)

4.3.1.2 Organización del Espacio y Dinámicas de Grupo:

La distribución en grupos de 6, con mesas organizadas en conjunto, puede favorecer el trabajo colaborativo. De hecho, esto sucede de manera cotidiana en todos los cursos, sin embargo, en los cursos más académicos como Desarrollo Infantil (II Ciclo), Investigación (II Ciclo y así también Práctica (ciclo VIII) e incluso epistemologías (Ciclo VIII), la estructura del aula (con el escritorio de la docente ubicado en la parte delantera y la tecnología como elemento central) sugiere una disposición más tradicional y jerárquica.

Esto contrasta con dinámicas observadas en cursos de ciclos anteriores, donde se promueven espacios más horizontales y participativos como el caso de los cursos de primeros ciclos (Talleres de Textiles y Plantas).

4.3.1.3 Uso de Recursos y Tecnología:

En el curso de Desarrollo Infantil del ciclo II, como en el curso de Prácticas del VIII, se hace un uso marcado de recursos tecnológicos

(televisión, laptop, pizarras) y materiales convencionales, lo que puede apuntar a una orientación más académica y menos contextualizada culturalmente. Esto difiere de cursos anteriores, donde se hacía un esfuerzo por integrar prácticas culturales en la dinámica diaria.

Para la exposición, se usa la pantalla con ayuda de una laptop para proyectar los ppts, las compañeras de las dinámicas usan la pizarra. Para el momento de la organización de materiales en toda el aula, el grupo 2 (Albert Bandura) presenta más organización y trabajo conjunto. El grupo 1 (Howard Gardner) le está complicando colocar su material. (Curso Desarrollo Infantil, ciclo II, observación realizada el 6/10/2024 22:31:08)

4.3.1.4 Composición del Grupo y Distribución de la Participación

Aunque las aulas están organizadas en grupos fijos de cuatro, cinco o seis integrantes, se notan indicios de segregación espacial (por ejemplo, los grupos ubicados en la parte delantera y la diferenciación en función del género).



En algunos cursos, se observa que son las mujeres las que muestran mayor participación. Esto puede influir en cómo se expresan y se reconocen los saberes y experiencias culturales de cada uno de los estudiantes. Este es un aspecto que en las aulas de primeros ciclos se intentaba contrarrestar mediante dinámicas de integración más activas. Respecto al desplazamiento de los docentes y las oportunidades de participación de los estudiantes, por lo general, los docentes se paran en medio para dar explicaciones y se acercan a las mesas para garantizar la atención, como lo revela el siguiente testimonio:

Al inicio de la clase, la docente S. se paró en el centro para dar una retroalimentación y una breve explicación del procedimiento a realizarse en la sesión. Posteriormente ambas docentes (S. y J.) se acercan mesa por mesa para explicar el procedimiento a trabajar y no solo explican verbalmente, sino que también realizan la acción explicada. Minutos antes de finalizar la clase, la docente S. vuelve a ponerse en el centro del aula para dar las indicaciones finales y la despedida hasta la próxima clase. (Curso de Textiles, ciclo II , observación realizada el 5/9/2024 0:29:02).

Por último, no en todos los cursos se observa una organización grupal organizada y planificada de antemano por los propios docentes, a excepción del curso de Prácticas de los últimos ciclos. En este se observa que los docentes forman a los grupos intencionalmente y promueven actividades de integración aunque no siempre, bajo un enfoque de intercambio cultural. "... una característica de C. y T. (docentes de cursos) es que son muy activas, tienen mucha dinámica y siempre están buscando la participación de todos. Nos hacen hacer grupo y conversar entre nosotros" señala una estudiante de Educación Inicial. Es importante

recordar que, a diferencia de los otros cursos de ciclos avanzados, el curso de Práctica reúne a una población diversa, estudiantes quechuas y estudiantes castellanohablantes, con la participación de dos docentes, uno castellano hablante y la otra docente, quechua y con experiencia en EIB.

Considerando entonces todo lo expuesto, se puede señalar que la organización del espacio en mesas corresponde bien a una dinámica que promueve interacciones, sin embargo, esta distribución no siempre garantiza escenarios interculturales si no se cumplen otros aspectos como, por ejemplo, la distribución de la participación consciente y con finalidad de escuchar y compartir experiencias culturalmente situadas.

Como se reporta en los resultados, los estudiantes que se encuentran sentados más cerca del docente encuentran mayores oportunidades de participación y de escucha, no así, los que están más atrás.

La distribución del espacio en la clase de Investigación II de los ciclos iniciales resulta ser la más compleja, debido especialmente al tamaño del grupo. El curso de Investigación II reúne a un aproximado de 50 estudiantes de las dos carreras, cosa que no sucede con otros cursos: la media luna puede favorecer una interacción más frontal y centrada en el docente, en contraste con la disposición grupal que se observa en otras clases. En el curso de Investigación, la percepción de desatención (“no creo que el profe tenga tiempo para atenderme”) y la distribución desigual de los estudiantes en el aula pueden señalar brechas en la atención individual y la integración equitativa.

La siguiente imagen grafica las condiciones y características de cada curso, aspecto importante para comprender los desafíos:

Tabla 3
Condiciones de Desarrollo de los Cursos

	Cursos de ciclos Iniciales			Cursos de ciclos avanzados		
Cursos	Textiles y Plan- tas (Talleres)	Desarrollo Infantil II	Investigación II	Práctica VIII	Bilingüismo VIII	Interpreta- ciones históricas
Tipo de curso	Formación General	Formación General	Formación en práctica investi- gación	Formación en práctica investigación	Formación Especializada	Formación Especializada
Composición del grupo de estudiantes	20 estudiantes por taller "mez- clados" (tanto de la carrera de Educación Inicial como de Primaria) EIB	30 estudiantes "mezclados" de la dos carre- ra de Educación Inicial como de Primaria EIB	50 estudiantes: grupo completo de la carrera de Educación Inicial y de Primaria EIB	42 estudiantes: grupo comple- to de la carrera de Educación Inicial y de Primaria EIB	20 estudi- antes sólo de la carrera de Educación Primaria EIB	20 estudi- antes sólo de la carrera de Educación Primaria EIB
Docentes	2 docentes quechuas (una con experiencia EIB)	1 docente quechua sin experiencia EIB	Una dupla pedagógica: docente varón castellano hablante y docente mujer quechua	Una dupla pedagógica: dos docentes mujeres, una castellano- hablante y la otra, quechua	Una docente mujer quechua	Un docente varón castellano hablante
Clima en relación al carácter del curso	Curso práctico, se desarrolla al aire libre, espacio de interacción en quechua	Curso de corte más académico, se desarrolla en aula	Curso de corte más académico, se desarrolla en aula	Curso de corte más académico, se desarrolla en aula	Curso de especial- idad EIB, interacción en quechua	Curso de especialidad EIB que favorece con- versaciones en quechua pero se desarrolla en castellano

En este sentido, la interacción parece menos horizontal en la mayoría de cursos. Solo en el curso de Textiles y el de Bilingüismo se reportan relaciones menos jerárquicas, sea por el uso del quechua (podrías ser un factor importante) pero también por el tamaño del grupo. Al respecto, habría que profundizar sobre las estrategias, ya que una aparente organización "horizontal" o "grupal" no necesariamente implica integración cultural.

Considerando esto, más allá de la estrategia, el docente debe reconocer qué efecto está teniendo en los grupos y qué aspectos debe atender del comportamiento grupal para responder, desde una perspectiva intercultural, a las diferentes dinámicas que están ocurriendo en el mismo momento de la clase. Las dificultades de organización del aula, como las condiciones de relación grupal, podrían superarse con una buena administración de las estrategias.

Este es, sin duda, uno de los desafíos más importantes que enfrenta actualmente las propuestas de educación superior, pensadas todavía desde los imaginarios de la cultura académica universitaria. Otra cosa sería si se pudiera proponer otros ambientes y alternativas formativas como las que se impulsaron desde FORMABIAP.

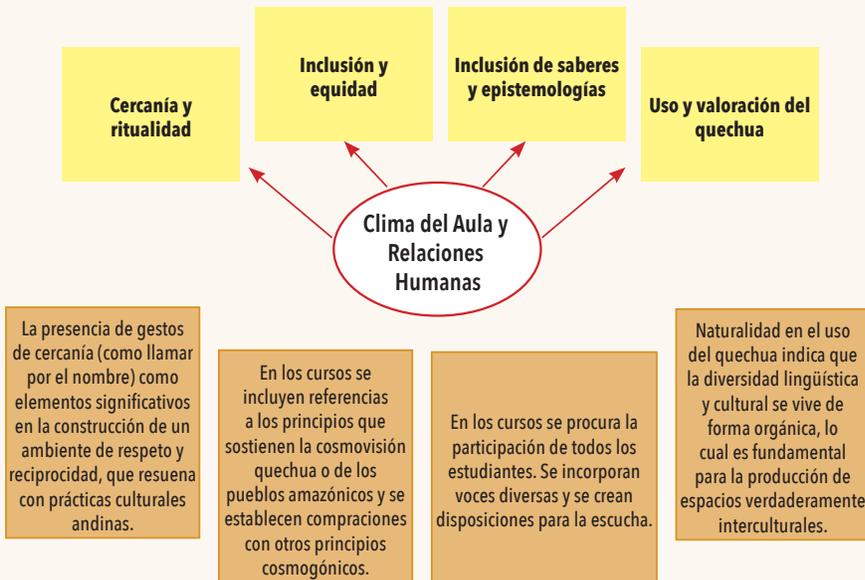
4.3.2. Clima del Aula y Relaciones Humanas

Una definición de clima es aquella que la refiere como “ese algo especial que se siente al ingresar en una escuela” (Murillo, 2007) y que al parecer,

Va más allá de la presencia o ausencia de algún factor aislado o de un conjunto de factores, se caracterizan por su forma de ser y sentir la educación... ese “algo especial” está relacionado con el clima afectivo y de cordialidad que se respira y se observa; clima que tiene su reflejo en la satisfacción de la comunidad escolar... en las sonrisas que aparecen entre alumnos y docentes, en el buen estado de las instalaciones, por mencionar algunos aspectos (Murillo, 2007, p. 230).

Así, un clima de aula positivo hace referencia al apoyo, respeto y solidaridad que perciben los estudiantes de parte de los docentes; a la sensación que tienen respecto al aprendizaje que obtienen y la sensación de que los docentes se interesan por sus necesidades. Desde esta perspectiva, a partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas hemos considerado cuatro aspectos que pueden ayudarnos a describir el clima del aula en el caso de la EESPP. Estos se presentan en la siguiente imagen que es resultado a la vez de un proceso inductivo resultante del análisis de las observaciones y entrevistas.

Figura 3
Clima del aula y relaciones



Nota: Elaboración propia con ayuda de OpenIA (2023) a partir de las observaciones y entrevistas.

4.3.2.1 Cercanía y ritualidad

Considerando que este aspecto hace referencia a esos gestos y actos significativos que permiten la construcción de un clima de respeto, consideración y reciprocidad, veamos lo observado en las aulas y lo que señalan los estudiantes al respecto:

En el curso de talleres, se observa una mayor integración de elementos culturales y rituales (como ofrendas, saludos en quechua y disposiciones de mesas que favorecen la horizontalidad y el diálogo) y que facilitan la construcción de un ambiente comunitario.

La clase se inicia con un ritual.

Llegamos a una mesa de ofrenda. Las docentes ofrendan y piden permiso con *kintucha* para usar el espacio, explicando la importancia de pedir permiso para habitar el espacio. Las docentes se comunican en quechua en el transcurso del camino. (Curso Textiles, ciclo II observación realizada el 11/9/2024 10:41:01)

Asimismo, en los cursos de Textiles como en el de Bilingüismo, el clima es generalmente más horizontal, con estrategias que permiten que cada estudiante se sienta reconocido (uso del quechua, dinámicas de grupo que permiten el intercambio de saberes y otras expresiones culturales). Sin embargo, incluso en los cursos de docentes castellano hablantes, los estudiantes se sienten cómodos ante el uso del quechua. A esta dinámica contribuye el tamaño del grupo. Los cursos que reúnen a estudiantes de una sola carrera, el tamaño del grupo genera cercanía lo que permite crear un clima de compañerismo.

Los estudiantes conversan en quechua con naturalidad.

Dos grupos tuvieron una conversación en quechua entre ellos, lo cual no generó mayor atención por parte del resto del grupo. Un varón y una mujer fueron los que conversaban en quechua. La expresión por el resto del grupo era de naturalidad, una naturalidad que se demuestra en las respuestas espontáneas en quechua '*Manan tukukuqchachu*', '*Allinta munani*'. El docente P. resalta la importancia de usar el idioma quechua en la cotidianidad. (Curso de Interpretaciones Históricas, ciclo VIII, observación realizada el 11/9/2024)

Respecto a la participación en el caso de los cursos de ciclos avanzados, a diferencia de los primeros ciclos, está más orientada a la estructura académica y a la exposición formal de contenidos. Sin duda, en estos cursos también se fomenta el diálogo bajo dinámicas participativas y reflexiones constantes, pero al parecer, la sensación de cercanía en el caso de los estudiantes quechuas se siente de manera particular más, con el uso de la lengua. Esto se expresa especialmente en el curso de Bilingüismo de los ciclos avanzados.

Los estudiantes usan con naturalidad el quechua.

[La docente] nos habla en quechua, como bien sabes, es una escuela intercultural bilingüe, ella habla quechua, nos incentiva a hablar quechua, nos hace bromas en quechua, trabajamos en quechua, hacemos adivinanzas en quechua, cantamos algunas veces en quechua, pero también habla en castellano, trabajamos dependiendo qué tema va a tocar ella en la clase. A veces nos enfocamos netamente quechua o a veces nos enfocamos netamente castellano

porque trabajamos ambas lenguas ¿no? (Walter, curso de Bilingüismo, ciclo VIII)

Por otro lado, también se ha observado que la cercanía también está mediada por la percepción que se tiene sobre el tipo de conocimiento que manejan los docentes. Esto se ha podido percibir con énfasis en Investigación II, curso que lo lleva una dupla de docentes: varón castellano-hablante y mujer quechua hablante.

80% de las preguntas se consulta al profesor J.

Se observó que casi el 85% de estudiantes durante las dos horas de sesión de clases se separaron para hacer preguntas sobre la realización de la actividad al docente J. Y mientras los estudiantes hacían cola para hacer las preguntas al docente J., se observó que los estudiantes sentados en sus mesas o en sus sillas individuales también se apoyaban en grupo preguntando a sus compañeros de la mesa si se encontraban en mesas grupales y los estudiantes que se encontraban en sillas individuales conversando con sus compañeros de adelante detrás y del costado. (Curso Investigación, ciclo II, observación realizada el 26/9/2024 11:20:43)

La profe S. es más sencilla, el otro profe es más técnico.

De la profe S., lo que me gusta es su forma de explicar algunos temas, porque el profe J, más que todo lo habla, los temas lo habla con palabras técnicas. Algunas cosas no entendemos. (Bry, estudiante quechua, curso de Investigación, ciclo II)



4.3.2.2 Inclusión y Equidad

En todos los cursos se observa que los estudiantes opinan con confianza, aunque se observa también que, en algunos cursos, la opinión de las mujeres se escucha más que los varones e igualmente, que los que se encuentran sentados “adelante” muestran mayor atención que los que se encuentran atrás. Sin embargo, en general, los estudiantes se sienten cómodos. Esto se revela en la siguiente observación:

Los estudiantes, al llegar al salón, se sientan y escuchan atentos las indicaciones de la docente. (Curso Desarrollo Infantil, observación realizada el 3/9/2024 21:05:11)

Los estudiantes escuchan, escriben en sus cuadernos toda la información que la docente les da, se observa que se hacen bromas durante la clase, se observó risas. (Curso Bilingüismo, observación realizada el 3/9/2024)

Todos los estudiantes participaron de la actividad del hilado de lana, ningún estudiante se quedó sin participar de dicha actividad. Al finalizar la clase, los estudiantes se ayudaban entre sí a guardar sus cosas para salir al descanso. (Curso Textiles, ciclo II, observación realizada 3/9/2024 21:05:11).

Por otro lado, se observa que la lengua es un factor de inclusión. Sin duda, se reportan mayores interacciones en quechua en los cursos prácticos como Textiles, pero esto no significa que, en otros cursos, el quechua sea excluido. Como ya se señaló párrafos antes, incluso en cursos de docentes castellano hablantes se pudo observar estudiantes conversando en quechua sin que llamara la atención a los demás.

Conversan e intervienen con naturalidad en quechua.

Casi el 90% de los estudiantes en el curso de talleres se comunicó en quechua durante la sesión. No se observó comentarios desaprobatarios, por el contrario, se observó mayor comunicación y participación por parte de los estudiantes con la docente Juanita. (Curso de Textiles, ciclo II, observación realizada el 24/9/2024 7:36:10)

En el curso de Interpretaciones Históricas, cuando un estudiante no participa, el docente lo llama por su nombre y le pide su opinión. Esta estrategia refuerza la idea de que cada voz es importante y contribuye a la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo una participación activa y equitativa.

Llaman al estudiante por su nombre.

Cuando un estudiante no participa en clase, el docente lo llama por su nombre y le pide que dé su opinión sobre el tema. (Curso de Interpretaciones Históricas, ciclo II, observación realizada el 24/9/2024)

Por otro lado, en el curso de Bilingüismo, la estrategia de permitir y validar la participación sin formalidades excesivas (como levantar la mano) asegura mayor intervención y motiva a que los estudiantes más callados se animen incluso a hablar, dando oportunidad a que todas las voces tengan espacio, promoviendo la equidad.

Participan sin formalidades excesivas.

Se observó que los estudiantes preguntan en quechua sin levantar la mano. Las dudas que tienen dicen en ese momento. Hay mucha apertura y confianza de ambas partes. (Curso Bilingüismo, ciclo VIII, observación realizada el 2/9/2024 19:04:25)

4.3.2.3 Integración de Saberes, Prácticas y Epistemologías

Sobre la integración de saberes, prácticas y epistemologías, se nota distintos énfasis según los cursos. El curso de talleres genera buena impresión entre los estudiantes. Despierta aprecio por el curso. Una estudiante mencionó que aprendió a hilar cuando era una niña pero ahora que ya creció se ha olvidado y que, gracias a este taller, está recordando las enseñanzas de su madre. Las alumnas expresan que se olvidaron de sus problemas mientras hilaban y que sus mamás y sus abuelas se alegrarán y exclamaron: “Ay, *warmicha kanki*”, dirían esa expresión cuando

lleguen a sus casas con sus *pushkas* (Curso de Textiles, ciclo II, observación realizada el 5/9/2024 0:29:02). Igualmente, otros estudiantes señalaron:

Nunca pensé que aprendería a *pushkar* en una clase, cuando era niña sólo veía a mi abuela hacer esto y me antojaba mucho. (Curso de Textiles, ciclo II, observación realizada el (5/9/2024 0:29:02)

Me siento emocionada de saber estas cosas.

... yo nunca había experimentado en ningún lugar este tipo de cosas y es mi primera vez y yo me siento emocionada de saber estas cosas. Yo cuando iba con mi abuelita (mi abuelita tenía) y mi mamá me decía 'no toques eso, te va a enojarte', pero yo decía 'mamá enseñame', pero no. Entonces, como yo era niña, no podía hacer y, a veces lo malograba la lana, entonces ahora que estoy aprendiendo y soy más consciente, me gusta lo que estoy haciendo y a mí me gusta personalmente. Me gusta cómo se hace y a mí me emociona, incluso en casa estoy haciendo todas las cosas, estoy *pushcando*, estoy hilando, es genial. (Nina, estudiante quechua, curso de Textiles, ciclo II)

No pensé que íbamos a llevar esos talleres, más que todo de plantas medicinales, pero al pasar el tiempo que estoy en este taller, me dio a conocer que es algo muy importante que cada uno debemos saber, ya que también se relaciona con las costumbres que hay. (Maricarmen, estudiante castellano hablante, curso de Plantas, ciclo II)

Es muy único.

Me parece muy único, porque nunca he escuchado en otro lugar que hay un taller de textiles y mucho menos con los

conocimientos ancestrales que tiene desde la manera de *pushcar* y hilar las mismas, las paltas, o sea, es todo muy originario. (Leo, estudiante quechua, curso de Textiles, ciclo II)

Se están recuperando las costumbres.

... en este instituto siguen practicando sus costumbres, ¿no? Porque desde hace mucho tiempo estoy viendo estas creencias porque, en mi pueblo, desde que crecía, ya no he visto, porque he viajado a otros pueblos... aquí se están practicando sus costumbres. (Zenaida, estudiante quechua, curso de Textiles, ciclo II)

En este sentido, a partir de los testimonios, podemos señalar que la vivencia misma, el aprendizaje práctico son aspectos poderosos para la integración de saberes y prácticas en la formación. En el caso del curso de Textiles, cuando se pregunta a los estudiantes si se promueve el conocimiento de la propia cultura señalan, por ejemplo:

Nos hace recordar y hablar de las comunidades.

Estos talleres nos hacen recordar, o sea, nos hace recordar cómo antiguamente nuestros antepasados realizaban sus tejidos, ¿no? Entonces esto demuestra que aquí se puede vivenciar o realizar todavía estos tejidos. (Sandra, estudiante quechua, curso de Textiles, ciclo II)

Siempre estamos hablando de nuestras comunidades, donde hemos estado trabajando, preguntan a los alumnos que son de diferentes zonas del Cusco y ellos comienzan a exponer más que todo sus vivencias personales. (César, estudiante castellanohablante, curso de Práctica, ciclo VIII)

Nos hacen conocer o recordar las costumbres que hubo anteriormente en el pasado y creo que es algo muy importante. Nosotros mismos damos explicaciones poniendo ejemplos de nuestra comunidad. (Aide, estudiante quechua, curso de Práctica, ciclo VIII)

Así mismo, el interés de los docentes por incorporar aspectos culturales no solo viene de los cursos directamente vinculados al tema cultural, sino en general, de todos los cursos. Las observaciones reflejan una disposición colectiva entre el equipo de docentes para abordar temas culturales.

Nos invitan a profundizar y averiguar mejor

Casi la mayoría de los profesores. Ajá. Nos dicen que es muy importante y como curiosidad, nosotros también queremos investigar más sobre esos temas, ¿no? Yo también no sabía que, yo puse el Pagapo que se hacía al agua. Y cuando fui, en realidad, no era el Pagapo, era el *Yaku Raymi*. Entonces, más antes decían *Yaku Raymi*, ahora lo dicen Pagapo. Entonces, no sé, no sé, no sé. Nos invitan a averiguar más sobre nuestras culturas acá donde nosotros, ¿no? Para recordar. Y en realidad son diferentes costumbres y lo investigas o averiguas. Es más bonito. (Rosa María, curso de Investigación, ciclo II)

Ese es el principal objetivo del curso, todo el tiempo [están diciendo] que debemos considerar el contexto; que tenemos que saber ... el dominio de la lengua, si es básico, intermedio o avanzado y de acuerdo a eso, nosotros implementar estrategias... (Gla, estudiante quechua, curso de Bilingüismo, ciclo VIII)

La libertad para vestir, expresarse sin ser juzgados, es otro aspecto que parece gravitar en las oportunidades para integrar saberes y prácticas. Los estudiantes suelen apreciar este aspecto y de hecho, abre posibilidades para la aceptación y desarrollo de la tolerancia. La siguiente escena muestra esto:

Mientras trabajan el hilado, elogian la ropa y escuchan música de Chumbivilcas.

Una estudiante llevaba una chalina típica de la región de Chumbivilcas, sus compañeras sentadas a lado la elogiaron por ello, dando comentarios como: ‘Qué bonita tu chalina’, ‘me gusta mucho tu chalina’, ‘a cuánto lo compraste’, ‘yo también me quiero comprar una así’. (Taller Textiles ciclo I, observación realizada el 5/9/2024 0:29:02)

Te sientes libre de opinar, te equivoques, no te equivoques, porque el profesor igual te va a orientar bonito. Sí. Igual es válido lo que opinas. (Viviana, estudiante quechua, Curso de Interpretaciones Históricas, ciclo VIII)

Aquí en el Puklla se respeta mucho la individualidad y como tú quieras venir, está bien, no te juzgan, ni el color de pelo, ni el largo, ni si está teñido, ni los piercings, los aretes, es todo muy libre. Nunca he visto nada de ‘ese piercing, no’, ‘esa cosa, no’, ese color de cabello, no’, no he visto para nada, al contrario. Me sorprende que te den tanta libertad, porque sí hay varios compañeros que tienen aretes en cabello largo y normal, o sea, es su forma de expresarse. (Leo, estudiante quechua, Curso de Investigación, ciclo II)

En el caso de los cursos de los ciclos más avanzados, se puede ver ese diálogo entre epistemologías especialmente en el curso de

“Interpretaciones Históricas”. Los testimonios de los estudiantes evidencian una convergencia entre la epistemología moderna y la andina. Los participantes reconocen el valor de abordar la historia y la cultura desde perspectivas diversas, lo que enriquece el proceso formativo y abre espacio para la reflexión crítica. En una de las observaciones de aula se registra lo siguiente:

Los docentes saludan a los estudiantes con ‘buenas tardes, chicos’, luego pasan a entregar un material el cual son hojas de lectura, el tema de la clase de hoy es LA EPISTEMOLOGÍA MODERNA, LA RAZÓN INSTRUMENTAL Y EL OLVIDO DE LOS SABERES ANCESTRALES. Una vez entregadas las fichas, un docente se sienta en la parte de adelante del aula y el otro empieza a escribir en la pizarra algunas palabras claves del texto, comienzan a leer y regentan a los estudiantes que participen sobre qué entendieron del título, se observa que participaron 3 mujeres y 1 varón. (Curso de Interpretaciones Históricas, observación realizada el 5/9/2024)

4.3.2.4 Uso y Valoración del quechua y la cultura

En los cursos de talleres de textiles, la clase inicia con una ofrenda, un elemento simbólico relevante en la cosmovisión andina.

Las docentes ofrendan y piden permiso con *kintucha* para usar el espacio, explicando la importancia de pedir permiso para habitar el espacio. Las docentes se comunican en quechua en el transcurso del camino. (Curso de Textiles, ciclo II, observación realizada el 11/9/2024 10:41:01)

Así también, en un curso (Textiles) se observó que la docente usó el quechua en sus explicaciones y en la comunicación en

general. Las docentes desarrollan su clase explicando la importancia y usando términos en quechua. Las siguientes observaciones dan muestra de esto:

La docente S. explicó la importancia de usar productos naturales para el proceso de lavado de la lana trasquilada y cómo en el campo y en la cultura originaria, las señas y gestos son secretos que poseen valiosa importancia. Mientras realizaba la explicación, usó diferentes términos en quechua tales como: *pushka*, *qhaway*, *apamuy*, entre otros. (Curso de Textiles, ciclo II, observación realizada el 5/9/2024 0:29:02)

Grabación, docente S.: Estas plantitas, el secreto es que tú lo lleves al río, el río, no tiene fin, ... nos dan entonces el *hampi*, *hampi...* para que tengas mano [...] el *tinkasqa*, ¿para qué es?... para que siempre seamos tejedoras...

Grabación, docente Lou, taller de Plantas "... si alguna vez estan mal, báñese con ruda pidiéndole, hablando con la planta..."

Grabación, docente Lou , taller de Plantas "...esta plantita la usan los mexicanos... esta plantita se canta, se reza..." miren acá...

San Pedro, planta ceremonial:

Igualmente, en los cursos avanzados que tratan temas de didáctica como el curso de Bilingüismo, el abordaje en quechua es clave para afianzar espacios formativos interculturales en educación superior lo que es importante, pero esto no es una constante en otros cursos de corte más académico o cuya composición estudiantil es diversa, como el caso del curso de práctica, que reúne a estudiantes tanto quechuas como castellano hablantes. Veamos algunos testimonios relacionados con el impacto en los estudiantes en relación al curso de Bilingüismo:

Habla y nos hace hablar sin temor.

La profesora N. nos da un espacio en donde nosotros podemos expresarnos en nuestra lengua originaria y eso es lo que la hace diferente al resto de los demás, porque los otros cursos solo hablamos en nuestra segunda lengua que es el castellano. (Cintia, curso de Bilingüismo, ciclo VIII)

Es el hecho de que no se hace sentir como profesora o sea, no hay una barrera entre nosotros que somos los estudiantes y ella como docente sino se hace sentir más como parte del colectivo que está aprendiendo, entonces yo siento que eso hace que uno se pueda aperturar más a tener confianza y preguntar sin temor. (Walter, curso de Bilingüismo, ciclo VIII)

El uso del quechua por parte de las docentes quechuas e incluso la aceptación e incentivo del mismo por parte de los docentes castellano hablantes, abren espacios de confianza para el uso de la lengua desde los estudiantes en cualquier momento, sin que por ello se sienta relegada la población castellano hablante. Las reacciones espontáneas y la naturalidad en el uso del quechua indican que la diversidad lingüística y cultural se vive de forma orgánica especialmente en los cursos de Textiles y en aquellos

cursos donde el docente establece comunicación en quechua. Esto es fundamental para la producción de espacios interculturales.

La presencia del quechua en las conversaciones y en las dinámicas cotidianas, sin duda, permiten el reconocimiento de saberes y prácticas propias, aspecto esencial en una educación intercultural.

Nos permiten hablar de nuestras culturas, tradiciones, de dónde venimos y compartir con todos los compañeros que estamos, y eso es lo que me gusta a mí bastante de los cursos. Nos hacen ver primero sobre un tema, más que todo nuestro tema de investigación que estamos abordando cada grupo, porque estamos formados por grupos, o ahora individualmente de proyectos, por ejemplo, en que siempre nos hablan sobre la cultura andina, ¿no? Sobre todo, sobre el apus, sobre las tradiciones y cosas así que tenemos en el Cusco. (Bry, estudiante castellanohablante de comunidad, curso de Investigación, ciclo II)

A partir de lo presentado, se podría decir que el curso de Textiles y, en general, los talleres (que incluye también al curso de Plantas Medicinales), son apreciados por el contenido cultural y por su formato práctico, más que otros cursos tanto de ciclos iniciales como avanzados.

Me parece muy único porque nunca he escuchado en otro lugar que hay un taller de textiles y mucho menos con los conocimientos ancestrales que tiene desde la manera de pushcar y hilar las mismas, las paltas, o sea, es todo muy primigenio muy originario. (Leo, estudiante quechua, curso de Textiles, ciclo II)

Los cursos de Desarrollo Infantil II y así también el de Investigación II, si bien promueven el uso del idioma, la presencia del quechua es todavía limitada. Los estudiantes de los primeros ciclos parecen todavía observar con sospecha, la adhesión cultural de la Institución. Esto se observó en los primeros ciclos por la reacción de los estudiantes ante algunos rituales (en el caso de Textiles) como ante aspectos culturales (en el caso de Investigación).

Los cursos de ciclos más avanzados promueven prácticas colaborativas y de diálogo, sin embargo, su énfasis en relación a la inclusión de contenidos o condiciones interculturales es muy variado: el curso de Bilingüismo, por su misma naturaleza, es que con mayor vigor desarrolla la lengua, sin que esto signifique una reflexión profunda sobre los dilemas culturales.

Este curso es sumamente EIB porque es aprendizaje de las lenguas originarias y la profesora nos enseña la lengua quechua.

La profesora N. nos da un espacio en donde nosotros podemos expresarnos en nuestra lengua originaria y eso es lo que la hace diferente al resto de los demás, porque los otros cursos solo hablamos en nuestra segunda lengua que es el castellano y no en nuestra lengua originaria. (Cintia, estudiante quechua, curso de Bilingüismo, ciclo VIII)

Los otros cursos de corte más académico (Práctica o Interpretaciones Históricas que corresponden a ciclos más avanzados) validan la lengua, pero no necesariamente logran promover su uso espontáneo de forma frecuente por parte de los estudiantes quechuas. Se escucha hablar en quechua en conversaciones informales grupales, pero no para el desarrollo de la actividad académica. Se podría decir que en los cursos de

docentes castellano-hablantes, el quechua no se consolida como una lengua de comunicación activa entre los estudiantes.

Nos concientiza y sobre todo, rescata esos valores culturales que de repente muchos de nosotros que venimos de esa cultura olvidamos, pero no ponemos énfasis en la práctica y con el curso nos actualizamos. (Jaime, estudiante quechua, curso de Práctica, ciclo VIII)

La falta de referencias culturales explícitas (como el uso del quechua o la referencia a prácticas culturales propias de la cosmovisión andina) podría sugerir, en el caso de los cursos avanzados de corte más pedagógico académico (como el caso de cursos que reúnen estudiantes tanto castellano-hablantes como quechua) menor presencia e integración de aspectos culturales, comparados con los cursos de textiles e investigación de los primeros ciclos. Sin embargo, habría que revisar la fortaleza de las estrategias interculturales que cada curso implementa a fin de evaluar su eficacia respecto a la formación profesional. Al parecer, mientras los docentes consideran que están siempre pensando en clave intercultural, para los estudiantes no es clara esta integración. Suelen separar los asuntos “pedagógicos” de los “culturales”. Cuando se preguntó a los estudiantes si consideraban que el curso vigoriza la cultura, señalaron por ejemplo:

A veces, no tanto, porque a veces como abordamos temas en general y no muy específicamente sobre la cultura, me parece que es más cuando una persona se acerca y les dice como ‘tengo este tema, de qué forma podría abordarlo’ que ellas te dan algunas especificaciones, pero en general, siento que no hay tantas especificaciones en ese curso sobre la lengua

o sobre la cultura, es más sobre competencias y capacidades y didáctica. (Aby, estudiante castellano hablante, curso de Práctica, ciclo VIII)

Este tipo de respuestas hace pensar que para algunos estudiantes, el tema pedagógico está separado del cultural. Si no se coloca en agenda, no se le aborda con la insistencia necesaria.

Siguiendo esta misma línea, a partir de algunas observaciones, podemos señalar que existen también gestos y reacciones adversas, especialmente en los cursos de primeros ciclos. En el cursos de Textiles, a pesar de la integración de elementos culturales, las ofrendas parecen no ser comprendidas ni apropiadas por algunos estudiantes, quienes no participan activamente en ellas y esto puede reflejar una concepción academicista que tienen los estudiantes respecto a la educación superior. Al ingresar a la EESP, no comprenden necesariamente el papel de los rituales y considerando las características de la Escuela, perfil de docentes e incluso, condiciones de infraestructura, (un espacio ubicado en un barrio turístico y con muchos jardines), posiblemente sitúan estas prácticas como folklóricas.

Igualmente, en el cursos de investigación II, donde predomina una actitud de reflexión pronunciada en relación a aspectos culturales, no siempre las referencias culturales son acogidas y comprendidas bien por todos los estudiantes:

El docente J. en uno de sus ejemplos de observación propuso la imagen de un *Khipuqhamayoc* dibujado por Guaman Poma de Ayala para que los estudiantes pudieran hacer observaciones y pudieran diferenciarlas de las interpretaciones. Se escuchó decir a un chico: "Y a quién le importan los *kipus*", sus compañeros de mesa se rieron

con él. (Curso Investigación, ciclo II, observación realizada e 26/9/2024 16:34:09)

Esta actitud puede deberse a las mismas razones expuestas en párrafos anteriores, sin embargo, es importante resaltarlas ya que permiten comprender el clima de la Escuela durante los primeros ciclos y el tipo de desafíos que corresponden asumir.

Igualmente, en el curso de Desarrollo Infantil, se observó un evento de discriminación lingüística que merece consideración porque refleja la persistencia de patrones de discriminación, en este caso, lingüística:

En el curso de Desarrollo Infantil, los grupos debían exponer. Dos grupos de estudiantes expusieron y se pudo observar que, durante la exposición, una de las estudiantes cuya lengua materna es el quechua, presentó mayor dificultad al momento de exponer en español y más aún cuando debía leer las diapositivas. Además del nerviosismo observado, tenía dificultades para pronunciar correctamente palabras compuestas como “macro procedimientos”.

Se pudo observar que aproximadamente un 70% del aula mostraba gesto de comprensión por la dificultad de la pronunciación de estas palabras, mientras un 30% mostró más bien gestos desaprobatorios, tales como muecas, negación con la cabeza, levanta los ojos hacia el techo o simplemente, indiferencia ante la situación.

Tres estudiantes que en la clase de taller de textiles hablaban constantemente en quechua en esta clase, no se les volvió a escuchar comunicarse quechua en ningún momento durante toda la sesión. (Curso Desarrollo Infantil, ciclo II, observación realizada el 26/9/2024 12:05:15)

Este gesto puede explicarse con facilidad haciendo alusión a los estigmas y estereotipos sociales que portan los estudiantes que recién ingresan, sin embargo, tampoco son gestos que pueden pasar desapercibidos.

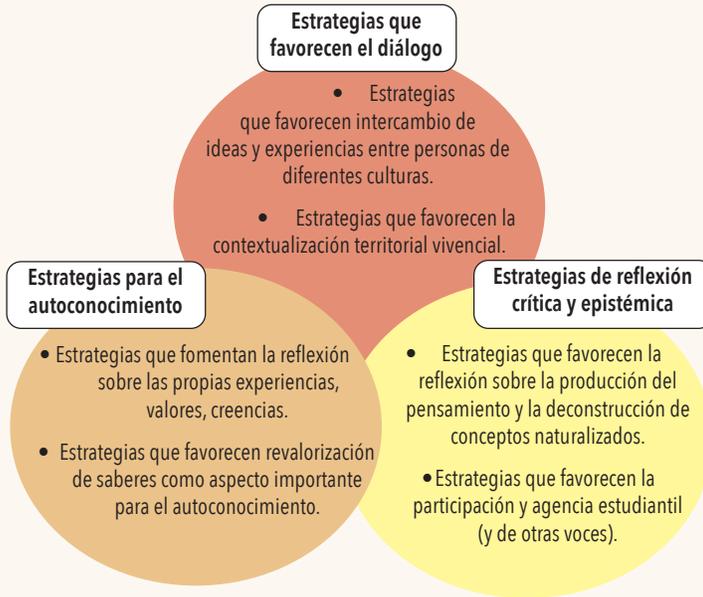
El discurso de respeto que trae consigo la Escuela requiere igual atención, de modo tal que el espacio formativo constituya un escenario de formación situado desde el conflicto y no desde las prescripciones de respeto.

Sin duda, un buen clima intercultural supone apertura hacia los otros, pero también propuestas claras de abordaje de los conflictos. Este aspecto, es decir, la forma en que se abordó la situación y la “resolución” del caso, no ha sido objeto de observación y, en este sentido, constituye un desafío de reflexión importante en propuestas de formación superior intercultural.

4.3.3. Sobre Estrategias Interculturales

Para realizar este análisis, los datos de las observaciones se complementaron con las entrevistas a estudiantes, lo cual ha permitido comprender cómo se reproducen, tensionan o transforman las formas dominantes de entender la interculturalidad en el aula de educación superior.

Figura 4
Tipos de Estrategias Interculturales



Nota: Elaboración propia en base al gráfico de Eguiluz (2024)

Para explorar las estrategias utilizadas, se tomó como referencia aquellas que contribuyen al autoconocimiento (fortalecer la identidad, afirmar el valor de la lengua y la cultura); aquellas que favorecen diálogos e intercambios y, las que favorecen reflexión epistémica (procesos de deconstrucción). A estas estrategias las podemos reconocer como estrategias interculturales, pero también fue importante identificar las estrategias que favorecen, en sí mismas, el aprendizaje como tal. Esto lo veremos en el cuadro siguiente. Por lo pronto, para visualizar las estrategias, nos inspiramos en la imagen desarrollada en la investigación antes mencionada (Eguiluz, 2024, p. 153), precisando cada dimensión a fin de procesar la información recabada en el presente trabajo.

Las estrategias **de autoconocimiento** se enfocan en comprender y valorar la propia identidad cultural, así como la de los demás. Dentro de esta categoría, se ubican aquellas estrategias que fomentan la reflexión sobre las propias experiencias, valores, creencias, reconociendo cómo influyen en la propia persona y la interacción con otros (Walsh, 2005) y además, aquellas estrategias que favorecen la revalorización de saberes como aspecto importante para el auto conocimiento, ya que permiten que los estudiantes identifiquen, validen y resignifiquen los conocimientos, prácticas y valores que forman parte de su propia historia (Walsh, 2005).

Cuando una persona descubre que los saberes culturales propios (aquellos que no han sido necesariamente valorados en las instituciones formativas) son valiosos —no inferiores ni atrasados— se moviliza un proceso de reconocimiento y afirmación cultural. Las personas se reconocen a sí mismas como portadoras de conocimientos legítimos, dignos de respeto y capaces de dialogar en igualdad con otros sistemas de conocimiento.

Las estrategias dialógicas ponen el acento en actividades que animan el intercambio cultural, es decir, la consideración de que existen diversas formas de pensar y de aprender. Las estrategias identificadas en esta categoría afirman el intercambio de ideas y experiencias entre distintos, como una oportunidad para comprender y valorar las diferencias con el objetivo de comprender y valorar las diferencias. El diálogo intercultural conlleva el compartir ideas y diferencias con la intención de desarrollar un entendimiento más profundo acerca de diferentes perspectivas y prácticas (Naciones Unidas, s.f.).

Por otro lado, dentro de esta categoría también se incluyen aquellas estrategias que contribuyen a la contextualización territorial y vivencial entendidas, como aquellas que llevan a los estudiantes a entender mejor la perspectiva cultural de las

personas desde los propios espacios de referencia. Al comprender el contexto territorial, vivencial, social, histórico de una persona o grupo, podemos apreciar mejor sus valores, creencias y prácticas culturales (Walsh, 2005).

El tercer nivel, **las estrategias de reflexión crítica y epistémica**, hace referencia a las acciones o actividades que promueven la discusión sobre el estatuto de las ciencias y los saberes; que discuten los principios sobre los que se basan los enfoques, las definiciones, afirmaciones; que promueven discusiones y el develamiento de los sentidos considerando el lugar de referencia de las ideas y los contextos socioculturales.

Dentro de estas estrategias, se incluyen aquellas que promueven la participación de “otras voces” con la finalidad no solo de compartir, sino de construir colectivamente. Las estrategias en este nivel comportan un sentido de deconstrucción y construcción colectiva, que implica diálogo, pero supone algo más en tanto compromete la reflexión y consciencia sobre las tradiciones y principios epistémicos que comportan los contenidos educativos curriculares.

A partir de esta imagen, los cuadros a continuación presentan algunas estrategias utilizadas en los seis cursos involucrados en la investigación.

4.3.3.1. Estrategias para el Autoconocimiento (identidad) y Reconocimiento de Saberes

Talleres (textiles y plantas)	Desarrollo infantil	Investigación	Bilingüismo	Práctica VIII	Interpretaciones históricas
<ul style="list-style-type: none"> - Recuperación de prácticas ancestrales (teñido, pomadas, hilado). - Diálogo con la historia familiar (abuelos/as, trajes típicos). - Visibilización de técnicas locales por región. - Fuerte componente de recuperación identitaria. El taller se convierte en un espacio de revaloración cultural y personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad "Todo sobre ti" (camiseta que representa cómo soy o cómo me siento). - Trabajo sobre autoestima y amor propio. - Incentivo a valorar el lugar de origen. - Aporta al auto-reconocimiento desde el enfoque emocional y del desarrollo personal. Se mencionan cambios en la vergüenza por el origen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Videos sobre prácticas como el mink'arikuy. - Inclusión del quechua para facilitar la comprensión. - Reflexiones sobre prácticas locales (educación, discriminación). - En menor medida, pero se abre al reconocimiento de saberes propios. Uso del quechua y contenidos situados ayudan en este eje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de experiencia personal comunitaria. - Se incentiva al uso constante del quechua. - Se promueve intercambio de experiencias. - Se desarrolla la autoestima a partir de la consideración de la lengua y la cultura que tiene el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se comparten experiencias y percepciones para el análisis de situaciones educativas. - Se reflexiona sobre prácticas pedagógicas. - El curso aporta a la reflexión educativa, pero el énfasis cultural es todavía frágil, como si estuviera separado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incorpora saberes y comprensiones culturales. - Reflexiona sobre prácticas locales. - Se anima conversaciones en lengua quechua. - Abre diálogos para el reconocimiento de saberes propios.

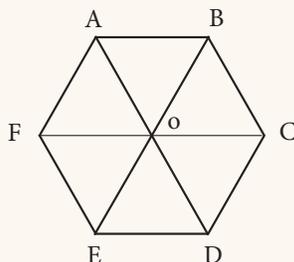
4.3.3.2. Estrategias que Favorecen el Diálogo e Intercambio y la Contextualización

Talleres (textiles y plantas)	Desarrollo infantil	Investigación	Bilingüismo	Práctica VIII	Interpretaciones históricas
<ul style="list-style-type: none"> - Compartir saberes locales entre estudiantes (ej. usos del tinte). - Profesora consulta sobre experiencias personales. - Enriquecimiento entre compañeros/as de distintas regiones. - El taller se presenta como espacio genuino de intercambio de saberes, con énfasis en la diversidad regional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámicas grupales. - Espacios de conversación post-exposición. - Compartir anécdotas personales. - Se favorece un clima dialógico a través de lo emocional y grupal. Aunque menos centrado en diversidad cultural, si promueve el reconocimiento del otro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación colectiva a partir de videos. - Conversaciones grupales sobre observaciones. - Preguntas abiertas (una en quechua) para incluir distintas voces. - El diálogo es estimulado, aunque con ciertas limitaciones en la participación activa. Se evidencian esfuerzos por incluir otras voces y lenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes aportan ejemplos de sus comunidades, se reconoce diversidad de contextos. - Se promueven conversaciones grupales sobre experiencias desde sus comunidades. - Se usa el quechua en el desarrollo de la sesión. - Se canta en quechua. - Se favorece el clima de diálogo y hay participación activa de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se organizan trabajos grupales para analizar las sesiones de clase. - Se enfatiza el enfoque por competencias dando ejemplos y buscando que los estudiantes asocien con su experiencia. - Se favorece el trabajo de grupos aunque no se observa que se abordan reflexiones culturales para incluir en las propuestas de sesiones que desarrollan los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se promueve desde la experiencia del estudiante, especialmente si es quechua hablante. - Se promueven trabajos de grupos y discusiones y el compartir experiencias.

4.3.3.3 Estrategias de Reflexión Crítica Epistémica y de Participación

Talleres (textiles y plantas)	Desarrollo infantil	Investigación	Bilingüismo	Práctica VIII	Interpretaciones históricas
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de conocimientos tradicionales como válidos. - Comparación de técnicas según región. - Reflexión sobre pérdida de saberes. - Hay una puesta en valor de otros marcos epistémicos (saberes de abuelos/as, naturaleza), aunque no siempre tematizado como tal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis del concepto de "ser wawa en los Andes". - Comparación de teorías educativas (Waldorf, Montessori, y las formas tradicionales de educación). - Enfoque en resignificar la infancia rural. - Hay inicio de crítica a las visiones homogéneas del desarrollo infantil, aunque no siempre se profundiza en lo epistémico. Se traen experiencias, anécdotas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Videos sobre prácticas comunitarias. - Ejemplos de observación desde contextos locales. - Reflexión sobre temas como discriminación, educación, corrupción. <p>Se empieza a tensionar el saber hegemónico (con videos, preguntas en quechua y materiales locales).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se fomenta la sensibilización sobre pérdida lingüística y se motiva a actuar pedagógicamente para revertirla. - Se desarrollan las sesiones incorporando materiales y conversaciones en quechua. - Se habla sobre la discriminación lingüística, pero no se profundiza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se aborda desde el diseño curricular, pero sin tensionar el modelo dominante. - Se promueve la participación y expresión de opiniones de los distintos estudiantes. - Se incentivan los trabajos grupales con estudiantes de distinta procedencia. - Aparece tangencialmente, pero se enfatiza el enfoque por competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se cuestiona la modernidad y se propone una mirada desde la cosmovisión andina. - Propone preguntas de reflexión sobre los temas. - Se utilizan y explica el significado de términos quechuas para visualizar la importancia y las distinciones epistémicas en relación a otros conceptos.

A partir de los datos de estos cuadros, con la ayuda de IA se alimentó una base de datos a fin de visualizar los énfasis de los cursos en cuanto a las estrategias interculturales identificadas. Para llevar a cabo el análisis y obtener una imagen aproximada respecto a las estrategias, se usó la lógica del diagrama radial.



El diagrama radial (o telaraña) es una herramienta visual que organiza información alrededor de un concepto central. Se trata de una representación gráfica en forma de polígono que ayuda a visualizar determinados datos. Los ángulos del polígono constituirán los ejes que representan las variables que deseamos comparar. En nuestro caso, tres dimensiones y seis ejes:

Dimensiones	Estrategias - ejes
Autoconocimiento	A: Estrategias de autorreconocimiento (estrategias que fomentan la reflexión sobre las propias experiencias). D: Estrategias de valoración de saberes originarios.
Diálogo	B: Estrategias de diálogo - intercambio. F: Estrategias de contextualización territorial y vivencial.
Reflexión crítica y epistémica	C: Estrategias de reflexión epistémica. E: Estrategias de participación y agencia estudiantil y otras voces.

Los ejes se distribuyen de forma equitativa y uniforme entre sí (Wondershare, s.f) y buscan mostrar justamente los énfasis que colocan los cursos a determinadas estrategias.

Para llevar a cabo la comparación, en la presente investigación se han construido dos gráficos, uno primero referido a los cursos de los primeros ciclos y el otro, a los cursos de los ciclos avanzados. Para comparar “los énfasis” respecto a las estrategias utilizadas, se ha asignado los valores de 1 a 5, (del centro a la periferia) donde el valor 2 representa una frágil presencia de la estrategia en cuestión y el 5, una fuerte.

Figura 5
Las Estrategias en los Cursos de los Primeros Ciclos

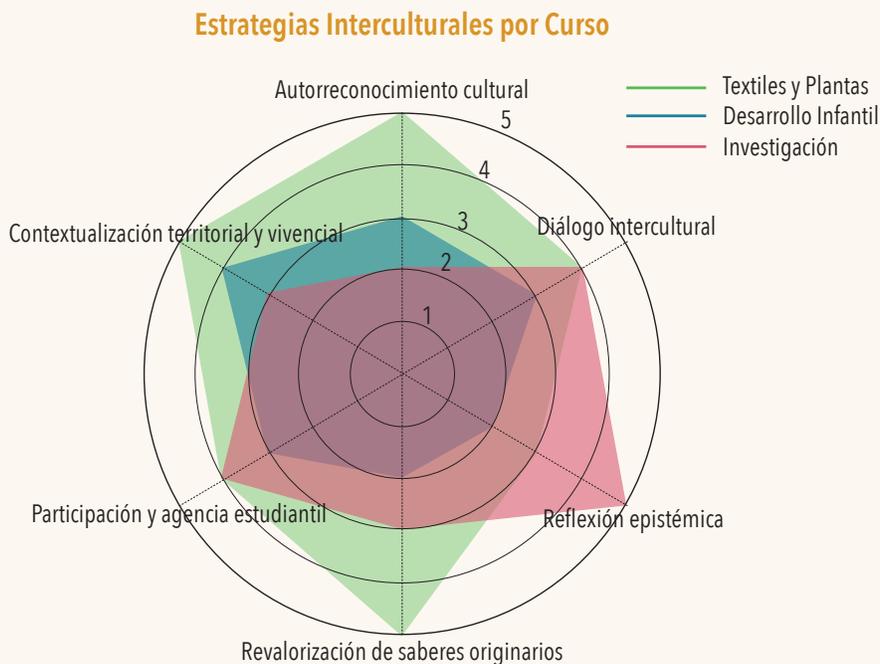
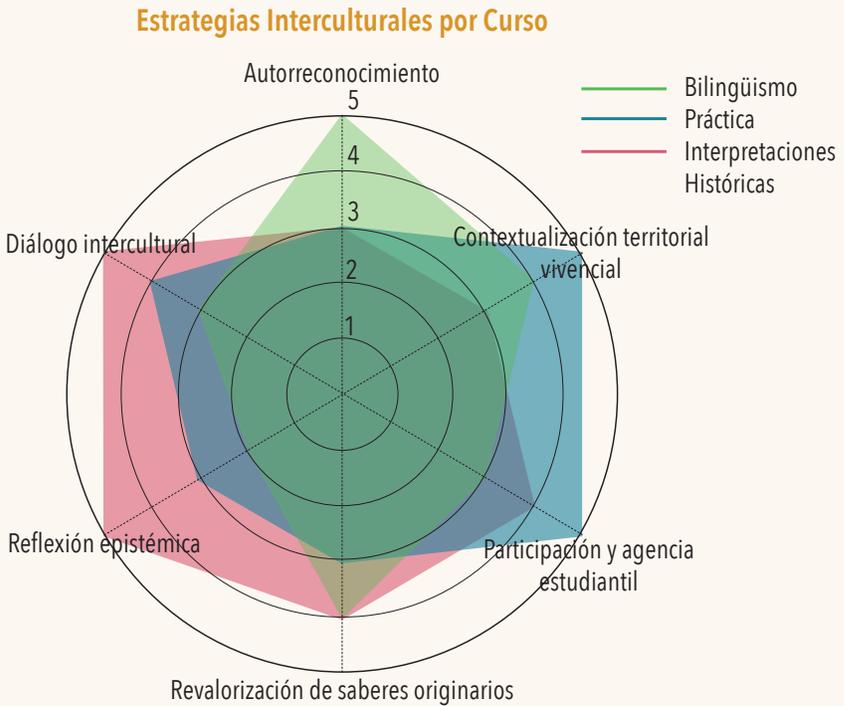


Figura 6
Las Estrategias en los Cursos de los Ciclos Avanzados



Como se observa, cada uno de los cursos tiene sus propios énfasis.

Desde este análisis se puede decir que los cursos de Talleres (es decir, Textiles, plantas y los demás cursos de talleres que ofrece la institución, como Cerámica, Alimentación y biodiversidad, etc.), son cursos que destacan fuertemente en el desarrollo de estrategias de auto reconocimiento cultural, revalorización de saberes originarios y de diálogo y contextualización territorial y vivencial. En este sentido, son los más integrales en clave intercultural: favorecen el aprendizaje situado, la identidad, el

diálogo y la deconstrucción del saber hegemónico, pero corren el riesgo de quedar en la simple práctica si no se relaciona con contenidos y problemáticas nacionales, mundiales sociales y de orden político.

Por su parte, el curso de Desarrollo Infantil tiene presencia más moderada en cuanto a estrategias interculturales: su acento está puesto en estrategias de contextualización y algo de participación estudiantil (por la dinámica de las exposiciones), pero faltan mayores estrategias que contribuyan a vincular los temas académicos con las experiencias de autorreconocimiento y así también, promover mayores oportunidades para la reflexión epistémica. Se podría decir que, a partir de los testimonios de los estudiantes, el curso tiene la potencialidad de aportar desde una **pedagogía emocional y reflexiva** con elementos que permiten resignificar la autoestima cultural, pero requiere mayor profundidad en lo epistémico. Por encima de los contenidos, hace falta hacer en todo momento, referencias explícitas a aspectos culturales a fin de formar en los estudiantes una actitud favorable para la reflexión epistémica. Hace falta adquirir herramientas conceptuales para discutir el estatuto de los conceptos fuertemente acuñados por la psicología moderna.

El curso de Investigación II encuentra su fortaleza en la reflexión epistémica y en el desarrollo de estrategias que promueven actividades de investigación y diálogo de forma participativa, pero, como ya lo vimos líneas antes, el tamaño del grupo coloca en peligro la posibilidad de que todos se sientan atendidos por tanto, reconocidos. Investigación II, a diferencia del anterior, tiene su fuerte en la reflexión crítica, pero es **frágil en las estrategias de auto reconocimiento y contextualización**. En este sentido, su **enfoque** puede ser potenciado si se fomenta mayor participación y explicitación de las tensiones entre saberes.

Sobre el curso de Bilingüismo de los ciclos mayores, este curso muestra un claro potencial intercultural, especialmente en la dimensión del autorreconocimiento cultural y lingüístico. Las estrategias observadas —el uso de lenguas originarias en clase, las reflexiones sobre los términos de uso cotidiano (por ejemplo, pacha, runa) y las experiencias narradas por los estudiantes— permiten visibilizar saberes y vivencias normalmente excluidos del espacio académico, lo cual es un muy buen signo de práctica pedagógica intercultural. Sin embargo, este potencial se puede ver limitado por la falta de una problematización crítica de la colonialidad lingüística. Aunque se reconoce el valor de la lengua originaria, no siempre se aborda cómo las jerarquías lingüísticas han sido históricamente construidas ni se analizan las estructuras de poder que las sostienen. Esto genera un clima de apertura, pero puede reforzar una mirada esencialista o romántica de la lengua indígena, sin cuestionar las condiciones sociales que han llevado a su marginación. Bilingüismo es un curso con un formato potente para la afirmación cultural; requiere en este sentido, impregnarse de un enfoque socio político que contribuya a desarrollar la sensibilidad para identificar situaciones socio-políticas y no sólo pedagógicas al abordar la práctica docente.

Sobre Práctica VIII Práctica: Este curso se presenta como un espacio dialógico y situado en experiencias concretas, lo que revela su fortaleza en el uso de estrategias de contextualización y de participación. De hecho, como observan los mismos estudiantes, las actividades que se proponen giran en torno a la planificación de experiencias de enseñanza contextualizadas. Con ello, el curso garantiza la reflexión sobre el entorno sociocultural donde se desarrollan las prácticas, sin embargo, no es clara la reflexión cultural desde el entorno.

Como se observa en el gráfico, este curso, si bien genera reflexiones, no siempre profundiza sobre los significados culturales. Faltan categorías críticas que ayuden a interpretar el entorno y los encuadres curriculares. En este sentido, el curso tiene un potencial importante en la formación de docentes y, en este sentido, es clave resolver el tema de “lo pedagógico” como separado de “lo cultural”. Ante la pregunta ¿Hay intención clara para visibilizar la diversidad cultural y lingüística en el curso?, algunos estudiantes responden: “No tanto, es más de didáctica”.

Sobre el curso de “Interpretaciones Históricas”: Este curso tiene un valor clave para una pedagogía decolonial. Al abordar las múltiples narrativas sobre la historia del país, invita a los estudiantes a confrontar versiones oficiales con **interpretaciones locales, indígenas o subalternas**. Esta confrontación promueve una **reflexión epistémica** fundamental sobre cómo se construye el conocimiento histórico y quién lo valida. Este es el fuerte del curso: las estrategias pedagógicas que incluyen el análisis crítico de fuentes, debates sobre memorias excluidas y narraciones alternativas, lo cual promueve el **diálogo intercultural** y el desarrollo de una **conciencia histórica crítica**. A diferencia de los otros dos cursos, aquí sí se visibilizan las **relaciones de poder y dominación epistémica**, lo que hace de este espacio un terreno fértil para un aprendizaje transformador, sin embargo, su parte débil se encuentra en la dimensión más bien pedagógica. Es un curso que promueve reflexiones a partir de preguntas y lecturas (apreciadas por los estudiantes), pero que no se cristalizan en didácticas específicas y explícitas. Ante la pregunta por ejemplo: ¿cómo se desarrolla la clase?, los estudiantes señalan por ejemplo:

Siempre nos traen lecturas y leemos, o sea, que leemos todo. El profe lee y también nos hace leer y después de un párrafo, de los párrafos, nos hace opinar, o sea, qué

hemos entendido, qué interpretaciones podemos dar de esa lectura y en eso también cada opinión de los compañeros nos nutre también ... está leyendo, entonces yo pienso que está leyendo la lectura, pero después veo al profe y está hablando... está dando su opinión, entonces en esa clase del profe no está para distraerse si no, ya te perdiste...(Frank, Curso de Interpretaciones Históricas, ciclo VIII)

El curso de Interpretaciones históricas, como quizá en los cursos de mayor reflexión académica, requieren estar acompañados de estrategias pedagógicas efectivas que se traduzcan en prácticas concretas para el ejercicio profesional docente. Sin este cuidado, corre el riesgo de una excesiva intelectualización sin conexión con la práctica docente futura.

En conclusión, todos los cursos ofrecen elementos claves para una pedagogía intercultural transformadora, aunque desde distintos frentes. El reto principal radica en **articular sus potencialidades**, de modo que el reconocimiento cultural (como en Bilingüismo) se combine con la problematización del saber (como en el curso de Interpretaciones Históricas) y la acción situada (como en el caso del curso de Práctica).

4.4. Sobre las Relaciones

Para observar las relaciones, veamos cuatro aspectos: relaciones entre estudiantes, percepción sobre el ambiente formativo y la relación con los docentes.

4.4.1 Respecto a la Relación Entre Compañeros Podemos Observar los Sigüientes Aspectos:

Existe en general, un clima relacional positivo y de apoyo mutuo que se reporta en todos los cursos: hay un patrón claro de relaciones cordiales y solidarias entre estudiantes. Ante las preguntas, ¿Cómo es la relación con tus compañeros? ¿Cómo son los compañeros de la ciudad? señalan:

Tenemos una relación respetuosa.

Mi opinión sería que tenemos una relación muy amable, tenemos compañerismo, nos apoyamos y si algo no sabemos, te vuelven a explicar. (Nayely, estudiante quechua, carrera EIB, curso de Textiles, ciclo II)

La convivencia acá es muy diferente, muy amable, respetuosa. No sé cómo podría decirlo, es familiar, siempre. (Vilma, estudiante castellanohablante, de Educación Inicial, curso de Desarrollo Infantil, ciclo II)

Sea de donde vengas, eres bienvenido.

Acá nosotros somos, no? parece que es como una familia. Sea de dónde vengas, eres bienvenido. Y eso acá es como un aprendizaje nuevo para cada uno. Venir de donde tú vienes, tus costumbres o tu cultura, eso acá aporta mucho. (Luis, estudiante quechua, carrera EIB, curso de Investigación, ciclo II)

Nos han acogido y nosotros también damos. No nos incluimos, nos integramos.

Al principio, yo pensaba que quizás ... tendríamos un tipo de conflicto, pero no se dio de esa manera, sino que ellos

[los estudiantes de ciudad] nos acogieron y no nos hicieron a un lado, no nos han discriminado. (Saul, estudiante quechua, carrera EIB, curso Bilingüismo, ciclo VIII)

Nosotros también les hemos dado nuestros conocimientos, les hemos brindado a ellos también nuestros conocimientos. (Cintia, estudiante quechua, carrera EIB, curso Bilingüismo, ciclo VIII)

No todos tenemos la misma posibilidad quizá, pero eso no hace mella o no hace una diferencia entre todos, todos nos miramos con la misma mirada y eso creo que enriquece al grupo y eso creo que también contagia a los demás ciclos... nosotros nos integramos, porque no nos incluimos solamente, sino que nos integramos. (Walter, estudiante quechua, carrera EIB, Curso de Prácticas, ciclo VIII)

Por otro lado, se observa un sentido de comunidad, un sentimiento de familia especialmente en el caso de los estudiantes quechuas que siguen la carrera de EIB. Esto se reporta desde el curso de Bilingüismo de los ciclos avanzados. Ante la pregunta ¿cómo es la relación con tus compañeros? señalan:

Nos entendemos porque tenemos casi las mismas costumbres, somos una familia.

Creo que he llegado a un espacio que no me imaginaba, o sea somos una familia muy unida, somos una familia prácticamente, nos tratamos como familia... creo que acá nos han enseñado... Al principio, no tenía este concepto antes de entrar al EESP, ahora tengo otro concepto, o sea valorizo más lo que es lo nuestro y los que vienen de comunidades. (Jaime, estudiante quechua, carrera EIB, curso de Bilingüismo, ciclo VIII)

En relación a la propuesta cultural, los estudiantes en sus entrevistas expresan orgullo por la lengua y la cultura y no tienen vergüenza de hablar o decir que son quechuas. Ante la pregunta ¿Alguna vez has observado algún problema por pensar, vestir o hablar diferente? señalan:

La diferencia es de ideas.

En la carrera se ven muchas realidades, y realmente nunca ha importado eso hasta el momento de las ideas, donde simplemente yo siento más sorpresa que conflicto, me sorprende cómo hacen ciertas cosas en el campo, como algunas cosas de la ciudad que no sabía. (Ema, estudiante quechua, curso de Práctica, ciclo VIII)

No he observado vergüenza sea por la cultura o por el idioma, más bien orgullo.

Hasta ahora no he percibido que alguien se avergüence todavía con su cultura o con el idioma que hablan, su lengua materna, que sería el quechua. (Frank, estudiante quechua, curso de Interpretaciones Históricas, ciclo VIII)

He tenido compañeros que también quieren hablar quechua, quieren aprender a hablar el quechua, quieren conocer más sobre sobre su cultura quechua, a pesar de que ellos no han nacido en el Cusco sino afuera ¿no? (Cintia, estudiante quechua, curso de Bilingüismo, ciclo VIII)

Nos sentimos orgullosos de nuestra cultura. Esta carrera que es tan bonita. (Liz, estudiante castellanohablante, curso de Práctica, ciclo VIII)

Se observa, por otro lado, una creciente autoafirmación identitaria, por ejemplo, en quienes al inicio no mencionan que hablaban quechua, ahora lo hacen “con normalidad”. Al parecer, en la EESP se da un proceso de transformación y visibilización. Hay señales de un proceso dinámico, donde algunos estudiantes pasan del silencio o reserva a la expresión y visibilización de su identidad cultural. En la entrevista a los estudiantes del VIII ciclo, en el curso de Bilingüismo señalan:

Ahora nos desenvolvemos en quechua con normalidad.

Aquí, al inicio, habían personas que yo conozco, compañeros y compañeras, que nos decían que no hablaban quechua, pero a las finales, cuando llevamos el curso de quechua, y vieron la acogida entre compañeros, que varios hablaban y todo, entonces se desarrollaron y ahora se desenvuelve fácilmente hablando quechua. (Bry, estudiante castellanohablante, curso de Investigación, ciclo II)

Antes, en algunos compañeros yo veía que sentían vergüenza, incluso de decir de dónde venían. Pero ahora veo que no, ya ni esa vergüenza ni es la timidez que había antes. Hay unas compañeras que vienen ya desde más lejitos, [...] ellas se identifican mucho también con su cultura, no les avergüenza nada, vienen aquí y se desenvuelven normal. (María, estudiante castellanohablante, curso de Investigación, ciclo II)

La verdad que a mí me parece fascinante. Sí, es demasiado fascinante, porque yo les escucho hablar y digo, wow, ... yo digo, o sea, qué extraordinario, de verdad. Yo quisiera aprender de esa manera a hablar quechua. (Vilma, castellanohablante, curso de Desarrollo Infantil, ciclo II)

No es como... Ya bueno, más antes cuando estábamos en colegio, sí, en la escuela. Los profesores decían ¿cómo vas a hablar quechua? Pero acá es libre. Ah, puedes hablar. Hasta las profesoras contigo más se comunican en quechua, con tus compañeros te comunicas en Quechua. Es algo libre. (Rosa, estudiante quechua, curso de Investigación, ciclo II)

Otra observación interesante es que la comunidad estudiantil se autopercebe como un colectivo comprometido, donde la EIB es vivida como misión y mística. Hay una mística "ser parte de un cambio" y se expresa con mayor claridad entre la población de estudiantes EIB.

Todos compartimos una ideología como estudiantes de esta carrera que es tan bonita, lo que es educación intercultural bilingüe y desde ya, siempre tenemos ese compromiso y cada quien y también de manera individual. (Saul, estudiante quechua, curso de Bilingüismo, ciclo VIII)

...la misión es la misma de todos, misma de todos, y yo particularmente espero que todos los compañeros no dejen las ideas que estamos analizando en la EESP, no lo dejen solamente en los escritos, en los papeles, en los cuadernos, sino que realmente lo plasmen en las escuelas, que plasmen esa intención de querer ser parte de un cambio. (Walter, estudiante quechua, curso de Práctica, ciclo VIII)

Aunque hay reconocimiento y un trato cordial entre todos (con pocas excepciones), a veces se mantiene cierta distancia social o simbólica entre estudiantes de comunidades, de ciudad y especialmente, estudiantes de Educación Inicial y de Primaria EIB. Consideran que, como grupos separados (inicial y primaria), las relaciones son buenas en general, aunque en los cursos donde se

encuentran juntos (como por ejemplo el de práctica VIII) emergen tensiones inter-carrera (inicial y primaria) que evidencian distintas comprensiones. La diferencia entre miradas puede ser el mayor potencial del curso si se garantizan también estrategias que lleven a la reflexión crítica en relación a la matriz cultural de las miradas y sobre los marcos epistémicos de cada especialidad. Veamos algunas apreciaciones al respecto:

Hay diferencias quizá en la forma de pensar.

En la forma de pensar sí, siempre lo ha habido, porque todos pensamos diferente y hay siempre debates no es como un conflicto, sino que es una mirada diferente, [los de inicial, su mirada] no es intercultural a lo que nosotros... Somos más interculturales, más asociados a las culturas andinas. (Liz, estudiante quechua, curso de Práctica, ciclo VIII)

Somos un grupo que tiene algunas asperezas, ya que somos primaria e inicial, pero realmente con las profesoras se puede manejar de alguna manera. (Manuel, estudiante quechua, curso de Interpretaciones Históricas, ciclo VIII)

En este curso nos juntamos con inicial con los de carrera inicial, entonces casi no nos llevamos tan bien y siempre las profes nos dicen, 'ya, combinado tienen que trabajar', entonces los trabajos grupales siempre estamos para que salga bien, siempre tenemos que opinar, entonces también nos apoyamos entre nosotros no todo eso. (Frank, estudiante quechua, curso de Práctica, ciclo VIII)

Los que han vivido en comunidad más bien, hay cierto temor en decir algunas cosas, pero cuando hablan en quechua, se les escucha fluir...

Las personas que llevan la especialidad de primaria sí sé que algunos han vivido en comunidades más tiempo y luego han venido a estudiar. Entonces sí, siento que hay cierto temor en decir algunas cosas, cierto temor en relacionarse más, no sé por qué, es mi sensación y tampoco es como que yo me haya acercado en cuatro años de estudiar juntos. Entonces, los escucho cuando hay clases, cuando tenemos que estar en grupo juntos y he escuchado algunas cosas y por eso sé que vienen de otros lugares o que hablan en quechua, pero sí he notado una diferencia entre algunos cuando estamos todos juntos entre los de primaria y los de inicial. Los de inicial normalmente son más habladores y más, las personas que han vivido más tiempo en la ciudad, siento que tienen más disposición a hablar a presentarse. Una cosa que recuerdo, hay algunos momentos en ellos que hablan en quechua entre grupos por que ellos hablan más quechua y se les escucha fluir más en su idioma nativo no?, en su primera lengua. (Aby, estudiante castellanohablante, curso de Práctica, ciclo VIII)

Las dos miradas [los de EIB y los de Inicial] aportan.

Lo que lo hace principalmente diferente, es que tenemos dos miradas al mismo tiempo, aunque cada grupo tiene su especialidad, lo hacemos todos juntos, inicial y primaria, y primaria tiene en su especialidad como EIB primaria, entonces las miradas que pueden dar ellos aportan muchísimo. (César, estudiante castellano-hablante, curso de Práctica, ciclo VIII)

Por último, compartir tradiciones, lenguas y emociones puede considerarse una práctica intercultural vivida, más allá del discurso institucional. El clima favorece formas cotidianas de interculturalidad crítica, especialmente cuando se rompe el silencio lingüístico o se cuestionan prejuicios iniciales.

4.4.2 Sobre la Relación Docentes Estudiantes

Existe un entorno que genera confianza y seguridad. Los estudiantes aprecian positivamente la relación que establecen los docentes y aprecian la actitud de acogida y escucha.

La percepción que tienen los estudiantes sobre los docentes es un elemento que revela confianza y cercanía. Los estudiantes por lo general, suelen manifestar gestos de aprecio. Ante la pregunta, “cualidades de los profesores que llaman la atención” señalan:

Los profes están muy abiertos a escuchar.

Me llama la atención la forma que cómo nos escuchan, a los alumnos nuestra opinión así que estemos equivocados y para ellos nunca está mal y del profe Jo y siempre está retroalimentando o sea, siempre está sacando una idea precisa de lo que queremos decir, deduce bastante y a lo que queremos llegar, entonces el profe P. es bastante abierto a todo. Entonces, como le indicaba, los alumnos a veces tenemos una opinión diferente o podemos estar entendiendo, estamos yendo por un camino que de repente no esperas, pero nos hace dar cuenta que estamos yendo por acá, entonces eso me siento en confianza, me hace sentir en confianza. (Luz Elisa, curso Interpretaciones Históricas, ciclo VIII)

Los profes están muy dispuestos a escuchar todas las opiniones.

En general, los profes están muy abiertos a escuchar y creo que esa apertura que tienen esos profes de escucharte de saber lo que piensa, incluso cuando no quieres decir, ellos tratan de abrir la conversación, hace que las personas puedan

decirlo, puedan proponer su propia forma. Entonces pienso que por eso hay mucha comunicación, eso es algo que puedo rescatar muchísimo del Puklla, hay mucha comunicación entre alumnos y profesores. Los profesores siempre están muy dispuestos a escuchar, a saber tu opinión, incluso a veces como la buscan, aunque no quieras darla. (Aby, estudiante castellanohablante, curso de Práctica, ciclo VIII)

Los profesores son comprometidos y transmiten paciencia y calidez.

La profesora es muy comprometida con el tema, con el área y tiene bastante dinámica y es entretenida, tiene ese poder de contagiarnos. (Saul, estudiante quechua, curso Bilingüismo, ciclo VIII)

Son muy, muy transparentes en la manera en la que tratan de enseñar las docentes. (Juan, curso de Práctica, ciclo VIII)

La alegría que tienen, ese entusiasmo. (Liz, estudiante quechua, curso de Bilingüismo, ciclo VIII)

Respecto al trato, a la forma en que los docentes llaman a los estudiantes revela también cercanía. Los docentes usan muchas veces la palabra compañeros, o chicos, chicas. Los estudiantes por su parte, dicen a los profes "profe", "profita" y en algunas oportunidades se escucha decir Yachachiq, expresiones que revelan relaciones de respeto, cariño y cercanía.

El docente les dice compañeros.

La formalidad de docente alumno se presenta por parte de los alumnos y alumnas. El docente 1 se refiere a los alumnos y alumnas como compañeros y compañeras. Los docentes,

cuando hacían algún chiste o broma, los alumnos se reían y hacían bromas también. La cercanía de todos los grupos con el docente es muy notoria, razón por la cual este les ofrece el compartir su hoja de coca. (Curso de Interpretaciones Históricas, ciclo VIII, observación realizada el 17/9/2024)

La relación entre docentes-estudiantes es de respeto y también de aprecio.

Se observó un tipo de relación de respeto y confianza entre estudiante y docentes. La forma en cómo realizaban sus preguntas al docente y la seguridad de que el docente siempre iba a responder. Le dicen “profita” y la docente contesta diciendo “chicos” o llamándolos por su nombre. (Curso de Práctica, ciclo VIII, observación realizada el 26/9/2024 11:20:43)

Por otro lado, el hecho de que los docentes reconozcan y promuevan el hablar quechua, a pesar de ser castellano-hablantes, favorece las relaciones de cercanía entre estudiantes y docentes.

En el curso los docentes no usan mucho el quechua, pero nos incentivan a usarlo.

No usan mucho el idioma quechua, pero sí nos dicen que podemos hacer una entrevista en quechua o algo. (Bry, estudiante castellanohablante, curso de Investigación, ciclo II)

La profesora S. habla más en quechua. [Cuando yo hablo], se han unido a la conversación así en quechua. Es lo bueno, que es libre y es bonito. (Zenaida, estudiante quechua, curso de Investigación, ciclo II)

Tengo una anécdota sobre eso, cuando uno está hablando, los profesores se unen a esa conversación. Ah, ya se unen más bien. Y es algo muy bonito lo que hacen los profesores acá. (Luis, estudiante quechua, curso de Investigación, ciclo II)

Pero aquí en la EESP nos están formando para ser docentes interculturales y que el quechua no es algo malo, que al contrario deben enseñar y aprender. Y veo que mis compañeros se sienten emocionados y seguros con su lengua. Seguros y se comunican y hablan y bromean. Yo también me contagio de eso. Yo pienso que cualquier persona que va a venir y los empiece a escuchar es más el idioma que ha hecho cuando tú lo escuchas y que alguien habla fluido es una sensación tan dulce en tu boca que tú quisieras hablarlo. (Viviana, estudiante quechua, curso de Interpretaciones Históricas, ciclo VIII)

Por último, si bien en general las relaciones docentes estudiantes son positivas, lo cual genera un clima de relaciones y de aprendizaje favorable y apreciado por los estudiantes, existen al parecer diferencias de recepción o de atención ante la palabra de un docente castellano hablante y un docente quechua. En el caso por ejemplo, del curso de Investigación de los ciclos iniciales, el grupo que alcanza los 50 estudiantes de ambas carreras, suelen dirigir sus preguntas al docente castellano-hablante y menos a la docente quechua. Esto se observó especialmente en el curso de Investigación y el testimonio de la estudiante es el siguiente:

El profesor como que sabe más que la profesora.

El profesor J. es más, como que siento que sabe más sobre el tema, sobre cómo hacer una investigación, está más pendiente de todos, creo...pero su dinámica, su forma de

enseñar (de los dos) siempre es profundizar mucho los temas. O sea, de un tema hablamos bastante, nos dejan opinar y nos hacen investigar e indagar por nuestra cuenta también. (Bel, estudiante quechua, curso de Investigación, ciclo II)

Bueno, es la unidad de cada uno. Es la forma que ellos perciben y nos guían para sacar lo mejor de uno. El profe es más explícito y cuando conversas tú con él es un mundo abierto y de las pequeñas cosas, así conversando, se generan muy buenas ideas. La profe S, Es casi similar, pero tiene una mirada muy diferente, se puede decir. Yo personalmente me comprendo más con la profesora S. (Luis, estudiante quechua, curso de Investigación, ciclo II)

Al respecto, cabe recordar que este curso se imparte a estudiantes que recién se integran a la EESP. En este sentido, es posible pensar que la comprensión de los estudiantes respecto al docente más experto en materia de investigación se guía por estereotipos asociados a lo que se comprende como actividad académica en educación superior. Con todo, tomar el tema y colocarlo en discusión se presenta en estas circunstancias, como otro reto que traza la presente investigación.

A modo de cierre del presente acápite, podemos concluir que, respecto a las relaciones, la EESP se caracteriza por establecer relaciones positivas entre estudiantes y entre docentes y estudiantes. En general, la disposición de los docentes para la escucha y atención parece estar fuera de discusión, lo que dificulta corresponde más al terreno de las condiciones de formación: el tamaño de los grupos y el hecho de que no todo el equipo maneje ambas lenguas con la fluidez y solvencia cultural que se requiere. La formación superior intercultural es todavía terreno joven y los desafíos de formación superior de un docente intercultural,

imprecisos. Por lo pronto, consideramos que la presente investigación ha contribuido, en nuestro caso, a visualizar los desafíos que corresponde asumir para implementar una educación superior que responda a las aspiraciones interculturales.

5. Conclusiones

En la presente investigación nos propusimos un gran objetivo y cuatro específicos. Analizar las estrategias y formas de producción y reproducción de la interculturalidad en las aulas de las dos carreras que ofrece la EESP Pukllasunchis fue la aspiración mayor. Para ello nos planteamos explorar lo que comprenden por interculturalidad los docentes; describir las prácticas de aula buscando identificar aquellas que son productoras o reproductoras de estrategias interculturales y por último, explorar las relaciones buscando identificar si estas reproducen la cultura de la educación superior.

Esta investigación no la propusimos nosotros, fue parte de un proyecto colectivo. FUNPROEIB Andes, a través de Inge Sichra nos lo propuso y nosotros lo aceptamos. Desarrollarlo en nuestro espacio de formación nos ofrecía la posibilidad de reflexionar sobre los retos que supone implementar propuestas interculturales en la educación superior. En este escenario, ¿A qué conclusiones hemos llegado?

1ro. El análisis realizado en relación a la comprensión de interculturalidad en el equipo de docentes nos muestra que los énfasis en la comprensión de la interculturalidad se corresponden bien con las estrategias que cada docente implementa. Desde esta perspectiva, el tema intercultural no es un “tema” sino, efectivamente, como ya varios autores lo señalan, una realidad vivida que nutre los discursos y las prácticas que se producen en las aulas. No es casual que los docentes quechuas que comprenden interculturalidad desde la frase “volver a los orígenes”, sitúen sus estrategias en el fortalecimiento de aspectos identitarios. La misma correspondencia hemos encontrado en relación a los docentes castellano hablantes que promueven un discurso más político de la interculturalidad. Con todo, lo importante de este hallazgo es que, si bien se requieren ajustes a fin de encontrar equilibrio entre las estrategias (de reconocimiento, de diálogo y de reflexión epistémica), cada curso requiere, considerando su naturaleza, explorar aquellas que fomentan la presencia de prácticas culturales vivenciales y el uso de la lengua quechua no como elemento simbólico sino como aspecto orgánico de una formación intercultural en la educación superior.

2do. El análisis realizado muestra, por otra parte, que las prácticas pedagógicas no son homogéneas. Existen espacios donde se proponen prácticas de aula interculturales y alternativas, pero también espacios donde se reproducen prácticas académicas tradicionales de la educación superior que limitan el potencial intercultural que aspira la EESP. Mientras los primeros ciclos se destacan por una ambientación rica en símbolos y prácticas tradicionales que fortalecen la identidad intercultural, los cursos avanzados tienden a enfocarse en competencias y metodologías de investigación con un uso intensivo de recursos tecnológicos y estructuras formales y más, si parte de los retos es responder a los formatos de investigación que los procedimientos de titulación

exigen. De hecho, uno de los ejes de tensión tiene que ver con la naturaleza misma de los cursos planteados desde el Ministerio de Educación.

El programa curricular de formación inicial docente está regulado por el Ministerio y, en ese sentido, desarrolla una malla curricular que rige para todo el país. Algunos cursos de esa malla, por la forma como se delinearán, tienden a asumir discursos académicos “tradicionales” (como el caso del curso de Desarrollo Infantil) y cursos como el de Práctica que promueve reflexiones pedagógicas interesantes y pertinentes que garantizan la formación profesional de los estudiantes, quedan algo desprovistos de indicadores que tracen los criterios mínimos de una práctica pedagógica intercultural, especialmente para carreras o programas que nos son EIB. El carácter técnico de la orientación ministerial dificulta el avance en la reflexión y la exploración de alternativas para una práctica intercultural. Esto se siente en la estructura misma de los cursos. El curso de Práctica, en este sentido, promueve la participación y el respeto, pero no cuestiona abiertamente las lógicas curriculares predominantes. Por el contrario, el curso de Bilingüismo que introduce con fuerza el saber andino y tiene una mirada crítica respecto al conocimiento occidental, no necesariamente profundiza en la reflexión y en este marco, los argumentos de valoración pueden limitarse a reivindicaciones lingüísticas más que epistémicas.

3ro. En cuanto a la contextualización territorial vivencial, los cursos con mayor articulación territorial (talleres de Plantas, Textiles y Bilingüismo) que incorporan vivencias, salidas de campo, inclusión de testimonios en el desarrollo de las sesiones, sumados a aprendizajes ligados al contexto local, no siempre garantizan una reflexión sobre temas político culturales. Estas ausencias y olvidos afectan su potencia formadora y, en este sentido, debilitan su

impacto. En la misma línea, por el contrario, los cursos que colocan reflexiones medulares que interpelan y abren espacios para recrear y repensar la educación no necesariamente logran superar el corte académico (y en algunos casos intelectual) de la educación superior (Investigación II, Práctica, Interpretaciones Históricas).

4to. En cuanto a la participación y agencia estudiantil: la importancia de la opinión de los estudiantes en los procesos de aprendizaje son altamente valorados en todos los cursos por parte de los docentes, sin embargo, el tamaño del grupo y la disposición de los ambientes pueden colocar en riesgo las pretensiones formativas. Igualmente, respecto a la revaloración de los saberes originarios, es un hecho que tanto docentes como estudiantes perciben, promueven y aceptan la presencia de las lenguas y prácticas culturales en la institución, especialmente en los ciclos avanzados, sin embargo, no siempre, en todos los cursos, se usa la lengua como vehículo de reflexión y aprendizaje ni tampoco se visibilizan intencional y planificadamente los saberes locales. Estos aspectos pueden afectar la posibilidad de concretar escenarios interculturales genuinos.

Estos hallazgos sugieren que la interculturalidad crítica en la educación superior no depende sólo del contenido temático de los cursos, sino también de las estrategias pedagógicas, del tipo de relación docente-estudiante y de la intención de problematizar los contenidos académicos, los saberes y realidades que se comparten en el aula.

5to. Los cursos presentan prácticas interculturales bajo distintos matices que contribuyen a la construcción de una educación intercultural, pero evidencian también diferencias en el grado de profundidad crítica. Si el objetivo de la formación de profesionales interculturales supone replantear los encuadres educativos escolares que no corresponde a una aspiración intercultural,

las estrategias a implementar en educación superior requieren garantizar, a su vez, el desarrollo de estrategias transformadoras de prácticas escolares tradicionales en los espacios formativos.

Los cursos que mejor se acercan a la preparación de este perfil son los de Textiles y Plantas (los talleres) y el curso de Bilingüismo, sin embargo, esto hasta cierto punto. La interculturalidad acrítica puede terminar ratificando lo que se pretende transformar, especialmente si la diversidad se trata como anécdota, sin debate sobre sus condiciones históricas. El curso de Bilingüismo, por ejemplo, aunque dinámico e inclusivo en términos de prácticas participativas y el uso de lengua originaria, se enfrenta a una tensión clave: el riesgo de reproducir patrones de discriminación inversa. Esta situación invita a repensar la formación docente desde una perspectiva donde la interculturalidad no sea solo una experiencia vivencial, sino también un espacio de análisis, denuncia y transformación. “La profesora sabe cómo llegar, pero no hablamos mucho de por qué los niños han perdido la lengua, o cómo hacer para cambiar eso desde el sistema” es una frase que puede revelar el desafío de este curso para potenciar su impacto.

Por último, cabe señalar que a nivel institucional, las observaciones y entrevistas evidencian una cultura institucional altamente favorable para promover la formación intercultural. Se ve a la EESP como un espacio que promueve respeto, consideración, legitimación de saberes, de libertad y autenticidad (no uniforme, respeto por la lengua, apertura a la identidad) y esto favorece la seguridad de los estudiantes y la aspiración por “cambiar la educación” para avanzar hacia una pedagogía intercultural.

Sin embargo, implementar un proyecto intercultural no había sido sencillo. Los conflictos relacionados con la diferencia es un tema siempre latente y requiere ser permanentemente visibilizado y tratado como oportunidades pedagógicas de manera consciente

y genuina. El discurso del respeto no puede silenciar las tensiones más profundas que reclaman los estudiantes cuando presencian situaciones de burla, indiferencia, discriminación, de separación. Este es un asunto estructural que merece atención en cualquier experiencia de educación superior que aspira ser intercultural. En nuestro caso, la interculturalidad está en los espacios, en el clima institucional y también en todos los cursos aunque no completamente integrada de manera transversal. Se requiere visualizar el potencial de cada curso y espacio formativo e integrar estrategias que eleven su impacto.

La educación superior, si quiere ser coherente con los principios de justicia cognitiva y transformación social, debe asumir la interculturalidad no como un contenido añadido a los contenidos de los distintos cursos que se proponen, sino como una reconfiguración profunda del sentido, los modos y los fines de la formación. Esto implica revisar las prácticas pedagógicas, descentralizar el canon epistémico, y abrir espacios donde otras formas de saber, de ser y de vivir no solo sean admitidas, sino que orienten las posibilidades de diálogo para un futuro común. La EESP se encuentra en este camino.

Bibliografía

- Antileo, E. (2022). *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina*. [Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)]. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380773>
- Bernabé Villodre, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11(V), 67-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia. [file:///D:/Mis%20Documentos/Descargas/Dialnet-DeLaReproduccionALaProduccionDeLosMargenesDelSis-te-8453464%20\(1\).pdf](file:///D:/Mis%20Documentos/Descargas/Dialnet-DeLaReproduccionALaProduccionDeLosMargenesDelSis-te-8453464%20(1).pdf)
- Chuaqui Jahiatt, B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría* 73(6), 583-585. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000600001>
- Degregori, C.I. (1993). *Identidad étnica, Movimientos Sociales y Participación Política en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima. <https://repositorio.iep.org.pe/items/0d3ff8b0-63e2-4e6e-809b-dcde395bfaed>

- Del Pololo, F. (editora, 2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*, Libros de la CEPAL, N° 151 (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e6ed287d-fb24-4e10-891a-ba4b116112fa/content>
- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. (2013). *Guía metodológica de "Transversalización del enfoque de interculturalidad en programas y proyectos del sector gobernabilidad" a partir de la experiencia del Programa "Buen Gobierno y Reforma del Estado" del Perú*. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Guia%20metodologica%20de%20transversalizacion%20del%20enfoque%20de%20interculturalidad.pdf>
- Eguiluz, C. (2024). *Competencias Interculturales en la formación de profesionales de la educación: desafíos pendientes para una educación intercultural*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación. THEC. México.
- Espinoza Freire, E. (2020). Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(2), 369-379. Epub 02 de abril de 2020. Recuperado en 02 de noviembre de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000200369&lng=es&tlng=es.
- García Zárate, O. (2020). Las universidades interculturales en el Perú: retos y desafíos. *Desafíos. Revista científica de Ciencias Sociales y Humanidades* <http://revistas.udh.edu.pe/index.php/udh/article/view/376e/557>

- Instituto de Educación Superior Pukllasunchis (2019). Proyecto Educativo Institucional (PEI). [Documento Institucional Interno]. Edición del Autor.
- Instituto de Educación Superior Pukllasunchis (2019). Proyecto Curricular Institucional (PCI). [Documento Institucional Interno]. Edición del Autor.
- Instituto de Educación Superior Pukllasunchis (2019). Propuesta de Formación de Docentes Interculturales. [Documento Institucional Interno]. Edición del Autor.
- Ishizawa Oba, J. y Rengifo Vásquez, G. (2012). *Diálogo de saberes. Una aproximación epistemológica*. Pratec. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Dialogo-saberes-aproxim-epist.pdf>
- López, L. E. (2004). Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente. *Educación* 13(24), 103-111. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10563>
- Ministerio de Educación (2019). Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial. Dirección General de Desarrollo Docente. Dirección de Formación Inicial Docente. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6747>
- Murillo, F.J., Castañeda, E., Cueto, S. y otros (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Naciones Unidas (s.f.) Diálogo Intercultural. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/di%C3%A1logo-intercultural>
- Prieto, M. N. (2021). La reflexión en el proceso de formación docente: una cuestión tan necesaria. *Revista Huellas*, Volumen 25, N° 1, Instituto de Geografía, EdUNLPam: Santa Rosa. Recuperado a partir de: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas>

- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires. Clacso. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Publicación mensual Última Década*. 153-178.
- Trapnell, L., Calderón, A. y Flores, R. (2008). Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana. Instituto del Bien Común, Ford Foundation, Oxfam América
- Tubino, F. (2005). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Pontificia Universidad Católica. chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- Vélez Verdugo, C.E. (2002). La interculturalidad en la educación básica: reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia. [Tesis de maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1173/1/T0334-MELA-Velez-La%20interculturalidad%20en.pdf>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1). Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Viaña Uzieda, J., Tapia Mealla L., y Walsh, C. E. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello

- Vigil, N. y Zariquiey, R. (2017). La internalización del discurso racista en los jóvenes asháninkas. *Revista Lengua y Sociedad*. Vol. 16 Núm. 1 (2017) /chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/2117cc50-f040-41b1-a74d-a58286824c52/content
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75 (96), 167-181. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Wondershare Y Edraw, (s.f). Qué es un gráfico de radar y ejemplos. <https://www.edrawsoft.com/es/radar-chart/?srsltid=AfmBOop-Wgn9xeco8mFtBobSkeuGM9lfoKFO5tvO-DeS1jQ9DEqAqaji>
- Zavala, V., Cuenca, R., Córdova, G. (2005). *Hacia la Construcción de un proceso Educativo Intercultural: Elementos para un Debate*. Ministerio de Educación - DINFOCAD - PROEDUCA-GTZ. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10459>

Anexo

Investigación: Interculturalidad en el aula

Objetivo de investigación: Describir las prácticas áulicas y de interacción entre estudiantes y docentes, que pueden o no ser productoras y reproductoras de estrategias y formas para concretar la interculturalidad

Programa:

Ciclo:

Curso:

Investigador(a):

Fecha:

Horario:

Pautas por considerar en la observación	Descripción
Organización del ambiente de aprendizaje	¿Cómo está organizado el aula?
Práctica docente: (estrategias, metodologías, procedimientos, recursos, etc.)	<p>¿Cómo inicia la clase el docente? (realiza retroalimentación, indaga o recupera los conocimientos previos de los estudiantes, invita a participar, etc.)</p> <p>¿Cómo es el desplazamiento del docente dentro del aula?</p> <p>¿Qué hacen al inicio los estudiantes?</p> <p>¿Cómo presenta el contenido?</p> <p>¿Cómo se desarrolla la clase? (¿Qué recursos, estrategias utiliza para la clase?)</p> <p>Movimiento</p> <p>¿Qué hacen los estudiantes? (¿preguntan, expresan sus opiniones, exponen, realizan trabajo en grupo, toman apuntes o simplemente escuchan?) (¿quiénes toman la palabra regularmente?, ¿son mayormente hombres o mujeres? ¿Mientras habla el docente que hacen los estudiantes?).</p> <p>¿Cómo finaliza la clase? (se realiza una síntesis de lo avanzado, se asigna tareas, etc.)</p> <p>¿Qué hacen los estudiantes que no participan de la clase?</p> <p>¿Qué pasa al finalizar la clase en el aula?</p> <p>Prestar atención a la vestimenta y ubicación de los estudiantes.</p> <p>Prestar atención al uso de las lenguas originarias y a la exploración de otros saberes.</p>
Relación e interacción: (entre docentes y estudiantes; entre estudiantes)	<p>¿Qué tipo de relación se da entre docente-estudiante y entre estudiantes?</p> <p>¿Qué pautas de interacción prevalecen entre docentes y estudiantes? (por ejemplo: referirse al docente por su nombre, como licenciado u otro y viceversa)</p> <p>¿Qué tipo de interacción se da entre estudiantes? (por ejemplo: interacciones con fines de amistad, de estudio u otro).</p>

Actitudes y acciones de docentes y estudiantes)	<p>¿Qué tipo de reacciones verbalizadas afloran o no respecto a la forma de enseñanza en el aula?</p> <p>¿Qué tipo de reacciones verbalizadas o no afloran respecto a los temas avanzados en el aula?</p> <p>¿Qué tipo de reacciones verbalizadas o no afloran respecto a las participaciones de los estudiantes?</p> <p>¿Qué tipo de reacciones verbalizadas o no afloran respecto a las formas de vestir y hablar de los estudiantes?</p> <p>¿Qué tipo de reacciones verbalizadas o no afloran respecto al uso de las lenguas originarias (quechua u otras) en el aula (si es que se da), moda, formas de vestir y otras manifestaciones culturales?</p>
---	--

ENTREVISTA DOCENTE

1. ¿Qué significa ser docente universitario?
2. ¿Por qué ha decidido seguir la docencia?, ¿qué experiencias o circunstancias han influido en su decisión?
3. ¿Por qué ha decidido seguir la docencia?, ¿qué experiencias o circunstancias ha influido en su forma de enseñar? Sabemos que has pasado por el Proeib Andes, ¿en qué medida esto repercutió en la forma cómo enseñas o qué otras experiencias o circunstancias han influido? (Para Vidal, Adalino y Amilcar),
4. ¿Cómo generalmente es la relación con los estudiantes?
5. Ahora que el nuevo Estatuto Orgánico de la UMSS¹, aprobada en diciembre del 2022, declara a la universidad como intercultural

1 **Artículo 2.** (VISIÓN) La Universidad Mayor de San Simón es una entidad pública autónoma, intra e intercultural de excelencia nacional e internacional que integra los procesos de formación, investigación e interacción en grado y posgrado...

Artículo 5. (PRINCIPIOS) Son principios básicos de la Universidad Mayor de San Simón:

h) Pluralismo epistemológico y lingüístico.

i) Educación intra, intercultural y plurilingüe.

¿qué cambios se ha implementado para concretar este enfoque en los procesos formativos?

6. ¿Qué entiende por interculturalidad? ¿Por qué es importante abordarla en la formación universitaria?

7. ¿En qué medida considera que el trabajo pedagógico que realiza es intercultural? ¿Por qué?

8. ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta al momento de abordar la diversidad cultural, lingüística presente en el aula?

9. ¿Qué condiciones se requieren para implementar la interculturalidad en la práctica docente?

ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES

I. Sobre lo que piensan de la identidad cultural y lingüística

1. ¿Dónde naciste? ¿Con qué cultura indígena te identificas?

2. ¿Hablas una lengua indígena?

3. ¿Conoces a compañeros que se identifican con una cultura indígena y que hablan una lengua originaria?

II. Sobre lo que piensan de la materia y su contenido

4. ¿Cuál es tu opinión sobre la materia y sus contenidos? ¿Qué le hace diferente del resto de las materias?

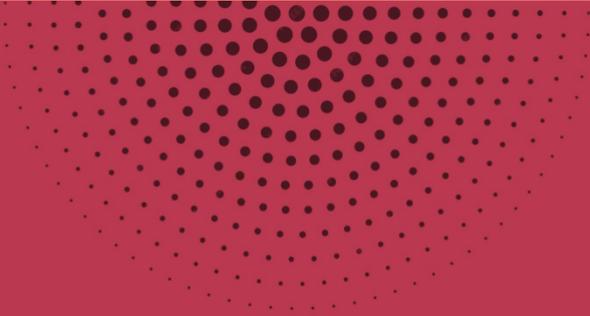
5. ¿Consideras que hay una intención clara de la materia para visibilizar y abordar la diversidad cultural, lingüística o de otro tipo? Sí o No ¿Por qué?

III. Sobre lo que piensan del docente, su metodología y la forma de relacionarse

6. ¿Cómo generalmente son las clases?

7. ¿Qué es lo que más te llama la atención de la forma de enseñar del docente? Coméntanos una experiencia

8. ¿Cómo generalmente inicia, desarrolla y finaliza la clase el docente? (realiza retroalimentación, indaga o recupera los conocimientos previos de los estudiantes, invita a participar, etc.)
 9. ¿Involucra en el desarrollo de la materia la participación de otras personas? (con qué finalidad, cuándo y qué opinas al respecto).
 10. ¿Cómo generalmente están organizadas las sillas en el aula? (circular, vertical u otro) (¿Qué opinas al respecto?)
 11. ¿En las clases el docente hace uso de una lengua originaria o incentiva a que los estudiantes lo hagan?
 12. ¿En las clases se promueve el abordaje de los temas desde otras realidades socioculturales? ¿Cómo cuáles?
 13. ¿Propicia situaciones y espacios para conocer las características, condiciones y formas de vida de otras culturas?
 14. ¿Propicia situaciones y espacios para que los estudiantes reconozcan y valoren sus raíces culturales?
- IV. Sobre lo que piensan de sus compañeros y la forma como se relacionan con los demás
15. ¿Cuál es tu opinión sobre tus compañeros?
 16. ¿Cómo es tu relación con tus compañeros?
 17. ¿Qué opinión tiene respecto a aquellos que son de la ciudad o vienen de provincia y hablan una lengua originaria? ¿Cómo es la convivencia con ellos?
 18. ¿Alguna vez ha observado o se ha enterado de algún problema o conflicto entre docente y estudiante, o entre estudiantes por pensar, vestir o hablar diferente?



SAIH

FUNPROEIB Andes

Calle Néstor Morales N° 947
Entre Aniceto Arce y Ramón Rivero
Edificio Jade, 2° piso
Teléfonos: (591) (4)4530037 - 77940510
Página web: <http://www.funproeibandes.org/>
Correo electrónico: fundación@funproeibandes.org
Cochabamba, Bolivia

ISBN: 978-9917-9638-2-0



9 789917 963820