UNIVERSITAT DE BARCELONA

Avances y desafíos de la interculturalización de la educación superior en el Perú:
Un estudio de casos en las universidades con carreras de Educación Intercultural Bilingüe

Wilfredo Quispe Huayhua

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (**www.tdx.cat**) i a través del Dipòsit Digital de la UB (**diposit.ub.edu**) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (**www.tdx.cat**) y a través del Repositorio Digital de la UB (**diposit.ub.edu**) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (**www.tdx.cat**) service and by the UB Digital Repository (**diposit.ub.edu**) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESIS DOCTORAL

Avances y desafíos de la interculturalización de la educación superior en el Perú:

Un estudio de casos en las universidades con carreras de Educación Intercultural Bilingüe

Avanços i desafiaments de la interculturalització de l'educació superior al Perú:

Un estudi de casos a les universitats amb carreres d'educació intercultural Bilingüe

Wilfredo Quispe Huayhua

2025

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Avances y desafíos de la interculturalización de la educación superior en el Perú:

Un estudio de casos en las universidades con carreras de Educación Intercultural Bilingüe

Avanços i desafiaments de la interculturalització de l'educació superior al Perú:

Un estudi de casos a les universitats amb carreres d'educació intercultural Bilingüe

---

Memoria presentada para optar al grado de doctor por la Universidad de Barcelona

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Autor: Wilfredo Quispe Huayhua
Directoras: Dra. Beatriz Jarauta Borrasca
Dra. Zoia Bozu
Tutora: Dra. Beatriz Jarauta Borrasca

Facultad de Educación

UNIVERSITAT DE BARCELONA

DEDICATORIA

Para los maestros de la Educación Básica y Superior que están en las aulas perfilando nuevos ciudadanos interculturales que harán el bien a la sociedad.

Para los jóvenes que se proyectan y lideran el camino hacia una sociedad más justa, equitativa y democrática para todos.

AGRADECIMIENTOS

La regulación de la existencia o vida plena obedece al cumplimiento irrestricto de ciertos códigos morales, que son trasmitidos de forma intergeneracional. Estos principios del "Buen Vivir" como el *Kawsay* dan sentido a nuestra existencia plena en el cosmos; el código *Munay* que configura amor, deseo y poder nos permite armonizar entre los distintos actores en la vida cotidiana, el *Llamkay* que genera trabajo digno y la responsabilidad en las tareas que asumimos como actores de una sociedad o comunidad; el *yachay* que nos permite ir por las huellas del conocimiento y saberes, y los códigos *Minka y Ayni* nos facilitan crecer de manera colectiva y solidaria hasta alcanzar al *Kawsaypacha* que es la trascendencia y la comprensión del mundo en el *Kaypacha* [Mundo presente] y en el *Hanaqpacha* [Mundo sideral] que es la continuación de la vida en la dimensión energética.

Bajo esta filosofía biocéntrica y solidaria del *Hamut'ay* [investigar o ir por las huellas del saber], la producción de conocimientos desde el diálogo de saberes es siempre colectiva y participativa. Amparado en estos principios éticos y gnoseológicos, en todo el proceso de la investigación he contado con la participación de instituciones públicas y privadas, profesionales, investigadores, colegas de trabajo y estudiantes de las carreras de EIB, cada uno de ellos estuvieron muy cerca a esta experiencia, aportando un saber en cada faceta del desarrollo de la tesis.

En la primera etapa de definición del planteamiento del problema, determinación de objetivos y el diseño metodológico de este trabajo y en todo el proceso de investigación, conté con el apoyo incondicional de la Dra. Beatriz Jarauta y Dra. Zoia Bozu de la Facultad de Educación de la Universidad Barcelona - España, quienes se desempeñaron como asesoras y tutoras del Programa de Doctorado en Educación y Sociedad a lo largo de los 6 años que duró esta investigación; sus aportes desde la experiencia de la educación superior catalana y europea han sido muy transcendentales para generar propuestas de la interculturalización de la educación superior no sólo desde la mirada intracultural rural o indígena y Latinoamericana, sino desde un abordaje de la interculturalidad para todos y todas en una sociedad cada vez más compleja, diversa y multinodal.

Un segundo momento fue la definición de los enfoques, la tematización o producción de conocimientos o nuevo corpus teórico del proceso de la interculturalización de la educación superior desde América Latina. Esta fase ha sido el trabajo más complejo y especializado

que no sólo se redujo al análisis bibliográfico, también significó la recogida de experiencias desde los propios especialistas o expertos en la educación superior y formación docente en interculturalidad y bilingüismo; así pues, sería imposible armar el nuevo corpus teórico, metodológico y analítico de propuestas de interculturalización de la educación superior y formación docente sólo desde el gabinete o desde el cubículo donde se escribe esta tesis o desde la propia experiencia del investigador, de tal manera que fue necesario escuchar y discutir con los expertos en la educación superior y también con los sabios de los pueblos indígenas; por ello, en este camino debo agradecer los aportes del Dr. Gunther Dietz de la Universidad Veracruzana de México. Sus contribuciones por la educación superior intercultural mexicana han sido de gran valía para el desarrollo de esta investigación, experiencias que se han compartido cuando coordinamos el *Diplomado Internacional de Interculturalidad y Plurilingüismo en la Educación Superior.* En ese grupo de trabajo, también debo reconocer los aportes de los colegas docentes y directivos participantes del diplomado procedentes de Bolivia, Chile, Ecuador, Colombia, México y Perú, con quienes logramos reflexionar y proponer alternativas viables para la interculturalización de las universidades.

Una tercera faceta de este trabajo fue comprender las experiencias de la educación superior intercultural en América Latina. Siguiendo el orden cronológico y los mejores resultados de estas experiencias, nos dirigimos hacia el Sur, en ella, el aporte de la experiencia de las universidades indígenas y comunitarias del Estado Plurinacional de Bolivia han sido de cuantía valoración; por ello, debo agradecer a los coordinadores académicos y autoridades de las universidades indígenas y comunitarias de Bolivia, en particular, al Mag. Mario Palabra Uscamayta, director de Postgrado de la UNIBOL Aymara Tupak Katari, y a la Dra. Marcia Mandepora Chundari, exrectora de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa", sus extensas experiencias en la formación profesional de jóvenes de los pueblos indígenas me han permitido aproximarme a la experiencia de las UNIBOL.

En la misma ruta de gratitud hacia el sur, mi agradecimiento profundo al Mag. Simón Choque Montán, docente de la Universidad San Simón de Cochabamba en Bolivia, quien me dio la oportunidad de compartir experiencias como docente del programa de posgrado *Diplomado en Pedagogía Intracultural, Intercultural y Comunitaria*, a través de su persona corresponde mi gratitud a los docentes y directores participantes del diplomado, quienes me han enseñado la humildad y la sabiduría en el acceso a los conocimientos de los

Pueblos Originarios desde la experiencia y voz del magisterio boliviano como actores claves en la implementación de la Ley 70/2010, Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” del Sistema Educativo del Estado Plurinacional de Bolivia.

Luego, retomamos el camino y tejidos del saber hacia el norte, la experiencia de las universidades indígenas de Colombia, ha sido también de gran aporte, en especial, nuestro reconocimiento a la Universidad Misak del Pueblo Guambia de Colombia, con su propuesta alternativa desde los pueblos originarios a la educación superior. Mi reconocimiento Favio Calambas, quien de manera proactiva compartió sus conocimientos en el desarrollo del *Diplomado internacional de Interculturalidad y Plurilingüismo en la Educación Superior.* Sus aportes están plasmados en esta investigación.

Continuando el recorrido hacia las tierras de los Aztecas (México), aquí debo agradecer al Dr. Miguel Paz Frayre y al personal directivo del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, quienes me permitieron participar en la Mesa: *La interculturalización del currículo en la educación superior*, durante la celebración de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara 2022.

Continuando con nuestro reconocimiento, debo expresar mi saludo al Dr. Francisco Romero y Dra. Lizbeth Félix Miranda, directora de Posgrado de la Universidad Autónoma Indígena de México por su invitación al “*IV Coloquio Nacional y II Internacional de Ciencias y Humanidades”*. Experiencias académicas que me han permitido abrir los horizontes de propuesta de una ruta de interculturalización de la formación docente y educación superior en América Latina.

Una cuarta fase, y central, fue el trabajo empírico de recogida de información de los propios protagonistas del tema de estudio. Sobre el particular, debo expresar mi profundo agradecimiento a las autoridades, coordinadores académicos, docentes, estudiantes y egresados de la carrera EIB de las universidades públicas y privadas, quienes de manera magnánima han brindado el respaldo necesario, ofreciéndome todas las facilidades requeridas durante el proceso de esta investigación. Especial reconocimiento al profesor Oscar Marín, Wendy Bada, Harol Choquetico, Carlos Manuel, Rubén Medrano, Edith Núñez, Moisés Suxo, Amalia Ibañez y Clotilde Amable.

En esta fase, también corresponde reconocer el invalorable aporte de la oficialidad del Estado Peruano, en especial, al Ministerio de Educación, a colegas especialistas del

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), Dirección General de Educación Superior Universitaria (DIGESU), Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) y a la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) por proporcionarme información esencial sobre la formación inicial docente y las políticas de educación intercultural bilingüe en el país.

Como podrán concebir, es extenso citar a todos los actores que han participado en este arduo trabajo como yo quisiera, pero ratifico mi reconocimiento y llevo en el corazón los mejores aprendizajes, moralejas, discusiones y controversias que hemos tenido en cada encuentro y oportunidades en las que se ha debatido el sentido de la educación superior y la necesidad de transformarla bajo un argumento sólido desde un marco intercultural, una definición metodológica práctica y una ruta de implementación de estas propuestas a mediano y corto plazo.

TÍTULO:

Avances y desafíos de la interculturalización de la educación superior en el Perú: Un estudio de casos en las universidades con carreras de Educación Intercultural Bilingüe

RESUMEN

Esta investigación analiza el proceso de la interculturalización de las universidades con carreras de Educación Intercultural Bilingüe dirigida a jóvenes de los pueblos originarios y de otros contextos culturales, respecto a su modelo de gestión institucional, orientación pedagógica, enfoque comunitario y responsabilidad social en la formación profesional de docentes en un país con alta diversidad multicultural, multilingüe y multiétnico. La metodología de esta investigación se basó en los principios del enfoque cualitativo, empleando el método de estudio de casos. Este paradigma conceptualiza el hecho o fenómeno como una realidad que sucede en un contexto específico de tiempo y lugar, lo que posibilitó un acercamiento detallado al problema de estudio y permitió una exploración profunda del avance y desafíos de la implementación de las carreras EIB. Las evidencias empíricas se recogieron desde la voz de los coordinadores académicos, docentes, estudiantes y egresados de las carreras EIB de cuatro universidades focalizadas en la investigación.

Los resultados de esta investigación revelan que la educación superior en el país no es intercultural a pesar de contar con programas de formación docente EIB o ser universidades interculturales, pues todavía no han logrado consolidarse como universidades interculturales debido a la existencia de tres factores determinantes que persistente en las universidades convencionales (i) la colonialidad del poder, que se visualiza en la práctica de una gestión jerarquizada, patriarcal y burocrática que dificulta la interculturalización de la universidad; (ii) la colonialidad del saber en el tratamiento del currículo y las acciones estratégicas de enseñanza aprendizaje e investigación, basados en la omnipresencia de una epistemología academicista y curricular que no reconoce la pluralidad de los saberes que portan los estudiantes y la gran riqueza cultural de los 55 pueblos originarios y de otros contextos culturales no forman parte del canon del conocimiento académico universitario, lo que dificulta desarrollar el diálogo de saberes o interepistemologias para aportar a la

solución de múltiples problemas de la sociedad actual; y, (iii) la colonialidad del ser que se visualiza en la práctica cotidiana de un racismo y discriminación institucional que se practica de manera directa o simbólica hacia los estudiantes indígenas o de otros contextos, obstaculizando de sobre manera la convivencia intercultural en las universidades y el reconocimiento a la diferencia como realidades existentes y necesarias para construir un país diverso.

A partir de esta necesidad, se propone alternativas de democratización y transformación de la educación superior en el país, desde la asunción de un modelo de gestión institucional intercultural que permita la desburocratización, desjeraquización y despatriarcalización de la gestión institucional en la universidad; por su parte, se incide en la desjeraquización de las epistemologías y la construcción de conocimiento mediante el diálogo de saberes en todo el desarrollo curricular e investigación; y, finalmente, se describe los lineamientos teóricos y prácticos para la afirmación identitaria que permita a los estudiantes reconocerse como miembro de una nación multicultural y multisocietal para actuar a futuro como profesionales competentes en una sociedad cada vez compleja y plural.

Palabras clave: Educación superior, formación docente EIB, interculturalización y plurilingüismo.

TÍTOL:

Avanços i desafiaments de la interculturalització de l'educació superior al Perú: Un estudi de casos a les universitats amb carreres d'educació intercultural Bilingüe

RESUM

Aquesta investigació analitza el procés de la interculturalització de les universitats amb carreres d'educació intercultural bilingüe adreçada a joves dels pobles originaris i d'altres contextos culturals, pel que fa al model de gestió institucional, orientació pedagògica, enfocament comunitari i responsabilitat social en la formació professional de docents en un país amb alta diversitat multicultural, multilingüe i multiètnic. La metodologia d'aquesta investigació es va basar en els principis de l'enfocament qualitatiu, fent servir el mètode d'estudi de casos. Aquest paradigma conceptualitza el fet o fenomen com una realitat que succeeix en un context específic de temps i lloc, fet que possibilità un apropament detallat al problema d'estudi i permet una exploració profunda de l'avenç i els desafiaments de la implementació de les carreres EIB. Les evidències empíriques es van recollir des de la veu dels coordinadors acadèmics, docents, estudiants i egressats de les carreres EIB de quatre universitats focalitzades a la investigació.

Els resultats d'aquesta investigació revelen que l'educació superior al país no és intercultural malgrat comptar amb programes de formació docent EIB o ser universitats interculturals, ja que encara no han aconseguit consolidar-se com a universitats interculturals a causa de l'existència de tres factors determinants que persistent a les universitats convencionals (i) la colonialitat del poder, que es visualitza en la pràctica d'una gestió interculturalització de la universitat; (ii) la colonialitat del saber en el tractament del currículum i les accions estratègiques d'ensenyament aprenentatge i investigació, basats en l'omnipresència d'una epistemologia academicista i curricular que no reconeix la pluralitat dels sabers que porten els estudiants i la gran riquesa cultural dels 55 pobles originaris i d'altres contextos culturals. sabers o interepistemologies per aportar a la solució de múltiples problemes de la societat actual; i, (iii) la colonialitat de l'ésser que es visualitza a la pràctica quotidiana d'un racisme i discriminació institucional que es practica de manera directa o simbòlica envers els estudiants indígenes o d'altres contextos, obstaculitzant de

sobre manera la convivència intercultural a les universitats i el reconeixement a la diferència com a realitats existents i necessàries per construir un país divers.

A partir d'aquesta necessitat, es proposa alternatives de democratització i transformació de l'educació superior al país, des de l'assumpció d'un model de gestió institucional intercultural que permeti la desburocratització, la desjeraquització i la despatriarcalització de la gestió institucional a la universitat; per la seva banda, s'incideix en la desjeraquització de les epistemologies i la construcció de coneixement mitjançant el diàleg de sabers en tot el desenvolupament curricular i la recerca; i, finalment, es descriuen els lineaments teòrics i pràctics per a l'afirmació identitària que permeti als estudiants reconèixer-se com a membre d'una nació multicultural i multisocietal per actuar a futur com a professionals competents en una societat cada cop complexa i plural.

Paraules clau: Educació superior, formació docent EIB, interculturalització i plurilingüisme.

INDICE

REFERENCIAS DE TABLAS Y FIGURAS ix
INDICE DE TABLAS..... ix
INDICE DE FIGURAS xii
GLOSARIO DE TÉRMINOS.....xiii
MARCO INTRODUCTORIO.....1
PARTE I: PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN 5
CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE OBJETIVOS 6
1.1 Contextualización del problema.....6
1.1.1. Punto de partida: Realidad multicultural y multilingüe del país 6
1.1.2. Educación superior frente a la realidad multicultural y multilingüe del país 9
1.1.3. Situación de la Educación Intercultural Bilingüe y brecha docente 11
1.1.4. Políticas de Formación Inicial Docente EIB 14
1.1.5. Situación formativa de los jóvenes de los PP.OO. en las universidades con carreras EIB.....18
1.2. Preguntas o interrogantes de la investigación.....23
1.3. Objetivos de la investigación.....24
1.3.1. Objetivo general:.....24
1.3.1.1. Objetivos específicos: 24
PARTE II: MARCO TEÓRICO.....26
CAPÍTULO II: LEGADOS DEL COLONIALISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 27
2.1. Colonialidad del poder como resultado del colonialismo moderno 29
2.1.1. Estructuras del poder que limitan la interculturalización en la educación superior 31
2.2. Colonialidad del saber y jerarquización del conocimiento en la educación superior.....33
2.3. Colonialidad del ser y racismo en la educación superior 38
2.3.1. Estratificación étnica y racismo en la educación superior 40
CAPÍTULO III: LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....45
3.1. Descolonización del poder en la educación superior 48
3.1.1. Desjerarquización del poder 51

3.1.2. Desburocratización del poder 52

3.1.3. Despatriarcalización del poder....53

3.1.3.1. La resignificación de la Pachamama como eje espiritual y político de la gestión intercultural 54

3.1.3.2. La resignificación de la dualidad y complementariedad en la gestión 55

3.2. Descolonización del saber en la educación superior: De la pedagogía monocultural a la pedagogía intercultural 56

3.2.1. Del currículo monocultural al currículo intercultural en la educación superior .58

3.2.2. Sentido epistémico de producción de conocimientos desde el diálogo de saberes 61

3.2.3. Generación de conocimientos desde los pueblos indígenas....63

3.2.3.1. Generación de conocimientos desde el método científico 65

3.2.3.2. Metodología de producción de conocimientos desde el diálogo de saberes 68

3.2.3.2.1. Aproximación a los saberes y haceres 69

3.2.3.2.2. Profundización de los saberes y haceres....72

3.2.3.2.3. Aporte de los saberes y haceres a la solución de los problemas locales y globales 77

3.2.3.3. Los sabios en el desarrollo y revitalización de los saberes culturales 79

3.3. Descolonización del ser para una convivencia democrática e intercultural 83

3.3.1. Análisis de las comprensiones y significados de la cultura y relaciones interétnicas....84

3.3.1.1. Descifrando los marcos categoriales de la interculturalidad 87

3.3.1.1.1. Multiculturalidad 88

3.3.1.1.2. Multiculturalismo....89

3.3.1.1.3. Interculturalidad 89

3.3.1.1.4. El interculturalismo....92

3.3.2.1. Gestión de la diversidad en las sociedades multiculturales y multilingües 93

Desde el campo antropológico, Dietz (2020) afirma que los Estados-nación a la fecha, en los países de América Latina, los gestores de políticas públicas abordan la diversidad y complejidad social desde distintos mecanismos de intervención: 93

3.3.2.1.1. Políticas de exclusión y racismo 94

3.3.2.1.2. Políticas de inclusión y reconocimiento a la diferencia.....96

3.3.2.1.3. Gestión de la diversidad y convivencia en la institución formadora 97

CAPÍTULO IV: FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA 104

4.1. Etapas de la formación docente 104

4.1.1. Formación inicial docente 105

4.1.2. Formación permanente del profesorado 107

4.2. Modelos y tendencias de la formación docente 111

4.2.1. Formación docente convencional academicista 113

4.2.2. El modelo técnico o tecnológico de la formación docente 117

4.2.3. El modelo práctico o interpretativo-fenomenológico en la formación docente 118

4.2.4. Formación docente centrada en el desarrollo de las competencias 121

4.2.5. El modelo sociocrítica y trasformador de la formación docente 123

4.2.6. Modelo de formación docente intercultural y bilingüe 125

4.2.6.1. Procesos de la formación inicial docente intercultural 130

4.2.6.1.1. Acceso a las carreras de Educación Intercultural Bilingüe 131

4.2.6.1.2. Formación académica 133

4.2.6.1.3. Culminación exitosa de la carrera profesional 134

4.2.6.1.4. Inserción laboral 136

PARTE III: CONTEXTO SITUACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA 144

CAPÍTULO V: EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA; AVANCES Y DESAFÍOS 145

5.1. Tipología de instituciones de educación superior en América Latina 147

5.2. Experiencia de universidades interculturales, indígenas y comunitarias en América Latina 149

5.2.1. Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL) 150

5.2.2. Experiencias de educación superior intercultural de México 157

5.2.3. Experiencias de universidades indígenas de Colombia 163

5.3. Síntesis de las experiencias de educación superior intercultural: retos y desafíos 170

PARTE IV: CONTEXTO SITUACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN DOCENTE EIB EN EL PERÚ 173

CAPÍTULO VI: AVANCES Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EIB EN EL PERÚ 174
6.1. Tipología de IES con formación inicial docente EIB en el país.....174
6.1.1. Institutos de Educación Superior Pedagógico y Escuelas de Educación Superior Pedagógica con carreras de EIB.....176
6.1.1.1. Avances en la formación inicial docente en los IESP/EESP.....179
6.1.1.1.1. Programa de Formación de maestros Bilingües de la Amazonia Peruana - FORMABIAP.....179
6.1.1.1.2. Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural - MOFEBI 181
6.1.1.1.3. Currículo experimental EIB para los IESP 182
6.1.1.1.4. Diseño Curricular Básico Nacional para los programas de formación docente en educación intercultural bilingüe (DCBN EIB).....184
6.1.2. Universidades con carreras de Educación Intercultural Bilingüe.....188
6.1.2.1. Universidades convencionales con Formación Docente EIB 188
6.1.2.2. Universidades interculturales con formación docente EIB 191
6.1.3. La reforma universitaria a partir de la Ley N.° 30220 y la formación docente EIB 198
PARTE V: DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN 207
CAPÍTULO VII: MARCO METODOLÓGICO.....208
7.1. Paradigmas y enfoques que guían la investigación.....208
7.2. Posicionamiento y diseño metodológico 209
7.3. Técnicas e instrumentos de recogida de la información.....212
7.3.1. Análisis documental.....213
7.3.2. Entrevista en profundidad 214
7.3.3. Mesas de trabajo 215
7.4. Contexto, población y muestra de estudio 216
7.4.1. Población de estudio.....216
7.4.2. Muestra representativa 221
7.5. Procedimientos y fases de la investigación 224
7.6. La cuestión ética e idoneidad del investigador.....227
CAPÍTULO VIII: DESARROLLO DE TRABAJO DE CAMPO.....230
8.1. Planificación del trabajo de campo 230
8.1.1. Acciones de coordinación con las universidades participantes 230

8.1.2. Validación de los instrumentos 231
8.1.3. Trabajo de campo y recogida de información 231
8.1.4. Perfil de actores participantes 233
8.1.5. Análisis de los datos 235
8.1.5.1. Ordenamiento y almacenamiento de los datos 236
CAPÍTULO IX: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS 242
9.1. Acceso a las carreras de Educación Intercultural Bilingüe 242
9.1.1. Políticas de acceso diferenciado a las carreras EIB diseñadas por el Ministerio de Educación 243
9.1.1.1. Experiencias de universidades con el programa Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos (MIAA) 244
9.1.1.2. Proyecto de acción afirmativa "Hatun Ñan" 246
9.1.1.3. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) 248
9.1.2. Políticas de acceso diferenciado para los jóvenes de los PP.OO. y afroperuanos a las carreras de EIB implementadas por las universidades 252
9.1.3. Perfil de ingreso a las carreras de Educación Intercultural Bilingüe 257
9.1.4. Participación de las autoridades o líderes de los PP.OO. en los procesos de admisión 260
9.1.5. Apoyos económicos que reciben los estudiantes de las carreras de EIB 261
9.1.6. Condiciones institucionales para atender estudiantes en las carreras EIB 266
9.2. Gestión curricular y proceso formativo 270
9.2.1. Organización curricular de las carreras de educación intercultural bilingüe ..271
9.2.2. Ciclo propedéutico o nivelación académica 280
9.2.3. Sistema de tutoría 285
9.2.4. Práctica profesional 291
9.2.5. Investigación 297
9.2.6. Participación de los sabios 301
9.2.7. Perfil del docente formador en las carreras EIB 306
9.3. Consolidación y culminación de la carrera profesional 313
9.3.1. Consolidación de la vocación profesional 314
9.3.2. Manejo de la lengua originaria 319
9.3.3. Manejo de la didáctica de la pedagogía intercultural 324
9.3.4. Afirmación identitaria 326

9.3.5. Título profesional alcanzado al concluir la carrera EIB 331
9.3.5.1. Percepción de la interculturalización de las universidades con carreras EIB 333
9.3.6. Asistencia técnica del MINEDU a las universidades con programas EIB 342
9.3.7. Recomendaciones para el proceso de la interculturalización desde la voz de los actores 344
9.4. Inserción laboral y retorno a su región de origen 349
9.4.1. Existencia de políticas de inserción laboral desde el Ministerio de Educación y las IES 349
9.4.2. Políticas regionales de acogida de los profesionales indígenas egresados de las carreras EIB 354
9.4.3. Percepción de la implementación de la política de educación intercultural en las regiones del país 355
CAPÍTULO X: CONCLUSIONES 359
10.1. Acceso a las carreras de Educación Intercultural Bilingüe 359
10.2. Gestión curricular y proceso formativo 362
10.3. Consolidación y culminación de la carrera profesional.....365
10.4. Inserción laboral y retorno a su región de origen 368
CAPÍTULO XI: RECOMENDACIONES PARA LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN DOCENTE EIB 371
11.1. Poder Legislativo (Congreso de la República) 371
11.2. Poder ejecutivo (Ministerio de Educación) 373
11.3. Rol de las universidades públicas y privadas en la interculturalización de la educación superior 376
11.4. Participación activa de las autoridades regionales en la formación docente EIB ...379
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....381
ANEXOS 399

REFERENCIAS DE TABLAS Y FIGURAS

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Situación de la vitalidad de las lenguas originarias en el Perú 7
Tabla 2. Registro Nacional de II.EE. EIB 12
Tabla 3. Brecha docente 12
Tabla 4. IESP/EESP con carreras de Educación 14
Tabla 5. IESP/EESP con carreras EIB 15
Tabla 6. Dimensiones de una gestión intercultural.....48
Tabla 7. Nuevo rol del directivo.....50
Tabla 8. Procesos de desjerarquización del poder 51
Tabla 9. Procesos de desburocratización del poder 52
Tabla 10. Procesos de despatriarcalización desde el pensamiento andino 53
Tabla 11. Componentes de un currículo intercultural.....60
Tabla 12. Sentido epistémico de producción de conocimientos desde el dialogo de saberes 62
Tabla 13. Formas de acceso a los saberes en los PP.OO.. 64
Tabla 14. Formas de acceso al conocimiento desde la ciencia occidental 67
Tabla 15. Campos de saberes y haceres en los pueblos originarios ámbito andino 70
Tabla 16. Ámbitos de participación de los sabios en la educación superior.....82
Tabla 17. Tipologías de la atención a la diversidad 94
Tabla 18. Principios axiológicos de la convivencia intercultural.....96
Tabla 19. Matriz de diagnóstico de la convivencia intercultural 98
Tabla 20. Acciones de afirmación identitaria..... 102
Tabla 21. Dimensiones del actuar docente 106
Tabla 22. Características de una formación docente convencional academicista 114
Tabla 23. Características de una formación por competencias 121
Tabla 24. Diferencias entre la FID EIB con enfoque intercultural funcional y crítica .. 129
Tabla 25. Perfil del docente formador para las carreras EIB 140

Tabla 26. Universidades interculturales, indígenas y comunitarias en América Latina148

Tabla 27. Indicadores de calidad de la educación superior intercultural 149

Tabla 28. Concepción política, pedagógica y sociocomunitaria de las UNIBOL 155

Tabla 29. Universidades interculturales según año de creación y grupo étnico representado..... 159

Tabla 30. Concepción política, pedagógica y sociocomunitaria de las universidades interculturales mexicanas..... 161

Tabla 31. Concepción política, pedagógica y sociocomunitaria de las universidades indígenas de Colombia..... 168

Tabla 32. IESP/EESP con carreras EIB 177

Tabla 33. Áreas del Modelo Curricular MOFEBI 181

Tabla 34. Situación de universidades anterior a la Ley 30220..... 190

Tabla 35. Universidades interculturales..... 191

Tabla 36. Lineamientos para las universidades interculturales..... 194

Tabla 37. Factores que limitan la interculturalización de las universidades interculturales 196

Tabla 38. Categorías del modelo de acreditación universitaria 202

Tabla 39. Ausencia de la interculturalidad en la Ley N° 30220..... 203

Tabla 40. Enfoques de métodos de corte cualitativo..... 209

Tabla 41. Estándares de calidad de las IES con carreras EIB..... 213

Tabla 42. Universidades públicas con carreras EIB..... 216

Tabla 43. IES con carreras EIB que participaron de la investigación 222

Tabla 44. Participantes de las entrevistas 223

Tabla 45. Calendario de ejecución de la investigación 224

Tabla 46. Criterios de calidad en una investigación académica 227

Tabla 47. Manejo de la lengua originaria de los participantes 233

Tabla 48. Región de procedencia de los estudiantes participantes..... 234

Tabla 49. Nivel y ciclo educativo de la carrera que cursan los estudiantes…..... 234

Tabla 50. Universidades participantes, coordinadores y docentes..... 236

Tabla 51. Estudiantes y egresados participantes..... 237

Tabla 52. Matriz deductiva 238
Tabla 53. Histórico de acceso de jóvenes al programa MIA 244
Tabla 54. Becas otorgadas: Periodo 2012 al 2024 249
Tabla 55. Becas otorgadas y pérdidas: Periodo 2012 al 2020 252
Tabla 56. Apoyos económicos para estudiantes de las carreras EIB 262
Tabla 57. Becas otorgadas por región 264
Tabla 58. Carga curricular de las carreras EIB de la UNI_01_PR 272
Tabla 59. Plan de estudio de la carrera EIB de la UNI_02_PR 273
Tabla 60. Organización curricular: estudios generales de las carreras EIB de la UNI_03_PU 276
Tabla 61. Organización curricular de las carreras EIB de la UNI_04_PU 278
Tabla 62. Malla curricular de la Universidad UNI_04_PU 278
Tabla 63. Fases de la práctica profesional en las carreras EIB 292
Tabla 64. Docentes formadores en las universidades con carreras EIB 306
Tabla 65. Denominación de grados y títulos de las carreras EIB 331
Tabla 66. Denominación de grados y títulos según universidad 332
Tabla 67. Condiciones de calidad de las IES con carreras EIB 334
Tabla 68. Áreas de desempeño del docente peruano 350

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipología de instituciones de educación superior en el Perú 9
Figura 2. Ámbitos de la colonialidad del poder.....30
Figura 3. Triangulo de la violencia de Galtun 39
Figura 4. Estratificación étnica en la ES 40
Figura 5. Campos de acción del racismo.....41
Figura 6. Implicancias del giro decolonial en la educación superior 47
Figura 7. Procesos de descolonización del saber en una IES.....58
Figura 8. La Chakana tallada en piedras megalíticas del Pumapunku.....73
Figura 9. Tejidos Paracas 75
Figura 10. Tejidos contemporáneos 75
Figura 11. Niveles de desarrollo evolutivo del ser humano.....80
Figura 12. Las tres dimensiones del ser.....81
Figura 13. Ámbitos de comprensión de la interculturalidad 88
Figura 14. Ciclo de reproducción del saber academicista..... 116
Figura 15. Procesos de la formación docente 131
Figura 16. Dimensiones compartidas de la profesión docente 139
Figura 17. Competencias pedagógicas del docente 141
Figura 18. Tipología de IES con carreras EIB 175
Figura 19. Crecimiento de universidades peruanas 1955-2015 199
Figura 20. Proceso de desarrollo de caso múltiple comprendido en el estudio 211
Figura 21. Cualidades del investigador..... 228
Figura 22. Ruta metodológica de análisis de la información..... 236
Figura 23. Tratamiento de datos cualitativos..... 237
Figura 24. Triangulación de la información..... 240

GLOSARIO DE TÉRMINOS

ARN	Asamblea Nacional de Rectores
COTEBE IB	Comité Técnico de Beca 18 EIB
CONAFU	Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades
CRES 2018	Conferencia Regional de Educación Superior 2018
DEIB	Dirección de Educación Intercultural Bilingüe
DIGEIBIRA	Dirección General de Educación Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural
DIGESU	Dirección General de Educación Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural
DRE	Dirección General de Educación Superior Universitaria
EESP	Escuela de Educación Superior Pedagógica
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ES	Educación superior
GORE	Gobierno Regional
IES	Instituciones de Educación Superior
IESP	Instituto de Educación Superior Pedagógica
MINEDU	Ministerio de Educación de Perú
PNEIB:	Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
PNESTP	Política Nacional de Educación Técnico-Productiva
PP. OO	Pueblos indígenas
PRONABEC	Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo
SINEACE	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
SUNEDU	Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

MARCO INTRODUCTORIO

Los problemas álgidos del sistema educativo latinoamericano tienen relación directa con la persistencia de políticas de educación superior convencional monocultural como tradición del nacionalismo liberal, caracterizado por una “baja pertinencia de la oferta educativa, las necesidades y dificultades que enfrentan los estudiantes, el limitado soporte y acompañamiento, la débil provisión de servicios educacionales complementarios, las inadecuadas competencias en el ejercicio de la docencia y la débil gestión institucional” (MINEDU, 2020, p. 20). Este sistema estructurado de formación profesional desde un enfoque disciplinar o monocultural que no integra los conocimientos y saberes de otros contextos o de la ecología de saberes en un contexto multicultural y diverso son las características propias del sistema educativo actual, especialmente en el sistema universitario.

En concordancia con Robinson y Punset (2012), se afirma que el origen del problema educativo no está en la responsabilidad de padres de familia o de los estudiantes, no son los presupuestos o el currículo en sí; el factor principal es la deficiente calidad de la formación del docente. Tesis ratificada por Dietz (2023), quien afirma que el problema principal de los sistemas educativos tiene implicancias en las políticas educativas monoculturales y eurocéntricas de los estados-nación que a la fecha no han logrado transformar la formación docente en respuesta a un mundo con un tornasol de diversidades culturales, lingüísticas y necesidades propias de los pueblos, según el marco idiosincrático y contexto histórico sociocultural de cada época.

Frente a esta realidad, desde los países de América Latina y el Caribe, a partir de la última década del siglo XX por los cambios acelerados de la interconexión global, la migración, los nuevos modelos económicos y por “la influencia de los discursos decoloniales, tanto en las disciplinas sociales como ambientales, ha generado un conjunto de cuestionamientos a las instituciones de educación superior latinoamericana que necesitan transformarse y atender a esa diversidad” (Budar, et al, 2022, p. 154). Con este fin, desde la década de los 90, han surgido experiencias de educación superior intercultural, bajo el amparo de marcos normativos como el Convenio 169 de la OIT y las propias leyes educativas de cada país que reconocen la diversidad cultural y lingüística de sus contextos.

En el caso peruano, desde las primeras experiencias de formación inicial docente intercultural y bilingüe que iniciaron en la década de los 80 hasta la fecha, se evidencian importantes avances. Así, entre los años 2013 al 2019, se implementó un currículo experimental con enfoque intercultural para las carreras de Educación Intercultural Bilingüe; desde la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe se brindaron asistencia técnica a los 38 Institutos de Educación Superior Pedagógico (IESP) y 14 universidades con programas de formación docente EIB. Estas acciones movilizaron a las Instituciones de Educación Superior (IES) en la manera de ver la diversidad dentro de una universidad que canonizaba la monocultura y ocultaba la diversidad, pero que ahora les tocaba visibilizar esa diversidad no sólo en el folklore y en el discurso formal, sino en las propuestas curriculares, en la tutoría, la investigación y en la convivencia universitaria. Asimismo, a partir de 2012, se crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) como un programa nacional que ofrece apoyo económico a los estudiantes provenientes de los pueblos indígenas facilitando el acceso a la educación superior.

A pesar de todos estos esfuerzos por parte del Estado y de las instituciones de educación superior en la implementación de programas dirigidos a jóvenes de los pueblos indígenas y de otros sectores populares, hay carencias a nivel de definición de los estándares de calidad de la formación docente intercultural; propuestas curriculares y pedagógicas no definidas a la realidad multilingüe y multicultural de los 55 pueblos del país, falta de políticas de acceso diferenciado para jóvenes de estratos sociales en desventaja económica, aseguramiento y culminación exitosa de estudios para jóvenes provenientes de los pueblos originarios, población afroperuana y de otros contextos culturales.

En esta realidad, la presente investigación tiene por objetivo describir y analizar la interculturalización de la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe en el Perú; respecto a la orientación política y filosófica del programa que se visualizará en el acceso a la educación superior (en adelante, ES); el nivel de alineación del modelo pedagógico y diseño curricular a las necesidades de la educación de los pueblos originarios (en adelante, PP.OO.); el posicionamiento de los enfoques sociocomunitarios y lingüísticos de las instituciones formadoras; el nivel de la afirmación identitaria; el dominio de lengua originaria y, finalmente, el interés por la inserción laboral de los egresados en las universidades con carreras de EIB.

En ese sentido, la tesis responde a una pregunta central:

¿Cuál es el nivel de avance del proceso de la interculturalización de la educación superior en el Perú?

El contenido de la tesis se ha organizado en 5 partes y 11 capítulos tal como se describe a continuación:

Capítulo I: Este capítulo describe la contextualización del problema de investigación como punto de partida, se plantea las preguntas de investigación, la determinación y presentación de los objetivos que dan línea científica y académica al trabajo abordado.

Capítulo II: El capítulo se centra en el análisis de la colonialidad del poder, saber y ser que son ejes organizadores del paradigma mundo moderno/colonial/capitalista presentes en la estructura de las sociedades, especialmente de los Estados Latinoamericanos y tienen repercusión en la educación superior y en la formación docente.

Capitulo III: En este capítulo, se aborda los procesos de la interculturalización de la educación superior en contextos de diversidad. A partir de esta comprensión, se profundiza en el análisis de algunas alternativas de la interculturalización de la educación superior. Alternativas que comprenden los procesos de la decolonialidad del poder, saber y ser en la educación superior.

Capítulo IV: En este capítulo, se analiza las tendencias, los enfoques, las dimensiones, procesos y modalidades de la formación inicial docente y formación en servicio desde un análisis intercultural y sociocrítico.

Capítulo V: Está referido al contexto de la educación superior intercultural en América Latina y analiza algunas experiencias de la formación de jóvenes de los pueblos indígenas; avances y desafíos, como parte del reconocimiento de los derechos internacionales y la reivindicación de los pueblos indígenas históricamente rezagados. Además, en este capítulo, se muestra el análisis de experiencias con enfoque intercultural permitiendo conocer su horizonte teleológico de la educación superior intercultural, su estructura curricular, la orientación o modelo pedagógico y su compromiso por el desarrollo de los pueblos indígenas.

Capítulo VI: Este capítulo describe la situación actual de la educación superior intercultural en el Perú; avances y desafíos. En el análisis, se toma en cuenta las tipologías de las

instituciones de educación superior con programas de educación intercultural bilingüe, tanto en los institutos de educación superior pedagógico o escuelas de educación superior pedagógica, universidades públicas “convencionales”, universidades privadas y universidades interculturales. Asimismo, en este capítulo, se describe experiencias curriculares regionales y nacionales, programas de formación docente para jóvenes de los pueblos indígenas del país y programas de acción afirmativa, como la Beca 18.

Capítulo VII: En esta parte, se describe el marco metodológico de la tesis. Comprende el planteamiento del marco metodológico de la investigación, determinación del nivel y tipo de investigación, las técnicas e instrumentos de recogida de datos, población de estudio y muestra, las fases y calendario del proceso de investigación.

Capítulo VIII: En este capítulo, se describe el trabajo de campo realizado. Desde la planificación de las actividades, acciones de coordinación con las instituciones, tareas que implicó la validación de instrumentos y la aplicación de los instrumentos en los cuatros casos de estudio.

Capítulo IX: Capítulo que expone el análisis de los resultados de la investigación en cuatro macro categorías: Aspectos relacionados al proceso de acceso a las carreras de EIB, situación de aprendizaje o proceso formativo a lo largo de la carrera profesional, el perfil del egresado al X ciclo de estudios y situación de inserción laboral de los egresados de las carreras EIB.

Capítulo X: En este capítulo, se presentan las conclusiones a las que hemos llegado en este estudio. Hallazgos que develan avances y desafíos del proceso de la interculturalización en los programas de Formación Docente EIB y educación superior en el país.

Capítulo XI: Finalmente, se presentan las recomendaciones para la mejora de la formación docente EIB y el proceso de la interculturalización de la educación superior en el país que enfatiza un trabajo intersectorial, intergubernamental y nuevos enfoques y acciones que deben asumir el Ministerio de Educación, universidades y actores educativos en este gran reto.

PARTE I: PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE OBJETIVOS

En este capítulo, se describe la contextualización del problema de investigación que parte del análisis del estado situacional de la educación superior y formación docente EIB en el Perú, se plantean las preguntas de investigación y se determina los objetivos que persigue este estudio.

1.1 Contextualización del problema

1.1.1. Punto de partida: Realidad multicultural y multilingüe del país

Iniciamos este apartado, resaltando la situación de las lenguas indígenas en América Latina como una oportunidad y la lucha de las comunidades indígenas por preservar y utilizar sus idiomas.

> En América Latina viven más de 50 millones de personas que se autoidentifican como indígenas muchos de los cuales, en circunstancias difíciles, pugnan por conservar y utilizar sus lenguas. Sobreviven aún más de 550 idiomas indígenas, un tercio de los cuales están severamente amenazados y en riesgo de silenciamiento. (Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe. (2020, p.11)

El Perú contemporáneo no es ajeno a esta realidad multicultural, multisocietal, multicultural, multiétnica y plurireligiosa. Según el Censo 2017, hay más de 31 millones de peruanos y, de este grupo, el 26% de la población se reconoce como población originaria que comparten una historia, una cultura y un territorio. Estos pueblos se encuentran distribuidos en 55 pueblos indígenas a lo largo y ancho del territorio peruano, además el 4% de la población corresponde al grupo étnico afroperuano que se encuentra asentada en la costa del país, principalmente, y otros grupos culturales procedentes de otros países del mundo en condición de migrantes.

Como afirma Kymlicka (1996, p.14) “un único país puede ser a la vez multinacional como resultado de la colonización, la conquista o la confederación de comunidades nacionales y

poli-étnico, como resultado de la inmigración individual o familiar". Se desprende la coexistencia de grupos culturales diversos en la que los pueblos y estados adoptan características plurinacionales o multinacionales.

La pluriculturalidad y el plurilingüismo del país están reconocidos por el Estado peruano, tal cual como indica en el artículo 48° de la Carta Magna, hace mención a la oficialidad del castellano, el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes. Así pues, en el 2024, el Perú cuenta con 48 lenguas originarias existentes en distintos niveles de vitalidad; 4 lenguas andinas (quechua y sus 6 variantes, aimara, kawki y jaqaru) y 44 lenguas que se encuentran en las regiones de la amazonia.

Tabla 1. Situación de la vitalidad de las lenguas originarias en el Perú

Situación de las LO	Lenguas originarias vigentes
Lenguas vitales (27)	quechua, aimara, harakbut, ese eja, shipibo-konibo, ashaninka, yine, kakataibo, matsigenka, kandozi-chapra, awajún, shawi, nomatsigenga, cashinahua, wampis, sharanahua, secoya, kakinte, matsés, madija, achuar, urarina, yaminahua, ticuna, nahua, matsigenka montetokunirira, asheninka.
Lenguas en peligro (4)	bora, yagua, yanesha, murui-munani
Lenguas seriamente en peligro (10)	jaqaru, shiwilu, ikitu, ocaina, kapanawa, maijiki, arabela, kukama-kukamiria, amahuaca, kawki
Lenguas en situación crítica (7)[1]	munichi, chamikuro, taushiro, iñapari, resígaro, iskonawa y omagua

Fuente: Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (2023).

La vitalidad de las lenguas originarias constituye una rica tradición cultural milenaria de más de 12,000 años de desarrollo cultural, desde la civilización Tiahuanaco o *Tiwanaku* hasta el presente siglo (Posnansky, 1945). Estas lenguas que aún están vigentes son portadoras de saberes culturales, tecnología, ciencia, filosofía, religión y todos los conocimientos que el hombre peruano del Abya-Yala ha desarrollado en su proceso y devenir histórico.

Esta riqueza cultural milenaria, pese a los procesos de la colonización y las políticas asimilacionistas de la república, no se ha exterminado del todo; sin embargo, en los últimos años, más de 21 lenguas originarias están en peligro de extinción por los procesos de la aculturación, asimilación y la globalización planetaria: Lenguas en peligro (4), Lenguas seriamente en peligro (10) y Lenguas en situación crítica (7), lo que hace de la riqueza

[1] Según el Censo Nacional 2017, son 5 las lenguas que están seriamente en peligro de extinción: Muniche con 8 hablantes, Iñapari con 5 hablantes, Omagua con 3 hablantes, Resígaro con 3 hablantes y Taushiro 1 hablante.

cultural, el debilitamiento y la muerte de estas lenguas si no se despliegan una serie de políticas lingüísticas desde las distintas instancias gubernamentales y privadas.

Así pues, durante la colonia y republica se han extinguido más de 37 lenguas indígenas, pese a la existencia de marcos normativos que señalan la promoción y uso estas lenguas y culturas originarias como herencia milenaria, en la práctica han dejado de lado.

Según manifiesta Panizo (2024):

> Al hablar de la muerte de las lenguas, tenemos que entender que se trata de una muerte no natural, sino social: el silenciamiento de las lenguas ocurre por factores sociales como movimientos migratorios, invasiones, epidemias, guerras y exterminios, por el impulso desigual que se da a una lengua poderosa como el castellano sobre otras y, sobre todo hoy en nuestra sociedad, por la discriminación hacia sus hablantes. (p. 19)

El mismo autor señala que, en los últimos 10 años, la vitalidad de las lenguas ha dado un giro hacia la castellanización. En los pueblos más rurales del país, la nueva generación poblacional tiene como lengua materna al castellano, lo que nos está indicando este fenómeno es la desaparición abrupta de las lenguas y culturas originarias por falta de una planificación lingüística en todo los niveles y sectores de gobierno y poca o nula participación de la sociedad y los medios de comunicación en las políticas de revitalización y desarrollo de las lenguas originarias. “La desaparición de las lenguas indígenas trae consigo la muerte de una cultura y, por ende, el empobrecimiento cultural del planeta” (Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, 2020, p. 49). Por su parte, Dietz (2023) afirma que, la escuela monocultural ha sido y sigue siendo la entidad principal que ha contribuido de manera directa a la muerte de las lenguas originarias y que, desde el sistema educativo no se han promovido políticas de revitalización y desarrollo de las lenguas originarias.

El desarrollo y revitalización de las lenguas pasa por tres grandes procesos o etapas: Un primer proceso es la normalización lingüística, en esta etapa se han logrado la normalización de la escritura de las 48 lenguas originarias (Resolución Ministerial N.° 1218-85-ED). Una segunda etapa viene a ser la generación de políticas lingüísticas. En esta etapa, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe logró implementar la Política de Educación Intercultural y Educación Intercultural para Todos, Registro Nacional de II.EE.

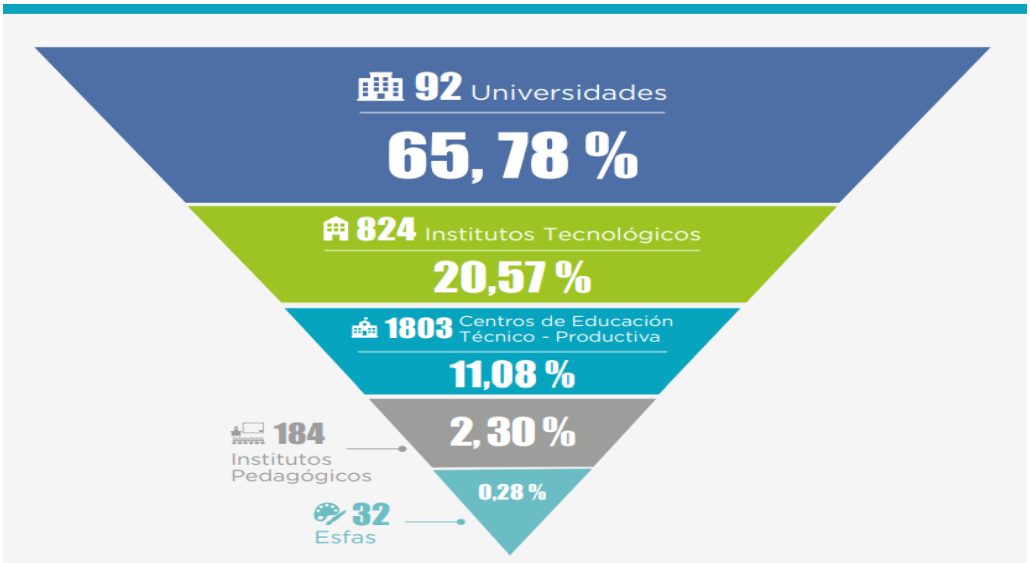
EIB que identifica 26, 499 II.EE. EIB), Registro de docente con dominio de las lenguas originarias (104, 670 docentes), producción de materiales educativos en 43 lenguas originarias y castellano como segunda lengua. Una tercera etapa es la implementación de las políticas lingüísticas en el país de manera intersectorial, intergubernamental y de toda la ciudadanía.

¿Ante esta realidad multicultural y multilingüe del país, podemos considerar que la educación superior es intercultural?

1.1.2. Educación superior frente a la realidad multicultural y multilingüe del país

En el país se cuenta con 92 universidades, 824 Institutos Tecnológicos, 824 Institutos de Educación Superior Pedagógica o Escuelas de Educación Superior Pedagógica, 1803 Centros de Educación Técnico-Productiva y 32 Escuelas Superiores de Formación Artística, distribuidos a lo largo y ancho del territorio.

Figura 1. Tipología de instituciones de educación superior en el Perú



Fuente: Decreto Supremo N.° 012-2020-MINEDU.

Todas las instituciones de educación superior (universidades, institutos tecnológicos, centros de educación técnico productiva y las escuelas de formación

artística) ofrecen formación técnica y/o profesional desde un currículo disciplinar y en castellano. De ellos, sólo el 17% de IES tiene carreras de Educación Intercultural Bilingüe. Esto significa que el 82% de IESP/EESP y universidades son monoculturales. En los mejores casos, lo bilingüe se traduce al aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, francés o chino mandarín, con excepción de algunas universidades que tienen centros de idiomas que ofrecen cursos de lenguas originarias, sin embargo, no forman parte de la malla curricular de las carreras profesionales o las clases se desarrollen en una lengua originaria. Por tanto, existe una incoherencia entre la oferta educativa de los IES que ofrecen carreras sin ningún componente o tratamiento intercultural frente a una realidad multicultural y multilingüe del país.

- Asimismo, existe una incoherencia entre la oferta educativa que ofrecen los IES; principalmente, las universidades con la demanda del mercado laboral. Se evidencia que el 65.8% de la matrícula se concentra en la educación universitaria; mientras la demanda laboral es del 20.4%. En cambio, la demanda laboral de técnicos y tecnológicos alcanza un 79.6%.
- Otro problema latente es el centralismo limeño que se visualiza en un sistema educativo desde una visión urbana capitalina como arquetipo de imitación. Según el DS N.° 012-2020-MINEDU, Lima concentra el 41% de la oferta formativa universitaria, el 51% los IST y el 38% los centros técnicos productivos.

> El sistema universitario peruano tiende a autodefinirse como un espacio democratizador, que ratifica ciudadanos en el ejercicio de sus poderes sociales, con una masificación y diversificación de su oferta en función de las necesidades de la nación, suponiendo ello una mayor inclusión y movilidad social. Pero estos fines se ven mediatizados por un soterrado desprecio por la diversidad cultural, una persistente y relativizada exclusión de los grupos étnicos minoritarios, y una distribución presupuestaria asimétrica que deriva de una gestión inadecuada y centralista, que piensa el desarrollo del país desde Lima y en función de grupos de interés. (Vargas, 2015, p. 22)

1.1.3. Situación de la Educación Intercultural Bilingüe y brecha docente

La implementación de la educación intercultural bilingüe en los estados con alta diversidad, está contemplada en el artículo 15 de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, en relación a este punto, el marco internacional señala lo siguiente:

> Los Estados promoverán relaciones interculturales armónicas, asegurando en los sistemas educativos estatales currículos con contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural y multilingüe de sus sociedades y que impulsen el respeto y el conocimiento de las diversas culturas indígenas. Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, impulsarán la educación intercultural que refleje las cosmovisiones, historias, lenguas, conocimientos, valores, culturas, prácticas y formas de vida de dichos pueblos. (p.6)

Asimismo, el Convenio 169 de la OIT señala que en los países con población culturalmente diferente a la población urbana o citadina se implementan programas educativos, según sus características culturales y su lengua. Consecuencia de ello, el Perú, como firmante de este Convenio, el artículo 17 de la Constitución Política del Perú, señala que el Estado fomenta la EIB, según las características socioculturales del país.

En efecto, la Ley de Educación N.° 28044, en su artículo 20, indica lo siguiente:

> La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo: a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas. (p. 8)

Sin embargo, al revisar el Registro Nacional de Instituciones Educativas EIB del país, se constata que la educación intercultural bilingüe está dirigida a 1,238,931 estudiantes de un total de 9,412,823 estudiantes de la EBR. Esto representa sólo el 13% de la población total con registro de escuelas EIB.

En la siguiente tabla se indica la matrícula de estudiantes en las II.EE. EIB del país, según el nivel educativo.

Tabla 2. Registro Nacional de II.EE. EIB

Nivel	IIEE EIB	Estudiantes	Docentes
INICIAL	11, 489	238,588	16,470
PRIMARIA	11,793	586,569	43,816
SECUNDARIA	3,284	413,774	43,511
TOTAL	**15,077**	**1,238,931**	**103,797**

Fuente: Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (2025).

Según el Registro Nacional de Docentes EIB al 2024, para atender a 1,238,923 estudiantes que se encuentran matriculados en más de 26,397 II.EE. EIB se requiere un aproximado de 105,999 mil docentes cualificados con dominio de una lengua originaria, manejo curricular y didáctica de la pedagogía intercultural. De este grupo, 77,498 docente con dominio de la lengua originaria están en las aulas EIB. El resto, que representa 25,986 docentes conforman la brecha docente.

Tabla 3. Brecha docente EIB

Nivel educativo	Inicial	Primaria	Secundaria	Total
Brecha docente	**4, 890**	**9,176**	**11,900**	**25,966**
N.° de plazas ocupadas por docentes bilingües egresados sin título pedagógico	601	1,066	691	2,358
N.° de plazas ocupadas por docentes bilingües con estudios pedagógicos no concluidos	621	722	213	1,556
N.° de plazas ocupadas por docentes bilingües con estudios no pedagógicos	101	127	400	628
N.° de plazas ocupadas por docentes bilingües con secundaria completa	72	176	30	278
N.° de plazas ocupadas por docentes monolingües contratados con título pedagógico	572	1,357	4,419	6,348
N° de plazas ocupadas por docentes monolingües contratados sin título pedagógico	279	662	1,477	2,418
N.° de plazas ocupadas por docentes monolingües nombrados	775	2,309	1,468	4,552
N.° de plazas nuevas docentes	1,869	2,757	3,202	7,828

Fuente: Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (2024).

Como se podrá apreciar, la brecha docente EIB en secundaria supera los 11,900 docentes, seguido de primaria que tiene 9,176 y, finalmente, en el nivel inicial se requiere 4,890 docentes con dominio de la lengua originaria y formación pedagógica en pedagogía intercultural.

Actualmente, las 25,966 plazas están siendo ocupadas por docentes monolingües nombrados y contratados; docentes sin título pedagógico, pero con título en otras carreras universitarias o con título del quinto año de secundaria. Este último caso es recurrente en la amazonia peruana.

Es importante aclarar que la formación docente EIB para el nivel educativo inicial y primaria está representada por el 18% del total de la población, en caso de los IESP/EESP y el 12% respecto a las universidades. La brecha de la formación inicial para secundaria EIB es del 100%, lo que significa que, en el país no se cuenta con instituciones de educación superior con carreras de educación secundaria EIB, pese a la existencia de 3,210 II.EE. EIB secundaria del Modelo de Servicio EIB que atiende a más de 413,770 estudiantes de los 55 pueblos indígenas hablantes de una de las 48 lenguas originarias y grupos culturales diversos.

Es correcto afirmar que el problema de la implementación de la EIB es multifactorial, pero el problema o la carencia clave de la implementación de las Políticas de Educación Intercultural Bilingüe tienen relación directa con la brecha docente. Está brecha está representada por la carencia de docentes con formación de pregrado con enfoque intercultural y dominio de la lengua originaria.

Frente a esta realidad, toca preguntarse *¿Cuál es la respuesta del Ministerio de Educación para cubrir la brecha docente de las 25,966 plazas EIB?*

Al respecto, el Estado tiene dos posibilidades para cubrir la brecha docente; una, desde la formación inicial docente que implica interculturalizar las carreras y programas a mediano y largo plazo y, otra, la capacitación docente en pedagogía intercultural mediante un programa nacional.

Siendo el objetivo de nuestra investigación develar los problemas en torno a la formación inicial docente, corresponde detallar el estado situacional de las implicancias políticas, pedagógicas y curriculares en esta modalidad.

1.1.4. Políticas de Formación Inicial Docente EIB

El tercer objetivo estratégico de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2016) con relación a la formación inicial docente señala lo siguiente:

> Promover el enfoque intercultural en la formación docente inicial y en servicio en todas las instituciones formadoras del país para el tratamiento de la diversidad, y garantizar la formación de docentes EIB para el cierre de brechas entre demanda y oferta de docentes bilingües. (p. 56)

Efectivamente, en el Perú al 2023 existen 190 Institutos de Educación Superior Pedagógica o Escuelas de Educación Superior Pedagógica.

Tabla 4. IESP/EESP con carreras de Educación

N°	Región	Publicas	Privadas	Total
1	Lima metropolitana	3	29	32
2	Cusco	10	8	18
3	Cajamarca	13	3	16
4	La Libertad	7	7	14
5	Junín	3	7	11
6	Puno	7	4	11
7	Ica	4	4	8
8	Ayacucho	5	3	8
9	Arequipa	3	5	8
10	Lambayeque	2	5	7
11	Ancash	6	2	8
12	Apurímac	6	0	6
13	San Martin	6	0	6
14	Loreto	5	0	5
15	Piura	4	0	4
16	Huánuco	4	1	5
17	Lima provincias	1	3	4
18	Madre de Dios	1	0	1
19	Ucayali	2	1	3
20	Amazonas	3	0	3
21	Tacna	1	2	3
22	Pasco	2	0	2
23	Callo	1	1	2
24	Huancavelica	2	0	2
25	Moquegua	2	0	2
26	Tumbes	1	0	1
	TOTAL	**104**	**85**	**190**

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID).

De 190 IESP/EESP, 104 son de gestión pública y 86 de gestión privada. De esta cantidad, sólo 35 IESP/EESP ofrecen carreras EIB (33 públicas y 2 privadas), ello representa el 18% del total poblacional y están distribuidos en algunas regiones del país con alta presencia de la población indígena, conforme como se detalla en el siguiente cuadro.

Tabla 5. IESP/EESP con carreras EIB

N°	Región	Lenguas originarias	Con carreras EIB	Sin carreras EIB	Total	Brecha docente de FID
		Total	**35**	**155**	**190**	**25,796**
1	Lima metropolitana	48 lenguas indígenas, castellano y lenguas extranjeras	0	32	32	0
2	Cusco	Quechua collao, quechua chanka, ashaninka, matsigenka, yine, nanti, harakbut, kakinte	9	9	18	2,019
3	Cajamarca	Quechua Cajamarca, quechua kañaris, awajun	1	15	16	963
4	La Libertad	Castellano, quechua norteño	0	14	14	1
5	Junín	Quechua chanka, quechua central, yanesha, kakinte ashaninka.	0	11	11	4,284
6	Puno	Quechua collao, aimara, uru	2	9	11	1,097
7	Ancash	Quechua Ancash y 7 sus variantes	2	6	8	1,033
8	Arequipa	Quechua chanka, quechua collao, aimara.	0	8	8	502
9	Ayacucho	Quechua chanka, quechua collao, aimara, ashaninka, matsigenka	5	3	8	1,167
10	Ica	Quechua chanka	0	8	8	22
11	Lambayeque	Castellano, quechua inkawasi kañaris	1	6	7	503
12	Apurímac	Quechua chanka, quechua collao, aimara, asahninka	4	2	6	836
13	San Martin	Quechua, wajun, shawi	1	5	6	805
14	Huánuco	kakataibo yanesha, shipibo, ashaninka, quechua central.	0	5	5	1,466
15	Loreto	Shawi, kichua, achar, kukakama-kukamaria,	2	3	5	4,543

		awajun, shipibo-konibo, tikuna,, yagua, kandozi-chapra, urarina, murui-muinani, bora, matsses, wampis, secoya, iquitu, maijuna, yine, capanahua, Arabela,, ocaina, shiwilu, omagua, munichi, chamicuro, resígaro, taushiro				
16	Lima provincias	Quechua central, jaqaru, kawki. ashaninka, matsigenka y todas las lenguas originarias y lenguas extranjeras.	0	4	4	313
17	Piura	Quechua norteño	0	4	4	5
18	Amazonas	Awajun, wampis, quechua	1	2	3	2,320
19	Tacna	Quechua collao, aimara	0	3	3	198
20	Ucayali	Shipibo-konibo, ashninka, kakataibo, yine, quechua, cashinahua, sharanahua, madija, kukama-kukamiria, amahuaca, yaminahua, isconahua, awajún.	1	2	3	1,527
21	Callao	Castellano	0	2	2	0
22	Huancaveli ca	Quechua chanka	1	1	2	898
23	Moquegua	Quechua collao, aimara	2	0	2	189
24	Pasco	Ashaninka, yanesha, quechua central	2	0	2	949
25	Madre de Dios	Harankut, aimara, matshigenka, yine, shipibo-konibo, ese-eja, kichua,, amahuaca, iñapari y yora.	1	0	1	156
26	Tumbes	Castellano y quechua	0	1	1	0

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Dirección de Formación Inicial Docente y la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe

De acuerdo con la información descrita, hay regiones con una gran diversidad cultural, lingüística y étnica; son las regiones con un alto flujo migratorio de origen nacional y extranjera. Estamos hablando de las grandes ciudades como: Lima Metropolitana, Lima Provincias, Provincia Constitucional Callao, Arequipa, Trujillo, Tumbes, La Libertad, Ica, Junín, Tacna, y Piura. Caso Lima, según el Censo 2017, es el departamento con mayor

población indígena, 1,346,399 personas tienen una lengua originaria por auto identificación étnica, que representa el 22.5% de la población total del país; como producto de un proceso de migración interna. “El tradicional e histórico binomio indígena-campesino le cede el paso al indígena urbano” (Cuenca, 2014. p.168). Los centros urbanos acogen migrantes de origen amazónico y andino y existe además un segundo grupo de migrantes extranjeros que suman el grueso de la población urbana, principalmente. En este proceso de migración, los grupos culturales de la primera y segunda generación mantienen vivas sus lenguas y culturas; sin, embargo, el sistema educativo nacional sigue siendo monocultural al no ampliar los programas de educación intercultural bilingüe o plurilingüe para todo el sistema educativo peruano. Conforme lo estamos demostrando con la data estadística, estas regiones con mayor población urbana no cuentan con Instituciones de Educación Superior Intercultural o son insuficientes, especialmente con programas de formación magisterial intercultural, por tanto, es posible afirmar que la política educativa nacional no ha superado un factor limitante que es la mirada monocultural, homogeneizante y homogeneizadora como herencias del colonialismo segregador y la república asimiladora (Dietz, 2023).

Hay otro grupo de regiones que sí cuentan con IESP o EESP que forman docentes en educación intercultural. Por ejemplo, Cajamarca, Cusco, Apurímac, Lambayeque, Ucayali, Loreto, Amazonas, Madre de Dios, Moquegua, Madre de Dios, San Martín, Ancash y Amazonas. Sin embargo, la oferta educativa en la educación superior y/o formación docente intercultural en correspondencia a la brecha de docentes que tienen estas regiones son insuficientes.

Respecto a la formación docente EIB desde las universidades, hasta el año 2024 sólo se cuenta con 15 universidades con autorización de licencias de funcionamiento de carreras de Educación Intercultural Bilingüe, que representa el 16% del total de 94 universidades. En las regiones donde existen mayor cantidad de lenguas originarias como la región Loreto, Amazonas, San Martín no cuentan con universidades con programas de formación docente EIB.

1.1.5. Situación formativa de los jóvenes de los PP.OO. en las universidades con carreras EIB

El acceso a la educación superior en los últimos años a nivel global ha aumentado, conforme como se puede ver entre el año 2000 y 2018. La tasa bruta de matrícula (TBM) en la educación superior mundial aumentó del 19% al 38%. En el mismo período, la TBM de los hombres aumentó del 19% al 36%, mientras que la TBM de las mujeres fue del 19% al 41%. En ese sentido, las mujeres han sido las principales beneficiarias del aumento del acceso a la educación terciaria. Sin embargo, el acceso de la población más pobre a la educación superior sigue rezagado sólo alcanza al 10% frente a un 77% del sector de altos ingresos económicos (UNESCO-IESALC, 2020, p. 8).

En el contexto de América Latina, dentro de ese 10% de la población, se encuentran los jóvenes de los pueblos indígenas, afroamericanos y población del contexto periurbana.

En el caso peruano, se ha identificado el limitado acceso de jóvenes de los PP.OO. y de estratos sociales con desventaja económica o precariedad a la educación superior, debido a la falta de políticas de aseguramiento de ingreso a las carreras profesionales y técnicos ofrecidos por estas IES y el Ministerio de Educación. Efectivamente, al revisar el censo nacional 2017, sobre el acceso a la educación superior en el país, se puede identificar, que 1 millón 84 mil 525 (5,0%) no tienen nivel educativo; 40 mil (0,2%) tienen nivel inicial; 4 millones 177 mil 672 (19,3%) algún grado de primaria; 8 millones 926 mil 121 (41,3%) algún año de educación secundaria; 3 millones 97 mil 249 (14,3%) alcanzaron a estudiar superior no universitaria y 4 millones 259 mil 805 (19,7%) educación universitaria.

Si bien, en los últimos años con la democratización del servicio educativo se logró alcanzar un promedio del 95% de acceso a la Educación Básica, no se ha logrado masificar el acceso a la educación superior. “Solo tres de cada diez estudiantes que culminaron la educación básica transitó a la educación superior. Este número es significativamente menor en comparación con otros países de la región, como Chile y Colombia” (PNESTP, 2020). La situación empeora con relación a población indígena y afrodescendiente, que son los grupos étnicos más desfavorecidos en el ejercicio de su derecho a una educación de calidad y en condiciones de igualdad que el resto de la población.

Las limitaciones de acceso de los jóvenes de los PP.OO. a la educación superior es histórico, como formas de pervivencia de un rasgo o habitus de jerarquías del poder en el sistema educativo. Una muestra de estas limitaciones se observa en las restricciones del Artículo 18, del Reglamento General de los Institutos Superiores Pedagógicos y Escuelas Superiores de Formación Docente Públicos y Privados, aprobado por Decreto Supremo n.° 023-2001-ED. Esta regulación normativa estableció la nota catorce (14) condición necesaria para el ingreso a las Instituciones de Formación Docente. Con esta normativa, los jóvenes de los pueblos amazónicos y andinos tuvieron limitaciones para ingresar a las carreras EIB. Esta decisión del Ministerio de Educación, ha sido calificada como un atropello a los derechos de los jóvenes de los pueblos originarios en su posibilidad de ser maestros de las escuelas EIB (Trahtemberg, 2010).

En el sistema educativo peruano, la discriminación estructural étnico racial ha sido una de las características del Estado-nación, al día de hoy no ha cambiado sustancialmente. Los jóvenes de los hogares más pobres e indígenas son los que tienen limitaciones para acceder a los IESP y universidades.

La transición entre la educación básica y la educación superior es, además, inequitativa, el 52.7% de los egresados de secundaria del quintil más alto de gasto per cápita del hogar transita a la educación superior, mientras que, en el quintil más bajo, esta cifra se reduce a un 21.8%. Esto, evidencia no solo la existencia de una brecha general de acceso a la educación superior, sino la potencial réplica de las desigualdades socioeconómicas en el acceso. (MINEDU, 2023)[2]

Otro factor importante en la educación superior es la vigencia de un *sistema curricular monocultural.* Como evidencia de esta afirmación, actualmente el 87% de las IES son monoculturales, no cuentan con currículos interculturales, salvo los 35 IESP con carreras EIB que sí cuentan con diseños curriculares interculturales y bilingües, pero esto sólo representa el 18% de la población total de IESP/EESP, lo que es peor no se cuenta con formación docente EIB para secundaria y como resultado no existen carreras EIB secundaria en el país; sin embargo, al 2024, en el país existen 3,210 II.EE. EIB del nivel secundaria donde reciben educación intercultural y bilingüe 413,770 estudiantes de más de 48 lenguas originarias. Entonces, *¿Cómo se implementa con éxito y sostenibilidad la EIB*

[2] MINEDU (2020). Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva

secundaria en el país? ¿Cómo el Ministerio de Educación puede asegurar el perfil de egreso de la educación secundaria en las II? EE. EIB?

Estas son las deficiencias que permean en el perfil profesional de docentes EIB que tenemos en las escuelas focalizadas con el Modelo de Servicio EIB, con carencias en cuanto a visiones y horizontes de vida de sociedad intercultural, democrática y plural a la que se aspira. (Schmelkes & Ballesteros, 2020). La ausencia o la deficiente implementación de estos programas educativos bilingües e interculturales da pie a la persistencia de un modelo castellanizador y asimilacionista que se copia modelos educativos de otros países con realidades y necesidades educativas distintas al Perú. En esta línea, Mateos (2011) habla de unos modelos educativos transnacionales que se copian en América Latina. Estos modelos educativos al pasar de un contexto cambian de significaciones, traducciones o puede ocurrir tergiversaciones; en tal sentido, los modelos educativos monoculturales y asimilacionistas son descontextualizados para una realidad como Perú que alberga a más de 55 pueblos indígenas y otros grupos étnicos culturales como los migrantes. Por tanto, los egresados en su mayoría de estos modelos formativos "apuntan a convertirse en trabajadores de oficinas, profesionales de escritorio, y no es una educación superior para la vida, para reivindicar las plurivivencias y el diálogo de saberes" (Pilco, 2017, p. 90).

Otro indicador del perfil docente y su formación en servicio está definido por la falta de actualización del marco profesional del docente formador pospandemia que falta actualizar y va a tener consecuencias en los futuros docentes egresados que se incorporan a la carrera magisterial con deficiencias en la planificación curricular, en las estrategias metodológicas y en la generación de una convivencia adecuada en la institución educativa.

En referencia a la *gestión cultural y lingüística*, la mayoría de las IES (institutos pedagógicos y universidades con carreras o programas de EIB) han avanzado en el tratamiento lingüístico, es decir, lo bilingüe tiene mayor peso que la epísteme, por ello, está bien definido pero aún no se observa cómo se gestiona la cultura y los saberes de los pueblos indígenas en la formación docente (EIBAMAZ–UNICEF, 2009), que se evidencia en la escasa experiencia de incorporación de sabios[3] en los procesos de la formación docente; salvo el Programa de Formación de Maestros de la Amazonia Peruana (FORMABIAP), la

[3]En el contexto latinoamericano, en especial en los pueblos originarios, el sabio es aquella persona dotada de ciertas cualidades como la sanación, personas que conocen tecnologías ancestrales o comunitarias, son depositarios de saberes culturales.

Universidad Sede Sapientiae y la Universidad Científica del Perú que han logrado incorporar sabios en las acciones pedagógicas.

Concerniente a la participación de los actores, líderes y autoridades de las regiones en la formación docente, existe total descuido y abandono; muy a pesar de existir la brecha docente en el territorio, se deja de lado la formación docente sólo a la suerte de los IESP y universidades. Esta afirmación es corroborada por la Defensoría del Pueblo, en el Informe Defensorial 174 publicado el año 2016, concluye la falta de participación de la población demandante en la educación superior. Los líderes u organizaciones indígenas de las comunidades amazónicas no tienen control ni participación en el gobierno de las universidades interculturales que fueron creadas para el desarrollo de los pueblos de la amazonia.

Otro problema latente e histórico tiene que ver con *la permanencia y culminación* de estudios. El ingreso de los jóvenes indígenas a la educación superior acarrea una serie de dificultades y conflictos asociados con la adaptación a la institucionalidad universitaria y la vida urbana (Cuenca & Carrillo, 2017). Este problema es común y caracteriza a los programas de educación superior dirigido a los jóvenes de los PP.OO., desde las primeras experiencias de inclusión de jóvenes indígenas a la educación superior en los años 1999 hasta la implementación de la beca 18 del PRONABEC 2023 en adelante. Se evidencia una alta tasa de abandono de estudios, debido a distintos factores que a la fecha no se han logrado resolver desde el Estado y desde las instituciones formadoras que acogen a este grupo de jóvenes que llegan a un escenario citadino totalmente nuevo y casi opuesto a su mundo indígena amazónico o andino.

Al respecto, Espinosa (2017) en un estudio sobre educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos sobre los jóvenes de los pueblos indígenas concluye lo siguiente:

> Los programas de acción afirmativa desarrollados hasta la fecha como los programas de admisión especial como los de la UNMSM o los Programas de Beca como el de Beca 18 no han sido del todo exitosos. En ambos casos, los índices de abandono o deserción de estudiantes indígenas de la Amazonía han sido muy altos. Este fracaso puede deberse, en gran medida, a la ausencia de mecanismos adecuados de apoyo

> y seguimiento que deberían ser especialmente diseñados para el acompañamiento de estudiantes indígenas amazónicos. (p.119)

Estos factores han determinado problemas de deserción de estudiantes indígenas, como muestran algunos datos de la incorporación de jóvenes de los PP.OO. a la educación superior, tales como: la "Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos (MIAA), con más de 50% de abandono, el "Programa Descentralizado en Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe en la Selva Central", con un 36% de deserción y el "Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC)", alcanza más del 26% de abandono de los estudios en las distintas carreras y entre sus varias modalidades como, la Beca Comunidades Nativas Amazónicas (CNA) con el 43% de deserción y la Beca EIB para formación docente con 18% al 2021.

Sobre la *inserción laboral* de los jóvenes indígenas egresados de las universidades, Rivera (2018), en un trabajo de investigación sobre experiencias de jóvenes becarios de origen quechua en la Universidad Nacional del Altiplano y la Universidad Particular Néstor Cáceres Velásquez, señala lo siguiente:

> El seguir estudios de nivel superior por parte de jóvenes procedentes de comunidades indígenas, implica tener que migrar temporal o permanentemente a la ciudad. Este hecho trae consigo primero, un proceso de adaptación a las formas de vida citadina, la añoranza por la vida que tenían en sus comunidades y, conforme pasa el tiempo, en algunos casos la reafirmación de su identidad cultural, y en casos extremos, la negación o invisibilización de las identidades étnicas. (p. 100)

El autor señala que la inserción laboral en las zonas de origen de estos jóvenes está dejada de lado o tiene poca preferencia ya que la competencia profesional lo impone un mercado regulado por un sistema neoliberal y desarrollista. Por esta situación, los egresados de pregrado priorizaran sus estudios de posgrados en otras ramas de especialización, con lo que se demuestra que no todos los egresados de estos centros de formación retornan a sus pueblos o se insertan como docentes de las II.EE.EIB. Por otro lado, un grupo importante de estudiantes no ha logrado las competencias del dominio de su lengua originaria, por tanto, no puede insertarse como docente en las escuelas EIB de su región porque el Ministerio de Educación exige la constancia de dominio de la lengua originaria para desempeñarse como docentes en las IIEE EIB.

1.2. Preguntas o interrogantes de la investigación

Para precisar de manera metodológica la situación problemática investigada en las universidades con carreras EIB, se plantea una pregunta central que guarda relación con los procesos de la interculturalización de la educación superior en el país.

> *¿Cuál es el nivel de avance de las universidades con carreras de educación intercultural bilingüe en el proceso de la interculturalización de la educación superior en el país?*

La pregunta general se complementa con cinco interrogantes estrechamente vinculadas a los procesos formativos de las carreras EIB: acceso, formación, permanencia y culminación y finalmente el proceso de inserción laboral.

- ¿Existen políticas de acceso diferenciado a las carreras de Educación Intercultural Bilingüe para jóvenes de contextos multiculturales y multilingües implementadas por el Ministerio de Educación y universidades? ¿Cuáles son?

- ¿Es pertinente el modelo pedagógico y curricular de las instituciones de educación superior con carreras EIB a las características socioculturales de los jóvenes de los PP. OO. del país?

- ¿Cuál es el perfil de egreso alcanzado por los estudiantes de las carreras de EIB en cuanto al dominio de lengua originaria, vocación profesional y su interés por la inserción laboral en sus zonas de procedencia?

- ¿El Ministerio de Educación e instancias regionales cuentan con políticas de inserción laboral de jóvenes egresados de los programas de formación docente en las escuelas de EIB del país?

- ¿Qué modelos de gestión universitaria se implementan para garantizar la atención de estudiantes provenientes de contextos diversos en las carreras de Educación Intercultural Bilingüe?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general:

Analizar el proceso de la interculturalización de las universidades con carreras de Educación Intercultural Bilingüe dirigida a jóvenes de los pueblos originarios y de otros contextos culturales, respecto a su modelo de gestión institucional, orientación pedagógica, su enfoque comunitario y responsabilidad social.

1.3.1.1. Objetivos específicos:

1. Describir y analizar los procesos de acceso de los jóvenes de los pueblos indígenas a las carreras de educación intercultural y bilingüe en las instituciones de educación superior del país.

2. Analizar el modelo curricular y la orientación pedagógica de las carreras de educación intercultural de instituciones formadoras que atienden a jóvenes de los pueblos indígenas.

3. Identificar los rasgos de perfil profesional alcanzado y grado de satisfacción percibida al concluir las carreras de educación intercultural bilingüe en las instituciones de educación superior del país.

4. Identificar y valorar las políticas de inserción laboral diseñadas por el Ministerio de Educación e instancias regionales que facilitan la incorporación de los jóvenes egresados de las carreras de educación intercultural a las escuelas EIB.

5. Proponer lineamientos de orientación política y pedagógica para la transformación de la educación superior intercultural como una alternativa viable frente a la educación convencional y monocultural.

Los resultados de esta investigación permitirán proponer lineamientos para la interculturalización de la educación superior en el país como una alternativa de transformación educativa frente a la formación docente convencional y monocultural que se viene implementando en contextos multiculturales, plurilingües, multiétnicos y plurireligiosos.

PARTE II: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II: LEGADOS DEL COLONIALISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El capítulo se centra en el análisis de los factores y estructuras de poder, epistemología y subjetividad que limitan los procesos de interculturalización en la educación superior en los estados modernos y con especial repercusión en los estados latinoamericanos.

Bajo esta definición, el marco teórico de esta investigación es abordado desde un enfoque intercultural como un proceso y un producto (Hernández, 2014). Un proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible que puede estar vinculado con nuestro planteamiento del problema proveniente de las fuentes bibliográficas, informes de trabajos de funcionarios del estado, testimonios de los propios protagonistas como actores presentes en los programas de educación superior y formación docente. Por otro lado, un producto, por que termina en la comprensión y reformulación de una teoría o sustento epistémico específico para el abordaje del tema; de tal manera, el análisis del marco teórico no sólo se basa en la interpretación hermenéutica de fuentes bibliográficas, también se cuenta la versión oral de algunos expertos en la reformulación del concepto de la educación superior y formación docente con tratamiento intercultural y plurilingüe.

Para los teóricos del grupo "modernidad y colonialidad[4]", existen tres estructuras hegemónicas del poder, saber y ser. Estas formas de control de poder son ejes ordenadores del paradigma mundo moderno presentes en las sociedades contemporáneas, especialmente de los Estados Latinoamericanos y tienen repercusión política, pedagógica y ontológica en la educación básica y superior. Estas estructuras están intrínsecamente encarnadas y ejercen el poder desde una perspectiva de dominio geopolítico y económico, por ende, su expansión y misión es hacia el control de las economías locales y globales; así como el control de la subjetividad y los recursos naturales, que en parte puede favorecer en el desarrollo económico de los pueblos y sociedades contemporáneas subdesarrolladas

[4] Se denomina red o grupo de investigadores de la colonialidad y modernidad, a una red de investigadores del pensamiento crítico activos en América Latina que ha surgido durante la primera década del siglo XXI. Se trata de una red multidisciplinar y multigeneracional de intelectuales como Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao-Montes, los semiólogos Walter Mignolo, Enrique Dussel, entre otros.

y marginalizadas; sin embargo, la aplicación de estos modelos con un enfoque instrumentalista y desarrollista generan asimetrías económicas y sociales, el control de la subjetividad con fines de subordinación y deterioro ecológico asociado a la expansión del modelo de desarrollo material. Según Estermann (2014), estas teorías filosóficas y socioeconómicas relacionadas con la gestión y concentración del poder, representan una gran variedad de fenómenos que abarcan desde las relaciones de poder asimétricas, directa o simbólica, lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar y un modo de vivir por otros. En palabras de Bautista (2024), los poderes fácticos están enfrascados en una trágica competencia para rediseñar el mundo en pleno desorden de poder fáctico tripolar (poder militar, económico y mediático) con alcance global.

Frente a esta estructuración de asimetrías del poder, saber y ser, algunos estados o sistemas educativos han iniciado todo un proceso de revertir este orden de jerarquías y han establecido como política nacional una educación con enfoque intercultural y bilingüe; pero sus intervenciones o programas han reducido al ámbito pedagógico o lingüístico, sin tocar las estructuras más profundas y simbólicas del poder, saber y ser en sus comprensiones más intrínsecas y teleológicas del saber especialmente. Un claro ejemplo que señala Santos (2018), está referido a la manera cómo algunos que llevan como bandera el discurso de la interculturalidad en los sistemas educativos olvidan transformar el patriarcado institucional y el racismo o los que batallan permanentemente contra el racismo olvidan luchar contra el capitalismo y el colonialismo. Así, se demuestra que la colonialidad, el patriarcado y el capitalismo están estrechamente imbricadas y superestructuradas en lo ideológico, económico, militar y poder cultural.

2.1. Colonialidad del poder como resultado del colonialismo moderno

Desde un análisis histórico y sociopolítico, el ejercicio hegemónico del poder surgió como consecuencia del colonialismo clásico y contemporáneo. Sin embargo, su alcance va más allá de una simple relación de dominio entre dos naciones o pueblos. En realidad, se refiere a la manera en que se entrelazan el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las interacciones entre las personas, todo ello mediado por el mercado global capitalista y la construcción de una sociedad racializada.

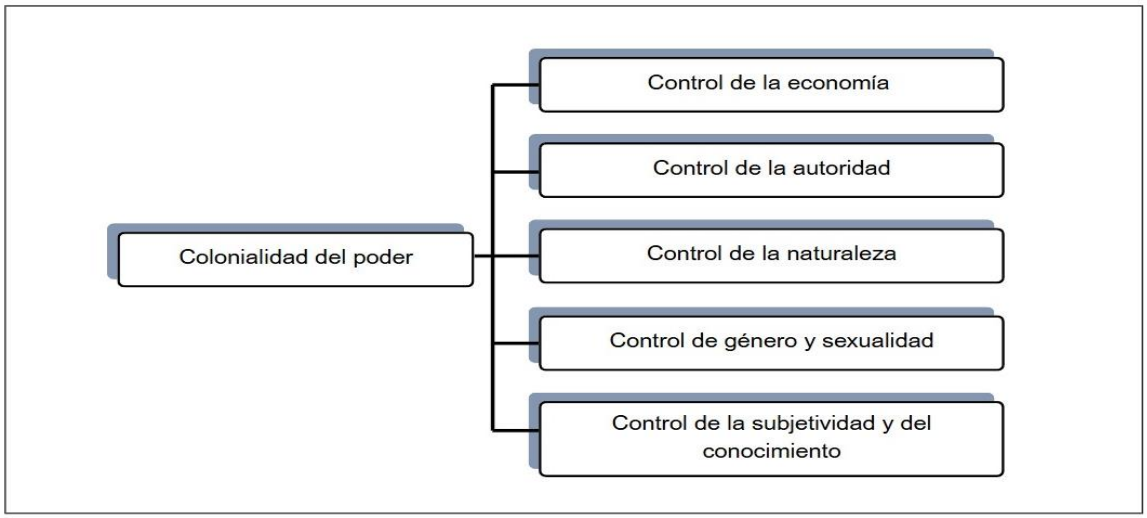
> La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (Maldonado, 2007, p.131)

Respecto al origen de estos paradigmas de estructuración del mundo, Quijano (2014) afirma que, la colonialidad del poder, el capitalismo y el eurocentrismo son los sistemas estructurales de dominación que ostentan grupos hegemónicos en la sociedad, cuyo origen de patrón del poder inicia en el siglo XV con la incursión de Europa occidental a los territorios amerindios, generando en estos territorios nuevos sistemas de gobierno, una nueva identidad hispanoamericana o latinoamericana, desde una visión de superioridad cultural y biológica.

> El proceso de constitución histórica de América, todas las formas de control y de explotación del trabajo y de control de la producción-apropiación-distribución de productos fueron articuladas alrededor de la relación capital-salario y del mercado mundial quedaron incluidas: la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción mercantil, la reciprocidad y el salario. (Quijano, 2014, p. 780)

En este proceso se concreta con la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, como estereotipo social naturalizado con intenciones geopolíticas de subalternización y control del poder en los siguientes ámbitos:

Figura 2. Ámbitos de la colonialidad del poder



Elaboración propia, basado en Quijano (2000) y Mignolo (2010).

Bajo esta filosofía de control del poder, el mundo moderno está dividido en dos espacios geopolíticos bien diferenciados; la "zona del ser" que ejerce poder y control de la humanidad y la "zona del no ser" o la periferia racializada. En la zona del ser, los sujetos racializados como seres superiores no viven opresión racial, más bien un privilegio racial; en cambio, en la zona del no-ser, debido a que los sujetos son racializados como inferiores, ellos viven opresión racial en lugar de privilegio racial. Grosfoguel (2011, p. 99). Se trata pues de un sistema de patrón que emergió en la colonia y hoy se mantiene vigente como formas de colonialidad.

En esa perspectiva y comprensión, la "colonialidad" representa una gran variedad de fenómenos y estrategias de control de poder que abarca toda una serie de mecanismos de dominación, directa o simbólica, desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar, y que tiene una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, una cosmovisión, una filosofía, una religiosidad y un modo de vivir por otros (Estermann, 2014). En tanto, que en los estados de "América Latina, esta ideología, originada en el periodo colonial, aún impregna las maneras de ver el mundo de buena parte de la población, y sus consecuencias afectan especialmente a las personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes" *(*Mato, 2020, p. 69).

2.1.1. Estructuras del poder que limitan la interculturalización en la educación superior

La pregunta a responder en este apartado es *¿Cuáles son los rasgos más visibles de la jerarquización del poder, cultura, lengua y religiosidad en la formación de futuros profesionales de la educación superior universitaria?*

El capitalismo, colonialismo y el patriarcado constituyen los tres poderes fácticos de la estructura del mundo moderno (Santos, 2018), y son los patrones de control de poder en los sistemas de orden económico, político y cultural. Bajo esta ontología moderna, en el sistema universitario, el capitalismo neoliberal tiene el control financiero de las universidades. El colonialismo universitario se expresa en el racismo epistémico y, por último, el patriarcado prevalece el control de gobierno universitario desde los hombres y con actitud paternalista.

A continuación, se presentan las características más visibles de una colonialidad del poder en la vida institucional de la educación superior (ES).

- Una primera característica se refiere al proceso de formalización de un conjunto de normativas, reglamentos o lineamientos que rigen la vida organizacional y estructural de las universidades basados en un enfoque y modelo de educación monocultural que desconocen la diversidad existente en la institución superior. Las normativas no responden a la realidad presente, por ello, los gestores educativos tienen que buscar habilitantes normativas para aplicar o prevalecer un derecho en la institución educativa superior. En esta situación, las innovaciones o cualquier cambio con vistas a la transformación educativa no tienen asidero porque no existen normas que avalen la implementación de esas iniciativas.
- Un segundo rasgo, es el modelo de gestión convencional que asume la universidad desde una práctica burocrática, jerarquizada y patriarcal, con clara evidencia de actitudes y acciones de contradicción a cualquier política o idea de interculturalización o innovación pedagógica.

  Las jerarquías del poder en las universidades están asociadas a las prácticas de una cultura patriarcal universitario caracterizado por una jerarquía sexual, “hombre blanco cisgénero” (Grosfoguel, 2011). En la sociedad moderna, cuando los derechos constitucionales establecen igualdad de derechos ante la Ley y

oportunidades de acceso al trabajo, el patriarcado limita y vulnera estos derechos y libertades de las mujeres o de personas de otras orientaciones sexuales como realidades existentes en una sociedad clasista, racista y machista y va a responder básicamente al estatus económico, cultural y origen étnico o social de las mujeres. Una muestra de esta jerarquización es el limitado acceso de mujeres a los cargos directivos como rectores o decanos de las universidades.

- Un tercer rasgo es el racismo directo y solapado presente en la universidad. Al respecto, Bautista (2014) señala que el primer mundo ha universalizado la idea de superioridad fáctica cultural basada en la idea de raza blanca. En efecto, la pigmentocracia y el clientelismo son rasgos de una colonialidad que subsiste en el ejercicio de la ciudadanía actual.

  La falsa ideología supremacista sostiene la idea de superioridad racial, conforme como se trató de justificar en el debate entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas (1550-1551), en donde se puso en cuestión la naturaleza del ser o no ser del poblador americano. Hoy en día, la estigmatización del indio incapaz, antimoderno y no apto para temas de gobierno sigue vigente en el imaginario colectivo.

  Es así como, en la actuación cotidiana, constantemente se suele escuchar la siguiente frase: *"*Para ocupar un cargo directivo se requiere conocimientos amplios sobre la gestión pública y asuntos del Estado. Los profesionales indígenas no están capacitados, tendrían serios problemas en la gestión pública" (Expresiones de un profesional del Ministerio de Educación).

  Estas locuciones tienen un mensaje profundo de la manera cómo se excluye de la administración pública y del control de poder a aquellas personas provenientes de los estratos subalternizados que tienen otras habilidades y competencias de gestión, según sus formas culturales y lenguajes distintos. A esta forma de filtro etno-social, Foucault (1979) denomina vigilancia y control de poder panóptico; en donde "El saber oficial ha representado siempre al poder político como el centro de una lucha dentro de una clase social" (p. 32).

- Por último, está el capitalismo universitario que se manifiesta a través de la mercantilización de los programas formativos a nivel de pregrado y posgrado. Según Mori (2024), a estas instituciones la denomina "universidades de mala calidad" que

> ofertan programas sin tener condiciones infraestructurales, docentes con perfil profesional idóneo, sistemas curriculares que no garantizan la formación profesional requerida. “Muy a menudo se invoca el valor de la autonomía de la universidad para justificar la creación de un mercado de servicios universitarios” (Santos, 2021, p. 136).

Estos rasgos de control de poder están presentes en la vida institucional de los IESP y universidades, y aún más en las instituciones públicas por ser espacios de actuación burocrática que permite la germinación de la violencia simbólica y cultural. Es evidente que el control del poder está presente en los niveles de decisión política y en los espacios más locales o institucionales (Foucault, 1979). Bajo la misma comprensión del problema, Sanborn y Arrieta (2016) puntualizan que ninguna de las instituciones de educación superior ha logrado cambiar de manera significativa su propio entorno institucional, erradicar las prácticas discriminatorias en el aula o reducir las presiones para la asimilación a patrones culturales dominantes.

2.2. Colonialidad del saber y jerarquización del conocimiento en la educación superior

Las asimetrías y las jerarquías del saber se expresan en la supremacía de conocimientos de una cultura hegemónica, que niegan la pluralidad epistémica y la diversidad cultural. Para Maldonado (2007, p. 30) “la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de las epistemologías y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales”. “La nueva racionalidad científica, al ser un modelo global, también es un modelo totalitario, en la medida en que niega la racionalidad a todas las formas de conocimiento que no se rigen por sus propios principios epistemológicos y reglas metodológicas” (Santos, 2021, p. 31). Es así que:

> El mito de la modernidad se construyó no sólo con la emergencia de una racionalidad que era capaz de explicar desde el lenguaje científico-técnico, formalizado en teorías y leyes, el orden natural y social, sino también en la misma irracionalidad de negación y sometimiento del “Otro”, el “no europeo.” (Herrera, 2015, p. 19)

Proceso distinto de apropiación de la ciencia y tecnología se ha visto en el continente asiático, especialmente en China, Japón y Corea del Sur, que son estados con un sistema educativo que tiene correspondencia con la visión de estado moderno y desarrollado; y, al 2024 China se viene posicionando como la primera potencia económica del planeta. China y otros países asiáticos se han afirmado en su identidad cultural ancestral, pero incorporan la ciencia y la tecnología de occidente para el beneficio máximo de su desarrollo. En cambio, en los Estados de América Latina y el Caribe la apropiación de la ciencia y la tecnología no ha seguido un patrón de innovación ni una correspondencia a su identidad cultural; al contrario, predominan sistemas de imitación, asimilación y producción de conocimientos a partir del conocer y no así en el hacer.

Al respecto, con el propósito de demostrar con evidencias los sistemas de asimilación, imitación y subordinación de saberes que portan los estudiantes procedentes de realidades multiculturales y multilingües en los sistemas educativos de la educación superior, nos planteamos las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los rasgos más visibles de las jerarquías y asimetrías del saber en la educación superior universitaria? ¿De qué manera influyen en el logro de los objetivos académicos de los futuros profesionales en la educación superior?

Las universidades reproducen el canon del sistema educativo convencional con una alta carga de epistemología eurocéntrica que se visualiza de manera directa o simbólica en los siguientes componentes del quehacer educativo universitario:

La primacía de un modelo curricular monocultural, academicista y disciplinar que no incluye los conocimientos prácticos y técnicos de los pueblos indígenas, afroamericanos y de otras tradiciones culturales no occidentales. Se formaliza mediante los estudios generales en las carreras profesionales como una obligatoriedad de la educación superior que toma como eje las teorías y leyes que rigen la economía, política y administración.

> Las prácticas educativas en todos los sistemas de enseñanza, los cuales aparecen simplemente como transmisores de conocimientos aparentemente neutrales, están hechos para mantener a cierta clase social en el poder, y excluir de los instrumentos de poder a otras clases sociales. (Foucault, 1971, citado en Quispe 2012, p.12)

Bajo esta lógica de trasmisión de conocimientos, el eurocentrismo y el solipsismo pedagógico universitario o académico está delimitado y formalizado en los diseños

curriculares o lineamientos académicos de las carreras profesionales. A continuación, se describen algunos hechos.

- Para tematizar la teoría y la acción política o *Autaxia* en el mundo contemporáneo se consideran lecturas obligatorias a los clásicos filósofos griegos como Epicuro (341 a 270 a. C), Sócrates (399 a. C), Platón (387 a. C), Aristóteles (384 a. C); y a los pensadores del renacimiento como Nicolas Maquiavelo (1469-1527), el inglés Tomas Hobbes (1558-1679) quienes exponen que el estado naturaleza es violento y salvaje. Cada persona pretende gozar él solo de todos los bienes comunes; por ello plantearon un sistema de gobierno monárquico absolutista para garantizar el orden y evitar la violencia y la guerra. Por su lado, Baruch Spinoza (1632-1677) añade que el estado no sólo debe garantizar el orden y evitar la violencia, también debe promover la realización plena de los ciudadanos. Para regular esta ciudadanía, propone una forma de gobierno democrático; por su parte Jhon Locke (1632-1704) reconoce que el estado de naturaleza no es tan salvaje pero tampoco es deseable, considera que el estado además de garantizar el derecho a la vida, la salud y la libertad de las personas, debe velar el derecho a la propiedad privada. Bajo este enfoque, para el buen gobierno planteó una monarquía parlamentaria o republica presidencialista y para ello un parlamento conformado por el poder ejecutivo, legislativo y federativo. Por su lado, los filósofos como Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), François-Marie Arouet, conocido como Voltaire (1694-1778), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) y Montesquieu (1689-1755) y los actuales pensadores euroamericanos establecieron las bases del actual sistema de gobierno o la autaxia gubernamental y sus reglas de juego de una política instrumentalista, supremacista y elitista que tenemos en todos los sistemas de gobierno de los Estados Latinoamericanos y del mundo.
- De igual modo, la sociología se estudia a partir de lo planteado por el Alemán Karl Heinrich Marx (1818-1883), máximo exponente del materialismo histórico y lucha de clases, el sociólogo Frances Emile Durkheim, el Alemán Max Weber (1864 a 1920) y otros que son considerados fundadores de la sociología moderna y la administración pública.

- La psicopedagogía desde los aportes del psicoananalista suizo, Jean Piaget (1896-1980) considerado como el padre de la epistemología genética contemporánea, el soviético Lev Vygotsky (1896-1934) conocido como fundador de la psicología histórico-cultural y precursor de la neuropsicología y David Paul Ausubel (1918-2008) y su teoría de aprendizaje significativo por recepción.
- El abordaje de la teología y la religiosidad igualmente sobre la base del pensamiento judeocristiano. Aquí no entra al debate otras expresiones religiosas o la espiritualidad de las culturas originarias o de otras cosmovisiones.

Bajo esta jerarquización del conocimiento curricular, "las ciencias sociales y las humanidades que se imparten en la mayoría de nuestras universidades no sólo arrastran la "herencia colonial" de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente". (Castro-Gómez, 2007, p. 79). En tanto que, no sólo ignoran los saberes locales, los aprendizajes contextualizados de los pueblos originarios, de los campesinos, de los sectores populares, de las mujeres etc., sino que "se avergüenzan por considerarlos de indios, atrasados y ya superados y, prefieren mirar siempre en euronorteamérica como el único ejemplo a seguir." (Sarango, 2013, p. 50).

> La epistemología que confirió a la ciencia la exclusividad del conocimiento válido se tradujo en un vasto aparato institucional –universidades, centros de investigación, sistemas expertos, dictámenes técnicos– que hizo más difícil o casi imposible el diálogo entre la ciencia y el resto de saberes. Sin embargo, esta dimensión institucional, a pesar de ser crucial, quedó fuera del radar epistemológico. De este modo, el conocimiento científico pudo ocultar el contexto sociopolítico de su producción que subyace a la universalidad descontextualizada de su pretensión de validez. (Santos, 2018, p. 9)

En este contexto, el sistema educativo en América Latina fue impuesto desde afuera, nace en la colonia y se consolida en la Republica de manera descontextualizada, llegó desde arriba hacia abajo (Dietz, 2023). Bajo este sistema de reproducción cultural, en la educación superior, se implantó un conocimiento universalizado estructura epistemológica eurocentrada, invisibilizando otras formas de conocimientos de los pueblos o de la exterioridad.

> Las universidades en América Latina, junto con la Iglesia católica y el poder político criollo, han sido durante más de 400 años el sostén del proyecto de la "civilización occidental–cristiana", a través de una estrategia de "imitación", "adaptación" e "incorporación" de las ideas y posturas filosóficas y teológicas vigentes en Europa y posteriormente en Estados Unidos. (Estermann & Tavares, 2015, p. 73)

Las universidades latinoamericanas contemporáneas, al igual que otras universidades del mundo recibieron la influencia del modelo de la universidad Humboltiana europea Prusiana. El pensamiento central de Humbolt gira en torno a una nueva concepción de la universidad que logra desarrollar la ciencia en su máximo esplendor como el saber humano alcanzado hasta la época.

> La esencia de estas instituciones científicas consiste internamente en conectar la ciencia objetiva con la formación subjetiva, externamente en conectar la enseñanza que ya ha se ha completado en la escuela, con el estudio que el estudiante comienza a guiar por sí mismo. (Humboldt, 2005, p. 282)

Por tanto, "se trata de una sociedad colonial, en cuyo marco se produce la invención de lo otro y se origina una geopolítica del conocimiento que consagra al pensamiento occidental como epistemología hegemónica" (Mata, 2011, p. 20). Esta arbitrariedad epistémica necesariamente va a generar en la formación profesional un saber o conocer desde una sola visión, un saber actuar o hacer y un saber ser, en este caso desde una lógica de asimilación cultural, que en adelante va a reproducir este modelo en su ejercicio profesional para perpetuar el poder desde una lógica de superioridad cultural. De tal forma, "la colonialidad pedagógica, curricular y didáctica, constituyen la cara oculta del discurso educativo que ha configurado la modernidad" (Ortiz Ocaña, et al., 2018, p.18).

En esta tradición del quehacer universitario, muchas veces el discurso intercultural tiene un trasfondo de una pedagogía disciplinar y asimiladora en contraposición a una realidad multicultural que se nutre de una larga tradición milenaria de las grandes culturas como la China, Africana, Mesoamericana y la Tawantinsuyana y sus antecesores culturas los Atlantes, Mochicas, Nazcas, Waris y un centenar de pueblos con un alto grado de desarrollo cultural que legaron un desarrollo científico y tecnológico basado en el "Buen Vivir" y hoy aún se practican en la educación comunitaria o no formal.

2.3. Colonialidad del ser y racismo en la educación superior

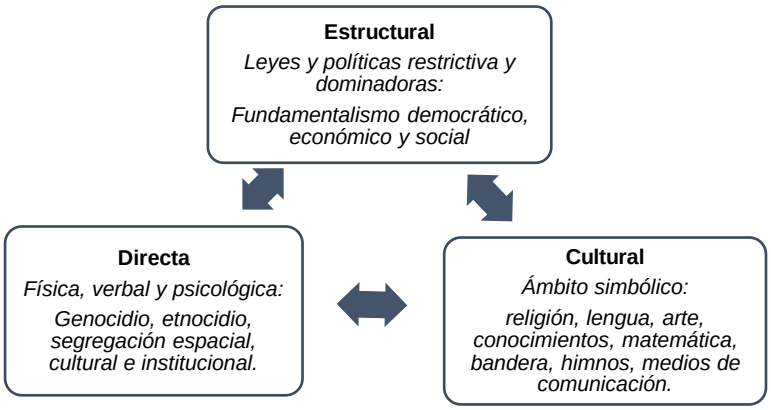
La colonialidad del ser constituye, por una parte, la experiencia vivida desde una realidad o una situación de subalternidad y, por otra implica la interiorización de un imaginario del sujeto subordinado como efecto de un proyecto político de dominación estructural (Mignolo, 2007). En el caso de los Estados Latinoamericanos, este proceso inició desde el primer momento de contacto hispanoamericano. Los conquistadores en el momento de pisar el continente americano en el siglo XVI estigmatizaron al poblador nativo como "indio salvaje de una raza inferior, sin cultura, sin lengua, sin noción de economía, no cristiana" (Quijano, 2014).

En este proyecto geopolítico, el racismo y las políticas eugenésicas fueron los mecanismos más eficaces para dominar y poner en jaque a los pueblos colonizados. "La raza es un artificio conceptual, es un constructo mental, es una invención categorial occidental con una intención de jerarquización, dominio, explotación y sojuzgamiento de las distintas poblaciones del planeta" (Borsani, 2021, p. 40).

De tal manera, que el racismo es un sistema de control y sometimiento histórico estructural y que es reproducido de forma generacional a través de redes familiares que se han mantenido desde la colonia hasta la actualidad, en cada periodo histórico han diversificado sus economías, desde los repartimientos, encomiendas, las haciendas a la industria y las finanzas en tiempos actuales (Casaús,1992).

Galtun (2003), identifica tres niveles de procesos de discriminación y violencia que ocurren en la sociedad contemporánea. En el primer nivel, está el sistema de control de poder que se materializa en las normas y leyes establecidas a favor de un grupo; en el segundo nivel de racismo y discriminación está la violencia directa, verbal y psicológica, esta acción es de rápida identificación; en cambio, la violencia a nivel cultural o simbólico es sutil, este es el tercer espacio de discriminación y racismo.

Figura 3. Triangulo de la violencia de Galtun



Fuente: Galtun (2003).

Estas prácticas de racismo y discriminación afloran en los procesos de la implementación de programas de educación intercultural dirigido a pueblos indígenas, afroperuanos y grupos migrantes, desde el momento en que acceden a la universidad, durante la carrera y hasta la culminación de los estudios.

En consecuencia, el racismo es una práctica permanente en las instituciones de educación superior. "Los sistemas e instituciones educativas (incluyendo los de educación superior) también han contribuido a la reproducción y naturalización del racismo". (Mato, 2021, p. 40) y conducen a la autonegación étnica, asimilación cultural y lingüística. En esta práctica muchos docentes indígenas aprendieron a despreciar su lengua y su cultura, a integrarse lo más cercano posible a la cultura dominante y a rechazar como consecuencia la enseñanza de su cultura y de su lengua en las aulas (Schmelkes & Ballesteros, 2020).

Aparentemente los que discriminan son los grupos de poder o los que ostentan descendencia eugenésica, sin embargo, los que lideran o los directivos en las IES no siempre tienen la filiación étnica que muestre la sucesión de poder colonial; sin embargo, sus prácticas de gestión están basadas en un modelo de gestión autoritaria, burocrática o patriarcal, sobe todo racista, entonces cabría preguntarse:

¿Dónde radica el problema? ¿Realmente tiene que ver con el linaje de raza o el poder económico como plantea Casáus o existen otros elementos cohesionadores del racismo?

Al respecto, Bourdieu (2007) explica que, los mecanismos de reproducción del poder o elementos cohesionadores de las prácticas del racismo, tienen que ver con “Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen hábitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes...” (p. 86). En concordancia a esta afirmación, Aristóteles (384-322 a. C) afirmó lo siguiente: “El pensamiento condiciona a la acción, la acción determina el comportamiento, el comportamiento repetido crea hábitos, los hábitos estructuran el carácter la manera de pensar y actuar, y el carácter marca un destino”. Estas afirmaciones antiquísimas son corroboradas por García (2022) quien señala que los *hábitus* de la clase dominante son hábitus de dominación y los hábitus de la clase dominada son hábitus dominados.

2.3.1. Estratificación étnica y racismo en la educación superior

En la educación superior los vectores básicos de la discriminación son la raza, etnicidad, género y clase. Se habla pues de una interseccionalidad del poder que se manifiesta en la práctica cotidiana de las IES que acogen a estudiantes provenientes de los PP.OO. y de otros contextos culturales o diferencias religiosas. En líneas contiguas, se describen los principales rasgos de una estratificación étnica visibles en las IES.

Figura 4. Estratificación étnica en la ES

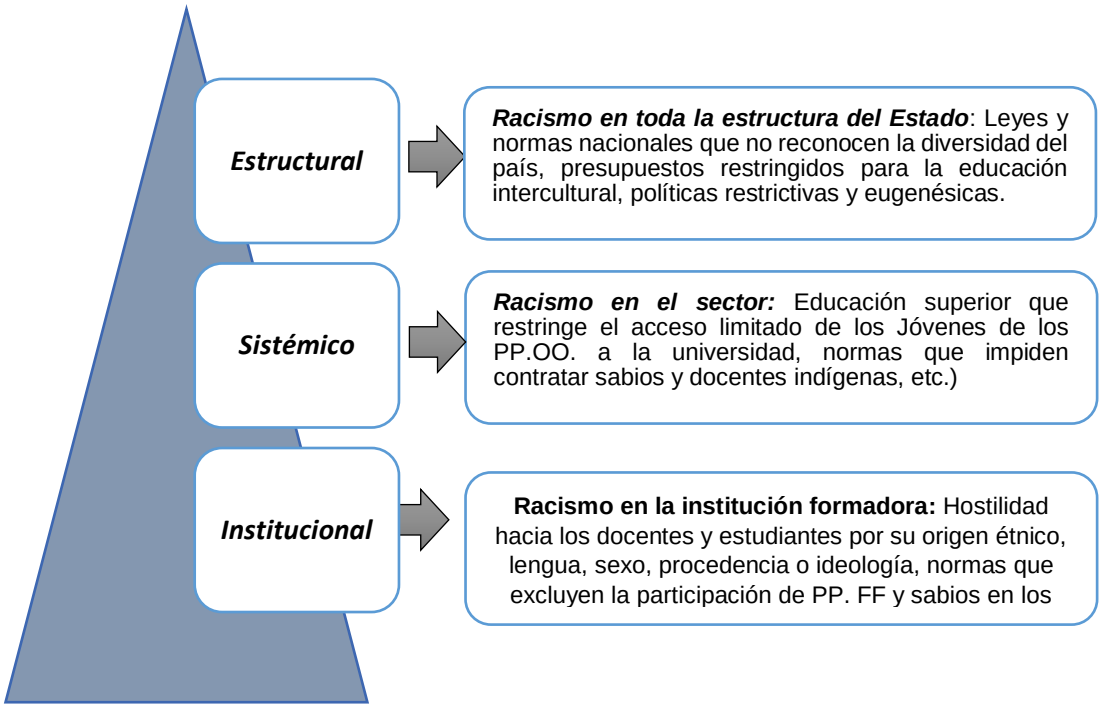
Elaboración propia.

Respecto a la discriminación y racismo en las IES, Budar-Jiménez et al. (2020) explican que la interseccionalidad viene a ser

> La imbricación de desigualdades y opresiones que convergen en la constitución identitaria de las personas en su específica diversidad de diversidades y las implicaciones que esto tiene en la manifestación de las violencias de género, del racismo y de otras formas de discriminación y exclusión. (p. 147)

Por su parte, Mato (2020) identifica tres niveles o campos de acción que opera el racismo en las IES.

Figura 5. Campos de acción del racismo



Elaboración propia a partir de Mato (2020).

- El primer nivel de racismo se da en la estructura del Estado y sus niveles de gobierno (nacional, regional y local), sus leyes restrictivas que repercuten en los presupuestos limitados o nulos para programas de formación o programas de compensación social de los jóvenes de los pueblos originarios para el acceso, permanencia y

culminación de las trayectorias académicas. Como ejemplo, mencionamos las normas restrictivas que no han previsto la incorporación de sabios en las universidades interculturales o universidades con carreras de Educación Intercultural. Estas acciones denotan la negación de otras formas de conocimientos que no sea el canon de la epistemología formal o científica en la universidad, la falta de presupuestos para emprender políticas de desarrollo y revitalización de las lenguas originarias, presupuestos para fines de investigación de saberes de los PP.OO. o de otros contextos culturales, etc.

- El segundo nivel de racismo se da en el sistema educativo. Se evidencia la supremacía del conocimiento desde una sola visión. Este método de racismo se puede identificar cuando la educación superior convencional privilegia en el desarrollo curricular y profesional los valores y saberes culturales académicos curriculares y deja de lado los saberes prácticos y culturales que portan los estudiantes, salvo para efectos de justificar la celebración de fechas alusivas al día de las lenguas originarias, fiestas del pueblo a través de una danza o música andina o amazónica; con esta forma de accionar, están ejerciendo racismos epistémico institucional. Estas prácticas de negación y anulación epistémica han dado como efecto en los estudiantes odio a la propia lengua y cultura constituyendo de tal manera "un hábitus producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica*"* (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 72).
- El tercer nivel de racismo institucional está relacionado con el uso de la lengua oficial o lengua del Estado, en el caso de los países latinoamericanos el español, el portugués y el inglés se posicionan como lenguas oficiales y trasmisores de conocimientos en las IES y, las lenguas originarias son vistas como lenguas del pasado innecesarios para generar ciencia o producción intelectual. Bajo esta jerarquización lingüística, se discrimina a los jóvenes de los pueblos indígenas que han aprendido el español como segunda lengua y obviamente habrá alguna deficiencia en el momento de usar el español en su quehacer educativo. Así pues, en palabras de Zavala y Córdova (2010, p. 30), "el que habla más quechua o el que habla un "mal" castellano o un castellano "motoso" es clasificado como un sujeto inferior al que tiene al castellano como primera lengua y usa un castellano más cercano al citadino."

Estas prácticas de discriminación y racismo generan en los estudiantes procesos de subjetivación y subvaloración que, a la vez dan como efecto, la normalización de estas prácticas de subordinación e inferiorización cultural y termina en un proceso de aculturación o mestizaje como mecanismos de defensa y regulación de la convivencia.

> El intelectual sometido al colonialismo había asimilado de sus educadores que es fundamental que el individuo se exprese y se reafirme. La burguesía colonialista había impuesto de manera contundente en la mentalidad del colonizado la noción de una sociedad compuesta por individuos aislados en sus propias subjetividades, donde el verdadero valor radica en la riqueza del pensamiento (Fanon, 1983, p.23).

Clara evidencia de la auto negación étnica y cultural podemos corroborar en los censos de población, los que se autodefinen como mestizos son los indígenas que no desean identificarse como indígena por los procesos de la discriminación a la que son sometidos permanentemente (Dietz, 2022). En ese sentido, el mestizaje se presenta como una ideología que busca legitimar un sistema de relaciones desiguales entre distintos grupos sociales, al tiempo que disimula la dominación al tratar de pasar por alto y silenciar las diferencias culturales y lingüísticas (Espinosa 2003).

“El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido” (Taylor, 1993, p. 20). Esta falsa identidad por asimilación cultural de los estudiantes tiene implicancias psicológicas y sociales negativas que se pueden mencionar:

- Impacto emocional: La falta de reconocimiento puede llevar a sentimientos de invalidez, baja autoestima y desesperanza en las personas.
- Identidad y autenticidad: Un "falso reconocimiento" puede obligar a las personas a adoptar identidades que no son auténticas, lo que puede llevar a una desconexión entre su verdadero yo y la persona que sienten que deben ser para ser aceptadas.

- Relaciones interpersonales: La opresión derivada de la falta de reconocimiento puede afectar la calidad de las relaciones. Las personas que no se sienten vistas o valoradas pueden retirarse socialmente o, por el contrario, buscar validación de maneras poco saludables.
- Dinámicas de poder: El reconocimiento es una cuestión de poder; quien tiene el poder de reconocer o no a otros puede perpetuar estructuras de opresión.
- Consecuencias sociales: A nivel colectivo, la falta de reconocimiento puede contribuir a la marginalización de grupos enteros, perpetuando desigualdades y limitando el progreso social.
- Necesidad de validación: El reconocimiento es fundamental para la socialización y el desarrollo personal. La falta de este puede llevar a una búsqueda constante de validación externa.

CAPÍTULO III: LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este capítulo se aborda los procesos de la interculturalización de la educación superior como una necesidad de responder a la diversidad cultural, epistémica, cultural y lingüística. A partir de esta comprensión, se profundiza en el análisis de algunas alternativas técnico-metodológicas de interculturalización de la educación superior.

El análisis metodológico desde la perspectiva intercultural responde a las siguientes preguntas de orientación:

- *¿Qué procesos políticos y éticos implica la descolonización del poder en la perspectiva de una gestión intercultural en las instituciones de educación superior?*
- *¿Qué cambios paradigmáticos y pedagógicos implica una educación superior desde la descolonización del saber?*
- *¿Cuáles son los procesos metodológicos que implica la descolonización del ser con la perspectiva identitaria e intercultural para una convivencia democrática y global?*

La segunda década del presente siglo para el mundo multiverso y multicultural constituye un hito histórico sin precedentes, la crisis sanitaria como la pandemia del COVID 19, el deterioro del medio ambiente por efectos del calentamiento global en los últimos 20 años, la escasez de agua y minerales y, por último, la crisis de valores está poniendo en riesgo la vida planetaria; y nuestro sistema educativo, especialmente la educación superior donde se forman profesionales y se consolidan los valores ciudadanos no está respondiendo a estas necesidades ni problemáticas cruciales.

Ante esta situación, existe la necesidad de transformar la educación superior como *"*Un proyecto de reconstrucción radical dirigido a la creación de un nuevo orden social político y económico. Si el sistema educativo no aborda estas dimensiones o no responde a las adversidades que aquejan a la sociedad actual será imposible garantizar hoy nuestra vida en convivencia y menos las de las futuras generaciones (Giroux, 2020). En esa línea,

interculturalizar y democratizar la universidad es reformarla con el objetivo de crear un pluriversalismo crítico cosmopolita menos provinciano y más abierto a la pluralidad. “El nuevo pacto universitario parte de la premisa de que la universidad tiene un papel crucial en la construcción del lugar de su país en un mundo polarizado por globalizaciones contradictorias”. (Santos, 2021, p. 157).

¿De ser así, cuál es el mecanismo teórico y metodológico de la interculturalización de la educación superior en estados multiculturales?

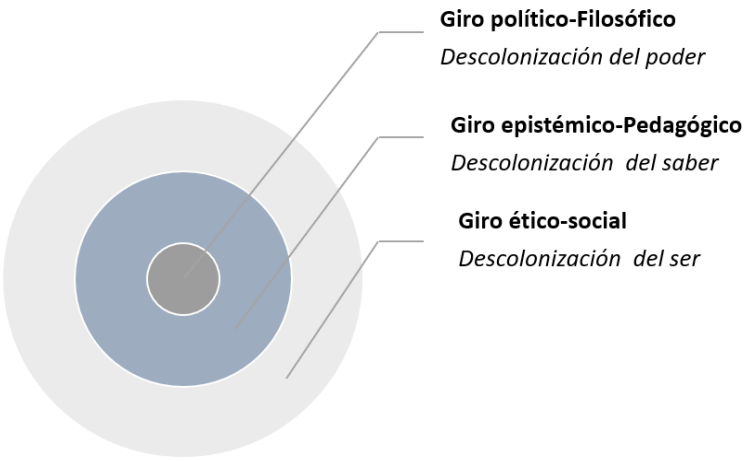
> Interculturalizar la educación superior supone primero, otorgar el valor debido a la educación, esto es, asumir que el acto de compartir conocimientos, desarrollar habilidades y transmitir valores, constituye la acción de formación humana, en el cual participan no solamente algunos agentes, sino que la forma como la sociedad se organiza, las prácticas culturales, políticas, sociales, el cómo se crea y se recrea sus relaciones con los territorios, con la tierra y el mundo, son formativas en sí mismas. (Gómez, 2024, p. 10)

En la formación inicial docente, el proceso de la interculturalización es a partir de la asunción de un enfoque intercultural crítico y transformador. Según Grupo INTER (2024), la perspectiva intercultural se relaciona con las ideas de Freire, la pedagogía crítica; además, se alinea con enfoques ecologistas y decoloniales, y establece un diálogo con las perspectivas interseccionales y los feminismos.

A partir de lo afirmado, la educación intercultural en la formación docente y educación superior no se reduce a un modelo pedagógico normativista, a la aplicación de recetas para grupos categorizados como diferentes, programas de compensación para migrantes o cuotas de acción afirmativa para los indígenas, sino es una propuesta de educación participativa, cooperativa, abierta vinculada a las comunidades locales y globales (Mata, 2011). En los procesos de la interculturalización no sólo constituyen opciones o posibilidades de vida sino son necesidades que deben emprenderse en un proyecto de transformación de la educación hacia una descolonización de la pedagogía (Dussel, 2018). Por esta necesidad de construir una sociedad intercultural y plurilingüe, algunos estados o sociedades están asumiendo como enfoque educativo la interculturalidad crítica y transformadora, que apuesta por poner en cuestión las jerarquías de poder existentes en la sociedad.

Para concretar este proyecto de transformación, tiene que haber algunas rupturas o giros de carácter político, epistémico y ético en los sistemas educativos, en este caso en la educación superior.

Figura 6. Implicancias del giro decolonial en la educación superior



Elaboración propia

a) El primer elemento clave tiene que ver con un proceso de la descolonización *del poder*, como una acción necesaria de cambio y transformación de la educación superior que involucra nuevos conceptos de gestión y nueva actitud y práctica de los directivos o funcionarios que ocupan cargos en la institución formadora.
b) El segundo elemento tiene que ver con los procesos que implican la *descolonización del saber*, como una acción necesaria para trasformar la pedagogía "convencional"[5] hacia una pedagogía intercultural acorde a los intereses de los jóvenes estudiantes procedentes de contextos diversos (pueblos indígenas, afroamericanos y migrantes). Desde la valoración de sus propios elementos culturales y la incorporación de estos elementos culturales y lingüísticos en el desarrollo curricular.
c) El tercer elemento viene a ser la *descolonización del ser*, que significa desarrollar competencias interculturales para una convivencia intercultural en una ciudadanía global, compleja y diversa. Para ello, es importante conocer las implicaciones de las relaciones interculturales, normas de convivencia y pautas de generación de un clima democrático en los centros de formación docente.

[5] La pedagogía convencional se caracteriza por la supremacía de un modelo pedagógico monocultural, centrada en el magistocentrismo, bajo la acción pedagógica teórica y descontextualizada.

A continuación, se ahonda en los tópicos de la interculturalización del poder, saber y ser desde las IES con carreras de Educación Intercultural Bilingüe, lineamientos metodológicos válidos para todo el sistema de educación superior.

3.1. Descolonización del poder en la educación superior

La descolonización del poder constituye un ejercicio de cambio y transformación educativa permanente; involucra nuevos conceptos de gestión, nueva actitud inventiva y prácticas de una convivencia intercultural en la institución formadora.

A partir de este enunciado es posible la aproximación conceptual de una gestión intercultural en la educación superior bajo la siguiente definición:

> La gestión intercultural en las IES viene a ser un proceso riguroso de innovación educativa, a partir del respeto y apreciación de la diversidad cultural, lingüística y étnica, dirigida a todas las personas o grupos culturales que forman parte de la comunidad educativa y que tiene como objetivo prioritario la utilización de la educación como instrumento fundamental para superar el racismo y el etnocentrismo e igualar las oportunidades de todos y todas. (Quispe, 2020)

La gestión intercultural en la educación superior considera tres dimensiones importantes: la dimensión institucional, pedagógica y comunitaria.

Tabla 6. Dimensiones de una gestión intercultural

Componentes	Dimensiones	Criterios
Gestión institucional	Normativa	▪ Ordenamiento orgánico estructural, administrativo y gerencial de una institución formadora; su visión y su posicionamiento político, ideológico y ético como institución formadora ante la diversidad. ▪ Definición de políticas, normas, reglamentos de la institución, según las necesidades de los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad. ▪ Diseño de marcos normativos que faciliten una convivencia intercultural en la institución formadora, toma en cuenta las diferencias culturales, sociales, lingüísticas, étnicas o religiosas.

	Operativa	▪ Los criterios administrativos, planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación consideran la participación de los actores educativos, líderes y miembros de los pueblos o grupos culturales o religiosos. ▪ Gestión de una política salarial equitativa a nivel de los directivos, docentes y actores que cooperan con la institución formadora sin discriminación.
	Condiciones	▪ Mejora permanente de las condiciones infraestructurales, equipamiento, profesionales de soporte y especializados, tecnología, entre otros.
Gestión pedagógica	Planificación curricular	▪ Definición de objetivos educacionales según la demanda educativa y necesidades formativas, definición de perfil de estudiante, organización curricular que considera los saberes de los estudiantes que provienen de contextos diversos.
	Procesos pedagógicos	▪ Definición de modelos de enseñanza aprendizaje, según la diversidad y heterogeneidad de sus estudiantes es el modelo de la pedagogía intercultural. ▪ Formación y consolidación de un equipo de docentes con perfil idóneo que alcanza niveles de reflexión del sentido pedagógico del saber y hacer en la práctica, en situaciones reales de aprendizaje y la vivencia. ▪ La enseñanza aprendizaje no se reduce a la cátedra de los docentes sino al aprender haciendo o desde la práctica.
Gestión comunitaria	Participación al interior de la IES	▪ La participación activa de los docentes, padres de familia y estudiantes en los procesos de gestión institucional. ▪ Capacitación permanente en el uso y manejo de una lengua originaria como parte de la afirmación identitaria de un estado multicultural con una tradición milenaria. ▪ Formación permanente del directivo en mediación de conflictos e interculturalidad. ▪ Desarrolla proyectos desde la IES con fines de beneficiar a la comunidad. También comprende cómo la institución promueve convenios interinstitucionales con otras entidades colaboradoras a fin de buscar mejoras educativas en su zona o región.
	Participación de aliados educativos	▪ La concertación y cohesión de actores educativos que cooperan con la gestión institucional. ▪ Incorporación de profesionales indígenas, afrodescendientes, sabios y otros actores educativos. ▪ Transparencia en la rendición de cuentas. ▪ Extensión de la universidad hacia la resolución de problemas o necesidades de la comunidad.

Elaboración propia.

Este proceso va a conllevar a que el Estado y las IES generen nuevos marcos normativos, regulados acorde a la demanda o necesidades de la educación superior, redefinición de las carreras y programas profesionales, incorporación de actores educativos en la gestión institucional que supera rasgos de una gestión burocrática y de exclusión permanente.

En todo este proceso va a jugar un rol importante y clave el directivo de las instituciones de educación superior. Este nuevo perfil guarda relación con la actitud y compromiso con el desarrollo de los pueblos de una sociedad más interconectada y dinámica; personal formador que esté en condiciones de trasformar su práctica educativa hacia la pedagogía en la diversidad.

En el caso de los directivos, tal como se recoge en la siguiente tabla, se les exige nuevas actitudes para su desempeño eficiente.

Tabla7. Nuevo rol del directivo

Roles y funciones	Actitud intercultural
Cuestiona las jerarquías existentes en la IES.	Cuestiona el racismo, subordinación cultural, económica, lingüística, étnica y religiosa que se practica en la institución formadora.
Practica la tolerancia y respeto al otro.	Valora el reconocimiento a la diferencia, promueve la discriminación positiva o acción afirmativa de los actores educativos de la institución con cierta desventaja social.
Diseñador y promotor de una institucionalidad basado en el "Buen Vivir".	Según Milla (2019), el problema de las sociedades actuales no es un problema de la visión política sino de falta de un diseño de pueblo o comunidad. A partir de esta visión es importante que el director o los que dirigen las IES planifiquen los programas formativos con visión de respuesta a las necesidades educativas.
Mediador intercultural	Genera aprendizaje mutuo, comunicación efectiva, debate y diálogo, enriquecimiento cultural sin rasgos de subalternización.
Desarrolla una conciencia identitaria	Apuesta por la reivindicación cultural y lingüística de los pueblos o comunidades en el ejercicio de la ciudadanía (Afirmación identitaria).

Elaboración propia basada en Samanamud (2010), Choque (2017) y Milla (2019).

Las acciones de los actores educativos deben estar orientadas a preservar, desarrollar, proteger y difundir la diversidad cultural con el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe. Bajo este entendimiento, la institución formadora garantiza el cumplimiento de la convivencia intercultural en la educación superior.

Asumir una gestión intercultural en las IES pasa por un proceso de desjeraquización, desburocratización y transformación de las estructuras patriarcales.

3.1.1. Desjerarquización del poder

El proceso de la desjerarquización del poder en la educación superior se puede dar en dos planos de trabajo colegiado; el primero, al interior de la institución formadora, proceso que significa diseñar nuevos marcos normativos que garanticen el acceso diferenciado, la permanencia y culminación exitosa de los estudios; diseño e implementación de políticas curriculares de manera inductiva y políticas de inserción laboral; una segunda acción es el trabajo articulado hacia el exterior de la institución, corresponde a la incidencia que estas instituciones formadoras puedan lograr a nivel del Ministerio de Educación, gobiernos regionales y la sociedad civil.

A continuación, se muestran algunas acciones que las IES con carreras de educación intercultural deben iniciar con el proceso de desjerarquización étnico-racial, epistémico, lingüístico, género, cultural y espiritual en sus modos de vida institucional.

Tabla 8. Procesos de desjerarquización del poder

Jerarquías	Desjeraquización
Una jerarquía etno-racial privilegia a los blancos sobre los indígenas y afros.	Fortalecer la subjetividad, autoestima e identidad de los jóvenes y profesionales en los servicios de la educación superior, técnica y productiva. Incorporar a los profesionales indígenas, migrantes y afroamericanos en la parte administrativa y gestión institucional.
Una jerarquía epistemológica que privilegia los conocimientos académicos sobre otros saberes.	Valoración y desarrollo de los saberes propios, proceso intracultural, que inicia con la investigación y tematización de los saberes propios de los pueblos indígenas o no occidentales: Tecnología, arte, literatura, historia en los sistemas curriculares de todas las carreras o programas profesionales. Justicia epistémica que se trabaja mediante la metodología del diálogo de saberes o la interdisciplinariedad.
Una jerarquía lingüística entre lenguas europeas y no europeas.	Revitalizar, fortalecer y promover las lenguas originarias o lenguas incivilizadas o puestas al margen de la academia y currículo. Para ello, se establecen políticas lingüísticas institucionales, donde las lenguas que portan los estudiantes se convierten en instrumentos de comunicación en la educación superior.
Una jerarquía espiritual que privilegia el cristianismo católico sobre otras espiritualidades.	Promover el diálogo interreligioso e interespiritualidad como una posibilidad de diálogo y crecimiento personal y comunitario que permita alcanzar la perspectiva del “Buen Vivir” en la institución y en la sociedad.
Una jerarquía de género que privilegia al hombre sobre las mujeres	Iguales oportunidades de trabajo y valoración para el hombre y la mujer en los cargos administrativos y en la docencia o en los puestos de trabajo administrativo.

Fuente: Elaboración propia en base a Grosfoguel et al. (2018).

La incorporación del enfoque intercultural en la gestión educativa se da en todas las dimensiones; en lo académico, en el campo de la investigación, en la definición de la normativa, en la parte administrativa y organizacional, en el desarrollo de capacidades y potencialidades por parte de toda la comunidad universitaria para atender de manera pertinente las necesidades de los diferentes grupos culturales y así garantizar sus derechos.

3.1.2. Desburocratización del poder

Frente a una gestión administrativa gerencial y poco comunicacional entre funcionarios o actores de una entidad, desde una lógica de subordinación y sumisión; se requiere pasar a una gestión intercultural, hacia un proceso de desburocratización del poder en la educación superior.

Tabla 9. Procesos de desburocratización del poder

Burocracias	Desburocratización
Estructura jerárquica y visión burocrática en la administración	Estructura horizontal en la organización de la gestión administrativa de la institución.
	Delegación de funciones que permita compartir responsabilidades de control de poder y gestión administrativa en la institución formadora.
Centralización del poder y autoritarismo que no permite la participación de otros actores en la gestión institucional.	Consulta a los docentes, estudiantes y padres de familia en la toma de decisiones que le compete como director o coordinador en asuntos de interés de la institución.
	Transformar el poder consiste que la autoridad gobierna con la comunidad (mandar obedeciendo), visión diferente de los sistemas de gobierno de corte liberal o neoliberal.
Enfoque instrumentalista de la gestión que excluye a otros actores de la participación en la gestión por su condición social, rasgos étnicos o creencias religiosas.	Incorporación de profesionales indígenas o de otros contextos en las instituciones formadoras en calidad de directores, rectores o especialistas con los mismos derechos y oportunidades laborales y beneficios.
Visión monocultural de gestión basada en las normas sin interpretación las necesidades o realidad de los actores	Flexibilización de las normas de convivencia y formas de trabajo, adaptables a las circunstancias y necesidades del trabajador o colaborador.
Gestión monocultural basada en un estilo gerencial y administrativo.	Incorporación de formas de gestión comunitaria en los procesos de gestión institucional. Ejemplo, formas organizativas, asambleas, consensos, *ayni*, entre otros valores.

Fuente: Elaboración propia tomando como referencia a Samanamud (2013).

3.1.3. Despatriarcalización del poder

El patriarcado, el capitalismo y el colonialismo constituyen las taras de una estructura del modelo de la sociedad moderna (Santos, 2018). El patriarcalismo como un problema grave viene a ser la subordinación de la mujer y de otras identidades de género marginalizadas desde una visión machista, racista y discriminatoria, impidiendo de esta manera a la mujer su ejercicio ciudadano y democrático en iguales condiciones que el varón. Estas prácticas del patriarcado limitan a la mujer su posibilidad de realización plena como persona, profesional, académico o protagonista de cambios en la sociedad. Según manifiesta Grosfoguel (2009), estas prácticas de jerarquización del poder basado en supremacía de poder del varón, blanco, militar y occidental es cuestionada desde el enfoque intercultural que apuesta por la complementariedad y desjerarquización del poder.

En esencia, el proceso de transformación de las estructuras patriarcales consiste en la subversión del orden patriarcal a través del desmontaje del sistema de dominación, subordinación, opresión, racismo y exclusión hacia las mujeres en la sociedad actual. Es un proceso de liberación subjetiva, de emancipación del pensar, sentir y conocer de las mujeres en los ámbitos laborales, académicos, privados y públicos de actuación ciudadana (Lanza, 2012). Por otro lado, desde el pensamiento andino encausa en un proceso de resignificación de la Pachamama y la resignificación de la dualidad como elementos constitutivos de una reconfiguración del poder en los foros y fueros del Estado, instituciones o en cualquier espacio donde se reproduce el poder (Samanamud, 2013).

Tabla 10. Procesos de despatriarcalización desde el pensamiento andino

Patriarcado	Despatriarcalización
Subordinación, racismo y exclusión de la mujer en el gobierno de las instituciones de educación superior	Quitar la connotación machista del poder ejercida por los directivos y docentes en su ejercicio laboral.
	La valoración de la mujer biológica como un ser fundamental para la existencia de la vida, desde la resignificación de la Pachamama como entidad protectora y acogedora de los seres.
	La equidad de género en la institución no sólo se justifica con incorporar más mujeres en los cargos sino parte por identificar los roles que discriminan a las mujeres o género. Implica entender el significado y las implicancias del poder desde la visión complementaria y dual, *Yanantinmi masantinmi allinta llamkanku*[6].

Fuente: Elaboración propia basada en Quispe (2019), Cárdenas (2016 y Samanamud (2013).

[6] Traducción: Trabajo complementario es más productivo.

3.1.3.1. La resignificación de la Pachamama como eje espiritual y político de la gestión intercultural

Según los pueblos indígenas, la Madre Tierra o la *Pachamama* viene a ser una entidad sagrada que constituye fuente proveedora de la vida, es ella que nos acoge con cariño en su vientre maternal, nos da alimentos y protege. La Madre Tierra constituye el origen y fin de la vida. De ella emergemos y cuando dejamos de vivir, nuestro cuerpo material y nuestras energías vitales regresan a ella.

Debemos ser conscientes que en este planeta tenemos dos madres: una biológica que es coyuntural, porque ella se muere y nos deja y la otra, nuestra Madre Tierra, que nos cuidará hasta nuestra muerte bilógica; por eso, hay que tener muy claro nuestra apuesta es de largo alcance. Esta propuesta es para la humanidad, no es únicamente para los pueblos indígenas (Green, 2013). Estos valores culturales no sólo están dando alerta a las poblaciones indígenas sino a todo el planeta en aras de buscar un equilibrio de la vida, en armonía con el cosmos y la naturaleza.

Para Cárdenas (2013):

> Pachamama constituye el eje espiritual y político que le ha permitido al mundo panandino, su resistencia a la agresión colonial, republicana y neoliberal. Pero ello sólo fue posible, porque la deidad matriarcal, no se muestra en tanto poder de control y dominación, vigilancia y castigo, sino como maternidad y protección, como vida y reproducción humana, como armonía y felicidad. (p. 48)

Sin embargo, desde la filosofía mercantilista y capitalista la tierra o la naturaleza viene a ser una entidad que en orden de jerarquías se sitúa por debajo del hombre y, por lo tanto, no existe ningún cuidado o preservación que la evite. Ella vulnera mediante sistemas de industrialización extractivas e ilimitadas hasta extinguirla o dejarla totalmente contaminada. Esa forma de mercantilismo que lucra constituye un delito contra lo más valioso que tenemos como seres humanos en el planeta “la Madre Tierra o la Pachamama”.

Es a partir de esta necesidad, que se requieren cambios de paradigmas de vida en la sociedad moderna; por ello, el propósito de la resignificación de la Pachamama es promover una comunidad dinámica y vigente y evitar el individualismo y la competitividad que ha promovido el neoliberalismo (Dietz, 2022). En su lugar, se debe promover la unidad,

crecimiento y armonía para vivir bien en la comunidad o sociedad del siglo XXI con grandes desafíos y oportunidades.

Cuando hacemos alusión a la comunidad en esta nueva propuesta de interculturalización de la educación superior, vamos a comprender como un espacio de intercambio de saberes y valores, crecimiento personal y social basado en aspiraciones compartidas, que pueden tener un origen ancestral o que es producto de un constructo social y cultural. Al respecto, Dietz (2023), establece tres nociones o formas de entender la comunidad; primero, la comunidad como un espacio de grupos humanos anclados en un territorio, con características culturales propias como la lengua, territorio, organización política y con limitada interacción con la sociedad mayor moderna, a este sistema Wolf (1981) denominó como "Comunidades Corporativas Cerradas". Una segunda noción, "comunalidad y/o comunalismo" es la idea de la comunidad basada en los principios del "Buen Vivir" como el respeto a la diferencia, aprendizaje mutuo entre los grupos, abierta a la interacción con la sociedad mayor (Diaz, 2014); y una tercera configuración de la comunidad como producto de una construcción social y cultural, a la que llamaría (Anderson (1983) "las comunidades imaginadas" o "las comunidades redes" (Castell, 2006) que están interconectadas a través de redes sociales; este nuevo concepto de la comunidad supera la mirada de una comunidad anclada en una zona rural y campesina.

A partir de estas miradas, una nueva sociedad intercultural basada en los principios del "Buen Vivir", requiere que las personas puedan volver a conectarse con su espiritualidad y la naturaleza. Recuperar la dimensión espiritualidad como realidad concreta de la vida. En este proceso, la resignificación de la Pachamama constituye eje fundamental para la despatriarcalización del poder en la gestión educativa.

3.1.3.2. La resignificación de la dualidad y complementariedad en la gestión

Desde la cosmovisión de los pueblos originarios, no sólo en el mundo quechua o latinoamericano, sino también de otras culturas del mundo, la dualidad es el principio explicativo y organizador de todo lo que existe y todo lo que existe tiene vida y es par o pareja (Cárdenas, 2013). Según esta filosofía del "Buen Vivir" nadie tiene existencia aislada en el mundo físico, energético y mental o psíquico. Todo lo que existe, ya sea objeto real o imaginario, tiene su opuesto complementario. El *yanantin* en la cultura andina representa la

unión complementaria entre lo diferente, desde los animales hasta las plantas y objetos tienen su *yanantin*, hay plantas macho y plantas hembra, hay cosas que se atribuyen a macho y hembra, las montañas también tienen estas características. Por otro lado, el *masantin o masintin* significa la unión entre lo igual, una pareja. En el espacio laboral, hay actividades que requieren necesariamente la cooperación entre dos personas del mismo sexo o diferente, cuyo propósito es la conservación de la vida de manera complementaria.

Estas paridades son formas auténticas de vida de los pueblos originarios de todas las culturas del mundo y que defieren de las filosofías occidentales del "bien y el mal" o de "la verdad y la falsedad". (Lajo, 2002). Desde la perspectiva comunitaria, la resignificación de la dualidad y complementariedad comprende la generación de energías complementarias, según las circunstancias y requerimientos existentes en una acción. Estas energías ayudan a mejorar la gestión institucional dando la oportunidad de participación, cooperación del otro, del yo complementario en la toma de decisiones. De esta manera, la gestión institucional ya no se reduce a la responsabilidad y prerrogativa de acciones y decisiones desde una posición autoritaria, solipsista, vertical y machista, sino representa la decisión colectiva o social en cualquier acto o toma de decisiones administrativas.

3.2. Descolonización del saber en la educación superior: De la pedagogía monocultural a la pedagogía intercultural

En palabras de Aguado (2003), "la pedagogía intercultural sitúa las variables culturales en el centro de toda reflexión sobre la educación. Asume un enfoque diferencial que cuestiona visiones respectivas y marginalizadoras en la definición de grupos e individuos en función de sus características culturales" (p.20). La pedagogía intercultural se concreta en el diálogo de saberes, en palabras de Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), el diálogo de saberes sólo es posible a través de la descolonización del conocimiento y de la descolonización de las instituciones productoras o administradoras del monopolio del saber académico curricular prescrito que responde a un estándar o un ideal de un tipo de perfil profesional que se forma en la teoría y con muy poco ejercicio práctico de las competencias profesionales.

La descolonización del saber es un proceso intelectual, cultural y pedagógico, consiste en cuestionar los fundamentalismos gnoseológicos y epistémicos que monopolizan el acceso

y producción de conocimientos desde una sola lógica; en su lugar, se propone la producción de conocimientos interculturales o transculturales. Uno de los principios del pluralismo epistémico, señala que ningún conocimiento es absoluto y universal. Vivimos en una sociedad cada vez más compleja, diversa y con múltiples desafíos como la pandemia o la crisis de valores; por ello, se requiere de una mutua retroalimentación y aportes de todos los saberes o conocimientos para mejorar y preservar la vida humana y de la naturaleza. Habitamos un mundo que no puede ser comprendido únicamente a través de conocimientos analíticos, los cuales perciben la realidad de manera fragmentada y segmentada. Sin embargo, la universidad todavía aborda un entorno complejo de manera simplista; sigue formando profesionales con una mentalidad rígida, cartesiana y humanista, que son incapaces de actuar en un mundo que opera según una lógica compleja (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

Por ello, la desjerarquización del saber en la formación universitaria, se centra en la recuperación de las capacidades y competencias de ejercer derechos, de incorporar en el currículo educativo los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, afrodescendientes, de grupos culturales subalternizados. En este proceso, las epistemologías del sur consideran vital la descentralización del conocimiento académico, que significa recuperar los saberes de la exterioridad o subalternizados, promover un conocimiento emancipatorio. Bajo esta lógica, las epistemologías del sur tienen que dialogar, argumentar, contraargumentar con la ciencia moderna y con otras epistemologías (Santos, 2011). Este proceso, comprende varias aristas y dimensiones; incluye la dimensión curricular, metodológica, contenidos a producir o crear, el factor docente formador con perfil intercultural, participación de sabios y otros agentes educativos en los procesos educativos. El nuevo concepto de educación sale del canon decimónico, enciclopedista y centrado en el aula hacia la praxis o la vivencia (Dietz, 2023).

Figura 7. Procesos de descolonización del saber en una IES

Elaboración propia.

3.2.1. Del currículo monocultural al currículo intercultural en la educación superior

La educación superior al margen de sus mejoras en los últimos años, no ha superado lo disciplinar y la fragmentación de conocimientos en disciplinas. El sistema curricular que tuvo su origen en el siglo pasado no se ha transformado ni ha cambiado sustancialmente en su contenido epistémico, ético y pedagógico.

> La verdadera razón por la que se enseña a aprender cosas de memoria es porque el concepto de escuela se inventó en la época de la revolución industrial y en aquellos tiempos por lo único por lo que se preocupaban era por entrenar a trabajadores para las fábricas. Personas que hacían lo mismo una y otra vez durante muchas horas al día. Al final, se les entumecía el cerebro, por lo que decidieron prepararlos para aquello desde la escuela. De ahí que aprender sea tan aburrido. Empezaron a enseñar cosas poco divertidas que los niños repetían y

> repetían, así se aseguraban de conseguir buenos obreros. Y ésa es la única razón por la que hoy memorizamos. (Schank, 2010, p.17)

Las evidencias que tenemos al respecto, nos recuerdan que las fórmulas matemáticas de geometría y algebra que estudiamos en la educación secundaria no ponemos en la práctica; nos enseñaron sin comprensión, es decir, aprendimos con la repetición y memorización, pero no pusimos en práctica. Este hecho es corroborado por Klaric (2017), quien investigó los sistemas educativos contemporáneos y concluyó que la educación actual está desfasada, no responde a las necesidades de la población actual. El experto, se pregunta:

¿Cómo les podemos llamar a las instituciones que enseñan entre 5 y 8 horas de matemáticas a la semana y no enseñan casi nada de competencias blandas y habilidades prácticas para la vida?

Desde las pedagogías interculturales con perspectiva transformadora:

> Es necesario revisar las estructuras curriculares a fin de orientarlas por habilidades de los estudiantes, reducir los contenidos en la formación de pregrado y ampliar las oportunidades en postgrado. El resultado de esta revisión debe derivar en trayectorias formativas abiertas (como la acreditación de módulos y no de asignaturas) y orientarse al reconocimiento de cualificaciones constatables. (CRES 2018, p. 18)

Algunos denominan este proceso decolonial en el campo educativo, indisciplinar la universidad, que conlleva, por un lado, indisciplinar la dimensión académica curricular y, de otro, indisciplinar la institución como centro de poder y control de producción de conocimientos (Kaplún, 2023). En términos generales, modificar el currículo no significa únicamente ajustar los contenidos de las asignaturas; también es necesario considerar las condiciones socioeconómicas y contextuales de los estudiantes en las que se llevará a cabo.

> La escuela no es un laboratorio para medir las capacidades y discapacidades de los individuos, su carencia a lo largo de sus años escolares. Una de sus misiones relevantes es justamente la de compensar las desigualdades con las que los chavales acceden al sistema educativo. (Besalú, 2025)

Por ello, el modelo de la educación superior con enfoque intercultural reconoce la imperiosa necesidad de mirar el contexto sociocultural y las necesidades educativas de los

estudiantes. En esta reconfiguración, la universidad debe replantear la propuesta curricular, tomando en cuenta las siguientes consideraciones necesarias, tal como se señala en la siguiente tabla:

Tabla 11. Componentes de un currículo intercultural

Aspectos	Componentes
Diagnóstico de la demanda educativa	Toma en cuenta las necesidades y potencialidades de los pueblos o comunidades. ¿Qué carrera o programa educativo conviene ofertar para la demanda educativa en la región o país?
Principios políticos y filosóficos del currículo.	Definición de la orientación de los principios rectores de la educación superior, en este caso determinado por el "Buen Vivir", educación intracultural, intercultural, multilingüe, sociocomunitaria y productiva. *¿Qué tipo de sociedad se aspira forjar como país o sociedad?*
Aspiraciones de la formación	Definición de perfil de ingreso de los estudiantes: liderazgo, expectativas para aprender una lengua originaria y compromiso por el desarrollo y el "Buen Vivir".
	Definición de perfil de egreso, que refleje el nivel de manejo de una lengua originaria a nivel oral y escrito; afirmación identitaria, compromiso con su pueblo y manejo de los enfoques y didáctica de la pedagogía intercultural.
Modelo curricular	Determinación de enfoques curriculares: enfoque por competencias, sociocrítico, pragmático, ecológico, inclusivo e intercultural.
	Componentes del diseño curricular: Considera la descripción o fundamentación de criterios de desempeño para la formación general, especialidad, la práctica profesional, investigación en la práctica y tutorías interculturales.
	Niveles de concreción curricular: considera el Proyecto Educativo Nacional, proyectos educativos regionales, lineamientos curriculares, los calendarios comunales, matriz de saberes, diagnósticos sociolingüísticos, necesidades económicas y sociales de los estudiantes y comunidad.
Organización curricular	La organización de la malla curricular considera con menos contenidos y con más orientación al saber quehacer: i) Estudios generales: Lengua y cultura, historia, pensamiento y cosmovisión, competencias interculturales, tierra, territorio y territorialidad, manejo de las tecnologías de información - TIC y gestión de emociones. ii) Estudios de especialidad: Desarrollo de las capacidades, según el desempeño laboral: planificación de los procesos de aprendizaje, conducción de los procesos de aprendizaje (mediación pedagógica), evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje.
	Pautas para la organización de los núcleos temáticos que permite desarrollar las competencias en las distintas áreas y saberes por módulos y talleres.

	Plan de nivelación académica: Tiene el enfoque de la interculturalidad, cuenta con la malla curricular.
	Plan de tutoría: Tiene el enfoque de la convivencia intercultural, cuenta con la malla curricular de temas a desarrollar durante el proceso de tutoría de forma personalizada y grupal.
Metodología	Concepción metodológica del tratamiento curricular: diálogo de saberes, investigación transdisciplinar, aprendizaje significativo y mediación pedagógica y cultural.
Evaluación	Concepción de la evaluación por desempeños, desde una visión de formación por haceres y saberes. con participación de los actores educativos y la valoración de la autoevaluación.
Perfil del docente formador	Docentes formadores con manejo de una lengua originaria, conocimientos y saberes culturales e investigación, mediación intercultural y compromiso por la educación de la zona o región.
Participación de otros actores	Previsión de participación de los padres de familia, sabios y otros actores en la gestión de procesos pedagógicos.

Elaboración propia.

3.2.2. Sentido epistémico de producción de conocimientos desde el diálogo de saberes

"La suspensión teleológica de la disciplinariedad. Lo que esto significa es estar dispuesto a ir más allá de su disciplina por el bien de la realidad. Si la gente no puede ser explicada por la teoría o disciplina, es necesario cambiar la teoría, la disciplina o el método". (Gordon, 2011, p.10). Por ello, el gran reto de la desjerarquización del saber es ir más allá del conocimiento, es producir conocimientos asegurar la conservación de la vida humana, la naturaleza y el cosmos; su principios ontológicos y epistémicos superan niveles de monopolio de saberes y reduccionismos totalitarios que privilegian un solo conocimiento, lo que hace imposible el diálogo de saberes. Entonces el método es enseñar investigando en lugar de dictar cátedra o de exponer un tema sistemáticamente planificado desde el gabinete. Eso significa partir de la identificación de un problema real, el que puede ser visto de distintas maneras y recibir tratamientos divergentes (Helberg, 2016).

A continuación, se ilustran algunas cuestiones básicas que debemos asumir en la producción de conocimientos desde la epistemología intercultural.

Tabla 12. Sentido epistémico de producción de conocimientos desde el diálogo de saberes

Preguntas	Descripción
¿Desde dónde se producen los conocimientos interculturales?	Los conocimientos interculturales se producen desde la ecología de saberes. En palabras de Mignolo (2005) desde el lugar desde donde se anuncia el problema o las oportunidades culturales, económicas y lingüísticas que se requieren fortalecer o desarrollar para un diálogo de saberes.
¿Cuál es el propósito de producir conocimientos?	El propósito final de la producción de conocimientos es ofrecer una respuesta a las necesidades reales de los pueblos o contextos socioculturales. Su objetivo es la preservación del equilibrio y la armonía en las relaciones entre los seres humanos, la naturaleza y el cosmos; por tanto, no es para responder al Programa de Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE-PISA, Unidad de Medición de Calidad (UMC) o para sustentar un grado o título mediante una tesis o para ser publicadas en revistas indexadas. En el marco del diálogo de saberes, en las mallas curriculares de las carreras EIB, preguntarse siempre, *¿qué puede aportar la historia, la literatura, la religiosidad y la tecnología de los pueblos o culturas en la formación de los jóvenes estudiantes de las carreras EIB o educación superior?* (Besalú, 2012).
¿Quiénes producen los conocimientos?	Los conocimientos producen los mismos actores educativos, agentes comunitarios, sabios, profesionales de distintas disciplinas, estudiantes de los programas profesionales.
¿Cómo se producen los conocimientos?	La metodología de acceso al conocimiento se caracteriza por ser acumulativa, dinámica y colectiva. Se expresa a partir de memorias, rituales, mitos, lenguajes. Cada miembro de la comunidad o sociedad aporta desde el rol que ha asumido y desde su experiencia. La investigación científica también es parte de la ecología de saberes. Se puede basarse en una investigación de acción participativa, etnográfica que tiene el propósito de aprender del otro, conocimiento mutuo, entrevistas a los propios protagonistas. El conocimiento no se rige por parámetros de casualidad, es producto de un proceso cultural y está en armonía con la naturaleza y el cosmos (Martínez de Bringas, 2021). Ejemplo, producir conocimientos desde otras entradas significa no sólo con la mente o la razón sino también con el corazón, la emoción, la empatía, el amor y la intuición.
¿Qué tipo de materiales pueden comunicar los conocimientos producidos?	Los pueblos no occidentales no tienen tradición de la escritura alfabética, su trasmisión intergeneracional fue mediante la oralidad y otras formas de escritura que se deben recuperar. La trasmisión de estos conocimientos puede ser en soporte audiovisual, material electrónico e impreso en las lenguas originarias, en castellano y en lenguas extranjeras para promover la cultura. La apuesta no es el encapsulamiento de los saberes culturales en sus propios códigos lingüísticos sino es la difusión masiva de estos saberes en cualquier lengua o soporte comunicativo.

Fuente: Elaboración propia en base a Samanamud (2018), Martínez Brincas (2021) y Palechor (2010).

Los sistemas educativos de cualquier país del mundo tienen por lo menos tres objetivos básicos en que enfocarse; (i) revitalizar y fortalecer la cultura local, regional y nacional; (ii) asegurar la soberanía alimentaria y condiciones económicas; y, (iii) viabilizar el proceso de interacción social como una necesidad de estar conectados con el mundo. La educación superior debe responder a estos fines.

3.2.3. Generación de conocimientos desde los pueblos indígenas

Respecto al sobredimensionamiento y jerarquización en la producción de conocimientos desde la visión monocultural y academicista, Palechor (2010) se plantea la siguiente pregunta:

> *¿Por qué la sabiduría de nuestros antepasados en términos de astronomía, medicina, agricultura, arquitectura y matemáticas no es considerada ciencia?*

En el campo de la investigación social, se privilegia un único modelo de investigación y cuando se abordan temáticas propias de los pueblos indígenas u originarios también se realiza bajo la metodología científica o disciplinar. Con esta metodología, no se logra comprender el entramado mundo complejo de la realidad de las culturas o pueblos originarios. “Cuando sus métodos no se adecuan a la vida de las personas, dicen: ¿qué es lo que está mal en estas personas? Pero nunca se preguntan que está mal con sus métodos” (Gordon, 2011, p, 9).

Es así, que el acceso al saber de los pueblos indígenas tiene otra lógica de comprensión y generación de conocimientos, traspasa los métodos de la ciencia moderna; por ello, es importante tematizar metodologías propias de acceso al saber, desde la perspectiva indígena y transdisciplinar.

> El conocimiento indígena se construye siempre pensando en la vida, tanto individual como colectiva, su objetivo es el mantenimiento del equilibrio y la armonía en las relaciones entre los seres humanos como individuos, entre los seres humanos y la

comunidad, y de estos con la naturaleza. No está hecho para causar daño en ningún momento. (Palechor, 2010, p. 201)

Al respecto, es importante responder a la siguiente cuestión: *¿Cómo se generan los conocimientos y/o saberes en los pueblos originarios?*

Los conocimientos de los pueblos indígenas se entienden como un conjunto articulado de saberes profundamente enraizado en el territorio. *"Los sistemas indígenas de conocimiento están enraizados profundamente en la tierra, en la comunidad de relaciones totales, en los lugares concretos construidos social y culturalmente durante siglos y milenios"* (Varese, 2018). El saber no se reduce al aprender racional, cognitivo ni teórico. El acceso al saber es mediante distintas estrategias y metodologías propias, tal como se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 13. Formas de acceso a los saberes en los PP. OO.

Formas de aprender en los PP.00.	Implicaciones del saber
Se aprende mirando y haciendo	En los pueblos rurales o indígenas los niños aprenden en el quehacer de la vida. Se aprende en la pesca, en la montaña, en el rio, en el trabajo, en el dolor, en la alegría. Se aprende en todo momento.
La mano sabe	El saber no es exclusividad de la mente y la razón. En los pueblos indígenas el cuerpo sabe, cada sistema u órgano sabe. La mano sabe, hay personas con habilidades extraordinarias para tejer, para curar. Desde la física cuántica se explica que algunas personas tienen mayor acumulación de energía o habilidades extraordinarias para realizar acciones que un mortal común no puede ejercer.
El corazón sabe	El saber desde el corazón vendría a ser el saber más humano, solidario y comunitario. Muchas personas en los andes tienen esa capacidad de conocer al otro desde su lado más subjetivo y sutil. Ellos saben el futuro, por ello presienten y pueden prevenir sucesos malos o catastróficos que les depara en esta vida. Los buenos aprendizajes son los que se almacenan en el corazón. Los buenos consejos y palabras son las que salen del corazón. En cambio, los aprendizajes con la mente no siempre garantizan el "Buen Vivir". Por ello dicen *"actúa, piensa y decide con el corazón".*
Saber revelado de los dioses, ángeles, Apus y otras deidades.	El saber no sólo es atributo del humano, hay otras dimensiones del saber, en este caso las deidades, los Apus, Dioses, ángeles también nos enseñan a través de los sueños. Algunas personas se convierten sabios a partir de un saber revelado. Los curanderos o chamanes en los pueblos indígenas reciben estos saberes de las deidades sobrenaturales.

El saber de la naturaleza/ señas y señaleros	Romper el antropocentrismo es una de las condiciones para el diálogo interciencias “diálogo de saberes”. En los pueblos indígenas las personas viven su día a día según los pronósticos de los tiempos desde la lectura de las estrellas, la coca, las plantas como la ayahuasca, san pedro y otras plantas que permiten el acceso a los conocimientos.
Tradición oral y el recuerdo	La tradición oral ha sido la estrategia de trasmisión de conocimientos por miles de años. Los mitos, leyendas y fabulas han permeado el cosmos de los habitantes del planeta; sin embargo, la ciencia ha impuesto y prevalece la escritura como el medio más eficaz al acceso de conocimientos.

Elaboración propia basado en Rengifo (2013).

En los pueblos indígenas, el acceso al conocimiento es variado, polisémico y comunitario, por ello existen distintas formas de llevar a cabo investigación intercultural con propósitos diferentes. Los propósitos determinan los métodos. No hay un método, sino métodos variables y adaptados a circunstancias. (Helbert, 2016). Es más, “las metodologías indígenas tienden a evaluar los protocolos culturales, los valores y las conductas como parte integral de la metodología” (Tuhiwai, 2017, p. 24).

En línea similar, desde las neurociencias contemporáneas, “la física teórica, especialmente la física cuántica, ofrece una visión del universo que va más allá de lo que podemos abarcar con nuestros sentidos” (Sans & Cabrian, 2024). Bajo la misma comprensión, Pung (2024) explica que hay cinco maneras de acceder al conocimiento; mediante la razón, los sentimientos, las sensaciones, la imaginación y la intuición. Respecto a la intuición, el cerebro humano, le da al sistema operativo la capacidad de captar y leer realidades muy profundas que están más allá del pensamiento o del sentimiento o de la sensación. La revelación entraría por este canal de la intuición. Investigadores de la línea psicoanalítica como Carl Gustav Jung (1875-1961) y Sigmund Freud (1856-1939), denominaron a esta forma de acceso al conocimiento, como suprasensoriales, la dimensión espiritual o memoria colectiva ancestral.

Por tanto, el acceso a los conocimientos desde otras perspectivas varía de los cánones de la investigación científica basada en las evidencias, análisis, deducción, comprobación y las lógicas formales.

3.2.3.1. Generación de conocimientos desde el método científico

A partir del siglo XVII, en Europa ocurren algunos cambios de paradigmas de acceso al conocimiento, estos tienen que ver con las invenciones realizadas por Galileo (1610),

referido a las bases de la mecánica moderna: cinemática, dinámica, observaciones telescópicas astronómicas, heliocentrismo. Renatus Cartesius (1646) e Isac Newton (1687), con sus estudios referidos a Leyes de la dinámica, Leyes de la cinemática, Teoría corpuscular de la luz, Desarrollo del cálculo diferencial e integral, Ley de gravitación universal. Así pues, bajo estas innovaciones tecnológicas y científicas en Europa hay un importante giro en las formas de acceder al conocimiento. Este acontecimiento marcará el inicio de un nuevo paradigma de la ciencia occidental que tendrá una repercusión inmediata en las instituciones académicas, especialmente en las universidades americanas.

> Aunque la fundación de las primeras universidades europeas en los siglos XI-XIII le debió mucho a la larga tradición árabe y persa, en el Renacimiento empezó a desconocerse el pasado intercultural e interreligioso de lo que se impondría como modelo único del saber en la modernidad occidental. (Estermann, 2015, p, 71)

Hardt y Negri (2005) tomando como base lo planteado por Toulmin (2003) y René Descartes (1637), sintetizaron este cambio de paradigma en cuatro puntos.

1) *La lógica y la retórica*, que hasta entonces habían sido vistas como campos legítimos de la ciencia, pues tenían un fin práctico ligado a la transmisión oral de saberes, consideradas ahora como irrelevantes. En lugar de la argumentación oral se instaura la prueba escrita, formulada en lenguaje matemático y argumentado y analizado sólo por expertos, como forma única de validación y transmisión de conocimientos.
2) *La teoría jurídica y moral*, enfocada en el entendimiento y resolución de casos particulares, según sus propias filosofías y cosmovisiones, es reemplazada por la ética como especulación orientada al estudio de principios universales de comportamiento “el bien”, “el mal”, “la justicia”. Los “estudios de caso” quedan por fuera de la reflexión ética.
3) *Las fuentes empíricas,* documentos antiguos, cartas geográficas, literatura de viajes, material etnográfico, prácticas esotéricas) son vistas ahora como causas de error y confusión. La única fuente confiable de conocimiento son las operaciones internas del entendimiento, es decir, las representaciones “claras y distintas” de la mente humana “*La hybris del punto cero”.*
4) *El tiempo y el espacio*, variables esenciales en la reflexión de los pensadores renacentistas, son descartados como objetos dignos de la especulación filosófica.

El papel del filósofo es tomar distancia de los condicionamientos espacio-temporales en que se desenvuelve su vida, para desentrañar las estructuras permanentes que subyacen a todos los fenómenos, sean estos naturales o sociales.

A partir de estos principios gnoseológicos del conocimiento científico del acceso al saber, en la investigación académica actual se siguen estos postulados básicos de la ciencia moderna.

Tabla 14. Formas de acceso al conocimiento desde la ciencia occidental

Principios	Procesos metodológicos
Evidencia	Ver para creer, "*Cogito ergo sum"* [pienso y luego existo], "solo es verdadero todo aquello que no emite ninguna duda al pensamiento**".** La verdad es objetiva, no puede dejar dudas. Para llegar a la verdad se utilizan los cinco sentidos y la razón.
Análisis	Reducir lo complejo en partes más simples para entenderlo correctamente**.** La fragmentación del conocimiento en tantas partes como fuera posible y necesario para resolverlas mejor.
Deducción	Permitir a la operación racional deductiva el peso de la investigación, para encontrar las verdades complejas a partir de la deducción. La predicción, que se refiere a la capacidad de conocer el devenir futuro de un fenómeno si conocemos las leyes que rigen su dinámica, así como sus condiciones iniciales. Ejemplo: Efecto de la mariposa (pequeñas variaciones en los fenómenos físicos pueden dar efectos o cambios grandes).
Comprobación	Comprobar si lo descubierto a partir de la razón fue conseguido. Este postulado señala que mediante experimentos científicos se puede comprobar el fenómeno o hecho en cualquier parte del mundo o lugar bajo las mismas reglas.

Elaboración propia en base a Descartes (1637), Hernández y Salgado (2011),

A partir de este método científico, existen un abanico de formas de investigación en el mundo académico. A saber: investigación cualitativa, cuantitativa, investigación acción, explicativa, participativa, etnográfica, histórica, explicativa, longitudinal, etc. Estas tipologías de acceso al conocimiento pueden ser empleadas en la investigación con una gama de metodologías y distintos enfoques.

Sin embargo, cuando el conocimiento se divide en disciplinas aisladas y cerradas, nos distanciamos de la realidad. Cuando docentes y estudiantes se concentran únicamente en el desarrollo y entendimiento teórico de un área específica sin aplicar estos conocimientos en la práctica, se alejan de la realidad y de la verdad. Por esta razón, la generación de conocimientos en las instituciones universitarias debe realizarse a través del diálogo entre saberes o mediante un enfoque transdisciplinario. Esto implica que la ciencia moderna u occidental sea considerada como una de las fuentes o vías para acceder al conocimiento.

Bajo este enfoque, la transdisciplinariedad, esto es, cuando las disciplinas se comunican por el bien de la realidad. Lo cual puede significar la creación de nuevas disciplinas. Muchos de nosotros nos olvidamos de que las disciplinas que hemos estudiado no existían antes: nosotros las creamos y depende de nosotros tener la responsabilidad de los conocimientos que ellas producen. (Gordon, 2011, p. 11)

3.2.3.2. Metodología de producción de conocimientos desde el diálogo de saberes

¿Por qué necesitamos el diálogo de los saberes en nuestro accionar diario? ¿No es suficiente el conocimiento científico para organizar la vida en la sociedad moderna?

Frente a un problema de salud grave, las personas suelen acudir primero a la medicina científica y su tratamiento clínico farmacéutico, luego a la medicina tradicional a través de las prácticas de rituales y brebaje de plantas medicinales; un tercer espacio de esperanza lo depositan en la fe y, para ello, recurren a las iglesias cristianas, budistas o taoístas y practican las oraciones, rezos, meditaciones o vigilias, al final de toda la experiencia, una gran mayoría recuperaran su salud completamente.

Bajo esta necesidad de solucionar nuestros problemas de vida desde distintas alternativas, el diálogo de saberes se entiende como "la relación mutuamente enriquecedora entre personas y culturas, puestas en colaboración por un destino no compartido" (Ishizawa & Rengifo, 2012). En este caso, el propósito final es la preservación de la vida humana y del cosmos en armonía y en la complejidad.

En consecuencia, el diálogo de saberes parte del reconocimiento de la pluralidad de conocimientos que existen en el mundo. Un ejemplo a citar, sobre la creación del universo y del hombre, la ciencia explicará a partir de la teoría evolucionista de Darwin o el Big-Bang de Stephen William Hawking (1942-2018); los cristianos encuentran la explicación a partir de la creación de un ser supremo a quien lo llaman Dios, los ángeles o Jesucristo, para los pueblos originarios el hombre emerge de la Madre Tierra y evoluciona desde el runa hasta el sabio o *yachaq*, así todas las culturas irán explicando sus formas de vida y su visión a partir de sus propias filosofías.

A partir de esta necesidad surge la epistemología intercultural frente al monopolio de una sola episteme en la producción de los conocimientos y en la reproducción de la vida: "La

epistemología intercultural parte de una posición orientada a la descolonización del pensamiento, el reconocimiento de derechos epistémicos para las cosmologías no occidentales y el establecimiento de un diálogo colaborativo entre diferentes lógicas" (Aguado & Mata, 2017, p. 60).

Bajo esta posición, en los sistemas educativos, especialmente en la educación superior donde se producen teoría y práctica, el diálogo de saberes según Santos (2018):

> Consiste en asegurar la "igualdad de oportunidades" a los distintos tipos de conocimiento que intervienen en las discusiones epistemológicas, con la idea de maximizar sus respectivas aportaciones a la construcción de "otro mundo posible", es decir, una sociedad más justa y democrática y también una sociedad más equilibrada en sus relaciones con la naturaleza. (p. 232)

La metodología del diálogo de saberes sigue tres pasos metodológicos; el primero corresponde al momento de la recuperación de saberes; el segundo, tiene que ver con la profundización de saberes y el tercer momento tiene implicancias con la construcción de nuevos saberes y generación de compromisos para el "Buen Vivir" (DEIB, 2017).

3.2.3.2.1. Aproximación a los saberes y haceres

En los pueblos indígenas existe un abanico de sabidurías que fueron trasmitidos de forma intergeneracional. Las cuales requieren ser recuperadas y profundizadas en la producción de conocimientos desde la educación básica y superior. El proceso metodológico consiste en realizar un diagnóstico cultural y lingüístico de los saberes locales o ancestrales existentes en un determinado contexto geográfico o cultural "el diálogo de saberes no es sencillo ni se logra en una charla o rápido diagnóstico participativo; implica deconstruir las categorías aprendidas y reaprender a mirar el mundo desde otras categorías" (Collin, 2024, p.35).

En esta lógica, "es necesario retomar a la familia y la comunidad como los espacios naturales propicios para aprender de la vida, con la vida y para la vida y subordinar la institución educativa estatal a la vocación que surja del aprendizaje familiar y comunitario" (Sarango, 2015, p. 51). Tomar en consideración que las culturas de los pueblos indígenas y rurales privilegian los modos de transmisión práctica por encima de la discusión académica universitaria (Helbert, 2016).

A continuación, a manera de ejemplificar se describen los campos de saberes y haceres practicados en el mundo andino que expresan la gran riqueza cultural de los PP.OO. y que las instituciones de educación superior puedan revitalizar y desarrollar para generar conocimientos interculturales en perspectiva de construir una ciudadana plena de los futuros profesionales.

Tabla 15. Campos de saberes y haceres en los pueblos originarios del ámbito andino

Ampos del saber	Componentes	¿Qué elementos necesito profundizar?
Territorio	Físico	Tierra, territorio y territorialidad Ríos, lagos, montañas, fauna y flora.
	Social	Organización del hombre con la madre tierra y el cosmos basado en sus propios símbolos y valores culturales.
	Espiritual	Sitios sagrados y valoración de estos espacios (*Las huacas*, *Paqarinas, puquios*, lugares encantadas, *Paqchis* o cataratas, lagos, alma despacho, *Tinkanas*.
	Económico	Sistemas propios de organización económica y producción de la soberanía alimentaria.
Espiritualidad	Tradición oral	Relatos de los mayores sobre los orígenes de la comunidad y del mundo. Mitos, relatos, moralejas y enseñanzas para el “Buen Vivir”, no sólo como humano sino como sociedad comunitaria que incluye el hombre, la naturaleza y el cosmos.
	Ritualidad	Expresiones simbólicas, míticas y religiosas de las personas con el cosmos. Lenguajes y significados de los rituales de sanación, curación y armonización.
	Medicina propia	Valores curativos de la medicina natural, homeopática, medicina propia. Los sabios en la sanación física, espiritual y energética del ser.
Comunidad (Sociocultural)	Familia	Identificación y auto identificación: Yo y mi familia “La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana” (Morin, 1999, p. 22).
	Organización	Organización comunitaria o la comunalidad según las necesidades de la población.
	Normas de convivencia	Acuerdos, consensos, normas y valores de convivencia en la comunidad.
	Formas de trabajo	Formas de trabajo comunitario practicada en la comunidad o barrio. Minka, Ayni, la solidaridad, ayuda mutua como valores fundamentales para la vida comunitaria o el Ayllu.
Tecnología	Ciencia y tecnología	Aplicación de conocimientos y saberes en ciencia y tecnología: Uso eficiente de la energía natural (Shady, 2022).

	Tejidos	Los tejidos como herencia milenaria que registran los hechos más importantes de la vida de las personas en su paso por el mundo. La contribución al desarrollo de las inteligencias múltiples de los niños y jóvenes mediante las prácticas de los tejidos.
	Instrumentos	Instrumentos de trabajo que se usan en la producción agrícola, ganadera, la pesca y en otros oficios. Instrumentos musicales ancestrales: Pututos, ayarachis, flautas, quenas, pinkuyllus, tinyas, ocarinas entre otros.
	Cerámica	La importancia de la utilidad de los utensilios de cerámica, madera y metal precioso que permiten alcalinizar el agua y promover la defensa del medio ambiente por la alta contaminación de utensilios de plástico y químicos que son nocivos para la salud.
Manifestaciones Artísticas	Expresiones poéticas	Valoración de las expresiones narrativas y poéticas de la zona, según el calendario agrofestivo o sociocultural o multicultural.
	Danza, música y canto	Implicancias de la danza, música y canto en la conservación de la vida individual y colectiva. Sanación del cuerpos físico, mental y espiritual del ser.
	Semiótica, dibujo y pintura	Expresiones poéticas, narrativas, lenguaje visual, signos y significados, historia de los PP.OO. que perennizan en la escritura a través del dibujo y la pintura. Dibujos cosmogónicos, matemáticos, astronómicos, religiosos y semióticos de la iconografía andina.
Física cuántica y matemáticas	Astronomía	Conocimientos astronómicos alcanzados por los pueblos originarios. Sus lecturas de fenómenos climatológicos, meteorológicos y acontecimientos que ocurren en el espacio. Un claro ejemplo a citar son los calendarios astronómicos del manejo del tiempo de los Tiahuanaco, Nazcas, Mayas[7] y Aztecas. Los altares astronómicos y observatorios, los geoglifos, constelaciones y sus señas que nos anuncian el porvenir.
	Ingeniería y arquitectura	Explicación de los enigmas y mega construcciones de fortalezas como de los Tiahuanaco, de los Inkas. Ingenierías hidráulicas de la conservación y crianza del agua practicada por las culturas como los Nazcas y de otras culturas.
	Contabilidad	Los *Quipus, Tocapus*, tejidos y otros instrumentos ancestrales que fueron borrados por los sistemas coloniales.
Identidad y valores culturales	Códigos o símbolos culturales	Las normas del “Buen Vivir”, practicadas por la comunidad ancestral. Ejemplo, los 7 códigos andinos. El *Kawsay, Munay, Yachay, Llamkay, Anya, Kawsaypacha*. Elementos que han contribuido la preservación de la vida plena en aquellos pueblos no occidentales. Simbologías y lenguajes.
	Indumentaria y trajes	Diferentes formas y estilos de producción textil de los pueblos indígenas y su valor identitario en la sociedad.

[7] La ciencia moderna de la astronomía nos dice que el año trópico tiene una duración de 365.2422 días, y los sabios mayas habían logrado una aproximación más exacta de asignarle un periodo de 365.2420 días, es decir los astrónomos prehispánicos habrían alcanzado un conocimiento o saber más alto al siglo XV (Portilla,1968).

		La necesidad de desarrollar en los niños y jóvenes habilidades manuales y desarrollo de la memoria histórica y milenaria.
	Lengua y pensamiento	La importancia de las lenguas originarias o lenguas subalternizadas en la trasmisión de conocimientos milenarios y su importancia de generar políticas lingüísticas que permiten revitalizar y desarrollar las lenguas originarias. Formas de ver el mundo según las culturas, sus saberes sobre la creación del mundo y del hombre, su concepto de la organización del mundo, el concepto de la vida según sus valores culturales.
Historia	Proceso histórico de los pueblos indígenas y afroeuroperos, latinoamericanos.	Hechos importantes en los pueblos indígenas anterior a la invasión española europea, durante la colonia, la república y en el mundo contemporáneo. Reseña histórica de sus principales líderes comunitarios que lucharon por la defensa del territorio de los pueblos andinos y amazónicos. Manco Inka, Tupak Amaru, Juan Santos Atahuallpa, entre otros. Relatos y memorias de los pueblos indígenas en relación a sus luchas y reivindicaciones y su demanda actual.

Elaboración propia en base al Proyecto Educativo Guambiano. Por la vida y la permanencia del ser Misak en el tiempo y en el espacio (2010).

3.2.3.2.2. Profundización de los saberes y haceres

La segunda etapa del proceso del diálogo de saberes corresponde a una investigación profunda sobre el sentido y significado gnoseológico y ético del saber desde la lógica propia de los contextos culturales. No es una mera descripción de lo que existe, sino básicamente corresponde a la comprensión de los significados y sentidos explícitos e implícitos de estos saberes.

A continuación, se detallan algunos ejemplos de la profundización de los saberes locales o comunitarios desde la visión del mundo andino.

En la cosmovisión quechua, el vivir y saber van de manera intencionada e interrelacionada. “La particularidad del yachay es que está encarnado. A los curanderos, los campesinos no les preguntan ¿cuál es tu yachay? sino ¿dónde está tu yachay? El yachay puede estar en las manos, en la lengua, en los ojos”. (Rengifo, 2003, p. 101).

El *Yachay* es uno de los principios del saber y hacer que significa el aprender en la práctica; con el *Ruray* o *Llamkay*, es decir con el hacer. El saber en las culturas originarias no es teórico o puramente cognitivo; sino es predominantemente práctico. Se aprende en la vida, mediante la imitación y la praxis. Según Heinrich (2017), el aprendizaje no se reduce a la

generalización, a la aplicación de reglas académicas ni disciplinas como ocurre con la ciencia, el saber indígena es integral, holístico y, en su proceso no sólo participa el aprendiz y el profesor, sino también la comunidad y la naturaleza en su intento de autorregulación para una armonía de vida entre el hombre, el cosmos y las deidades. En palabras de Rengifo (2004):

> La naturaleza es viva y persona, y en este sentido, conversa. El mundo andino-amazónico es un pueblo de conversadores en donde cada quien te invita de continuo a participar en el diálogo de la vida. Te habla el viento, la lluvia, los cerros, los pájaros, el maíz. (p,103)

Así, en la cosmovisión andino-amazónico, la naturaleza para los andinos y amazónicos es viva, orgánica y, con ella, la comunidad humana mantiene una relación familiar teñida de sentimientos y emociones; sobre todo, se genera aprendizaje permanente en la vivencia.

A continuación, se muestra un ejemplo de la trasmisión intergeneracional de saberes culturales en los pueblos andinos. Los tejidos iconográficos que aún se practican en los andes tienen su origen en la Cultura Tiahuanaco de hace 15,000 a.C. En uno de los bloques de piedra de los restos arqueológicos de Pumapunku aparece la Chakana tallada de manera extraordinaria.

Figura 8. La Chakana tallada en piedras megalíticas del Pumapunku

Fuente: Suxo (2024). “La Chakana de Tiahuanacu” [Fotografía personal].

Según la historiografía convencional Pumapunku data de hace 1500 a 2000 a. C; sin embargo, el arqueólogo Arthur Posnansky (1945) en su libro "*Tihuanacu la cuna del hombre americano"*, a partir de una investigación sobre las estructuras megalíticas y la alineación astronómica de Puerta del Sol con las estrellas, estableció la edad de Tiwanaku hacia 15, 000 a 17, 000 a. C. Esta datación coincide con la historia de la Atlántida, un continente o pueblos con alto desarrollo cultural que florecieron en algún momento de la historia humana y que fueron abatidos por un diluvio universal (Platón, 347 a. C.); mito, literatura, simbolismo o historia, pero tienen coincidencias en varias culturas como los Aztecas, Maya, incluso la misma Biblia en el Antiguo Testamento refiere de un cataclismo y diluvio universal que azotó a la tierra.

Al margen de mitos, leyendas o historias contadas por los propios pobladores del Altiplano, cronistas españoles como Cieza de León (1545), Inca Garcilaso de la Vega (1605) y los investigadores de diversas tendencias y épocas, confirman que existieron civilizaciones con un alto nivel de desarrollo cultural en astronomía, arquitectura, filosofía y organización social en esta parte del planeta y dio origen a la civilización precolombina.

No obstante, cuando la ciencia no tiene métodos o medios válidos para probar la veracidad de estas mega construcciones atribuyen la autoría de estas obras a seres alienígenas. Uno de los representantes de esta corriente es Erich Von Däniken (1968), escritor y científico suizo que dio a conocer en su libro ¿Chariots of the Gods? La presencia de fuerzas o seres sobrenaturales en el desarrollo cultural de algunas civilizaciones antiguas. Otro estudioso es Zecharia Sitchin (1920-2010), quien dedicó sus estudios sobre la creación de la raza humana y concluyó que los seres humanos de la tierra somos creación de los Anunakis o deidades de los antiguos Sumerios.

Retomando la línea diacrónica y sincrónica de la trasmisión intergeneracional de los saberes culturales, desde el Tiwanaku hasta la civilización o alta cultura de Paracas del antiguo Perú, se puede identificar la *Chakana* en los tejidos policromadas y multicolores.

Figura 9. Tejidos Paracas

Fuente: Peregrina (2015). *Las cruces cuadradas Chavín y la Chakana: Arqueología e historia*. https://peregrinadanza.wordpress.com/2015/10/10/las-cruces-cuadradas-chavin/

En tiempos actuales podemos identificar la Chakana en los tejidos que se practican en los pueblos de Perú, Bolivia y en otros pueblos de América Latina con un nivel de similitud en su geometría y significado cultural.

Milla (2019) y Shady (2022), concluyeron que las matrices civilizatorias del Perú y los pueblos de América Latina actual provienen de hace 12 000 años de historia y desarrollo cultural. En este caso, desde los Tiahuanaco o Tiwanaku, Mochicas, Caral y en otros pueblos que alcanzaron niveles de desarrollo cultural en periodos antes de la "era cristiana" y posterior a esta etapa.

Figura 10. Tejidos contemporáneos

En los tejidos que se practican en los pueblos quechua de Patahuasi Haquira-Cotabambas-Apurímac **(Perú)** aparece la Chakana.

En los tejidos que aún se practican en los pueblos Kullawaya (**Bolivia)** aparece la Chakana.

En esta línea de trasmisión intergeneracional, nos planteamos la siguiente pregunta a fin de comprender la importancia que tienen los elementos sagrados y milenarios.

¿Qué importancia tiene la Chakana para los pueblos indígenas en su proceso de desarrollo cultural?

Para Garcés et al. (2023):

> La Chakana, representa la conexión entre el cielo, la tierra y el inframundo, es un símbolo holístico que encapsula la visión de mundo andina. Cada uno de sus brazos representa un punto cardinal: norte, sur, este y oeste. Además, los escalones de la cruz simbolizan diferentes niveles cósmicos o dimensiones espirituales. Para las culturas andinas, la Chakana representa la armonía y el equilibrio entre los elementos naturales y la vida humana. (p.165)

En efecto, “La cerámica y los tejidos debían servir para representar emblemas mágico–religiosos, en especial los símbolos vinculados al Dios del Agua y a la Diosa Tierra o Pachamama. Esta última graficada mediante una figura escalonada” (Kaufman, 2002, p. 37).

Según sostiene Milla (2014), la Chakana simboliza la armonía y la organización de los pueblos basados en un pensamiento incluyente que aprenden de la diferencia o la diversidad.

Conforme como se viene mostrando, los elementos culturales son similares en todos los pueblos andinos afluyentes de la Cordillera de los Andes que bordean toda la costa y el océano Pacífico; por tanto, el desarrollo cultural no es el culmen o la perspectiva de alguna cultura o civilización en particular, sino es la herencia milenaria de culturas o pueblos que se desarrollaron en todo el territorio del Abya-Yala. Por ello, es importante señalar, que estos pueblos al margen de la demarcación territorial y distinciones lingüísticas o religiosas compartieron elementos culturales comunes, ello demuestra que las culturas ancestrales practicaron la interculturalidad y el plurilingüismo.

Si para occidente la escritura alfabética es fuente inagotable de su historia, para los pueblos no occidentales, los tejidos, cerámica, pintura, códigos sagrados son fuentes fiables de trasmisión cultural; sin embargo, la escuela y la educación superior han dejado de lado esta trasmisión cultural, por considerarlos no científicas ni académicas, dando como efecto que

las nuevas generaciones ya no practiquen estos saberes y de esta manera se van extinguiendo una gama de tecnologías y ciencia de los pueblos indígenas y de otros contextos que no son tomados en la propuesta pedagógica en el sistema educativo oficial o formal.

3.2.3.2.3. Aporte de los saberes y haceres a la solución de los problemas locales y globales

¿Qué sentido tiene estudiar el pasado cuando debemos mirar el futuro?

Reconocer la historia y herencia cultural permitiría alcanzar una vida digna con orgullo e identidad, se evitaría la migración del campo a la ciudad en condiciones de desventaja social, la aculturación y procesos de desterritorialización y desindigenización.

Bajo esta lógica, la arqueóloga peruana Ruth Shady (2018) que ha investigado con mayor detenimiento la cultura Caral, en su libro “Los Valores de la Civilización Caral: Reflexiones para el “Buen Vivir” destaca 8 aspectos o enseñanzas de las culturas precolombinas:

- Vivir en armonía entre los seres humanos con la naturaleza y cosmos. Este valor hemos perdido por las influencias del neoliberalismo que va inculcando el individualismo y la competencia.
- Manejo del territorio con visión de cuenca que permita la interacción y convivencia pacífica entre los ciudadanos.
- Organización del colectivo social en base a los valores como el Ayni, la Minka y la Mita en el caso de los PP.OO., pero en otros contextos culturales se toma en cuenta sus propios valores.
- Identificación de problemas y la búsqueda de solución en base a la producción de conocimiento colectivos o comunitarios.
- Equidad de género, respeto a las mujeres.
- Desarrollo integral del ser humano, mediante la potenciación emocional y lo cognitivo.
- Respeto a la diferencia cultural e ideología y su integración intercultural.
- Registro de la memoria colectiva para generar alternativas de solución y evitar nuevos colapsos.

Para Huanacuni (2010), “Vivir Bien” significa complementarnos y compartir sin competir, vivir en armonía entre las personas y con la naturaleza. La filosofía del “Buen Vivir”, apuesta por un modelo de vida de la sociedad a partir del aporte de las formas culturales de los pueblos indígenas que han vivido miles de años con reglas propias de vida como sociedad, desde los pueblos indígenas de Latinoamérica, existen planteamientos de lucha y mejora de la vida. Al respecto, Ministerio de Relaciones Exteriores de Bolivia (2010, p.16), en los documentos oficiales de 2005-2010 destaca los diez mandamientos de la Madre Tierra que debemos tomar en cuenta para mejorar la vida planetaria:

- Erradicar el sistema capitalista implica asumir otra opción de paradigma de economía y mercado con espíritu humano y comunitario.
- Renunciar a la guerra y trabajar por la paz y el “Buen Vivir”.
- Un mundo sin imperialismo ni colonialismo para una política decolonial en todo el sistema de vida, la descolonización no sólo en lo lingüístico o pedagógico, sino en todos los campos del saber y hacer.
- El agua es de todos los seres vivientes por tanto no puede ser privatizado ni mercantilizado.
- Desarrollo de energías limpias y amigables con la naturaleza.
- Respeto a la Madre Tierra para garantizar la continuidad de la vida en este planeta.
- Garantizar los servicios básicos como el derecho humano y otras normas que apuestan.
- Consumir lo necesario, priorizar lo que producimos y consumimos localmente
- Promover la diversidad de culturas y economías.
- El “Buen Vivir”, como un paradigma teórico, metodológico y práctico de los PP.OO.

Uno de los grandes aportes del “Buen Vivir” a la ciudadanía actual, tiene como objetivo el mejoramiento de la calidad de vida, es decir, se concreta en la convivencia intercultural y conservación de la vida. Bajo esta perspectiva, “la decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial” (Ortiz et al., 2018, p. 200). Saberes que tienen relación con el modelo socioambiental de cuidado del territorio, técnicas sismorresistentes, astronomía avanzada, manejo de energía eólica y solar, la reutilización de desechos,

conservación de la salud, control socioemocional mediante práctica de rituales de sanación, control de pisos ecológicos, comercio basado en intercambios, economía popular o comunitaria y convivencia intercultural.

En el marco del diálogo de saberes, la educación superior al margen de cualquier carrera profesional o programas a más de las disciplinas científicas, debe incorporar en el tratamiento curricular como una necesidad formativa del profesional que se desempeñará en destinos campos o haceres de la vida, los saberes culturales que portan los estudiantes de diversos contextos. En todo este proceso es de vital importancia la mediación cultural de los sabios, padres y madres de familia, desde el aporte de su experiencia personal y comunitaria.

3.2.3.3. Los sabios en el desarrollo y revitalización de los saberes culturales

Los sabios son aquellas personas que tienen ciertas capacidades innatas o adquiridas de manejo de sabidurías en distintos niveles de conocimiento cultural, espiritual y material.

¿Cuál es el camino para convertirse en sabios o sabias o personas sanadoras en la visión de los pueblos originarios? ¿Quiénes ostentan o alcanzan el título de sabios o sabias, Yachaq o Hampiq?

Existen tres caminos para convertirse en sabio o *Hampiqruna o Yatiri*; cuando una persona común (Runa) recibe un designio de alguna deidad, puede ser de los Apus, los Ángeles o algún Dios o energía cuántica son revelados en los sueños o como afirma Sans (2024), en las experiencias cercanas a la muerte (ECM); un segundo camino se atribuye cuando el rayo o el Illapa les coge de manera accidental o fortuita, en el que la energía de luz les despierta niveles neuronales y se activan las habilidades y canales de la sabiduría; un tercer camino es por una decisión propia de convertirse en sabio o *hampiqruna* siguiendo la tradición milenaria intergeneracional de sus ancestros.

Los sabios han logrado desarrollar un nivel de consciencia en su existencia en la dimensión física, psíquica y energética.

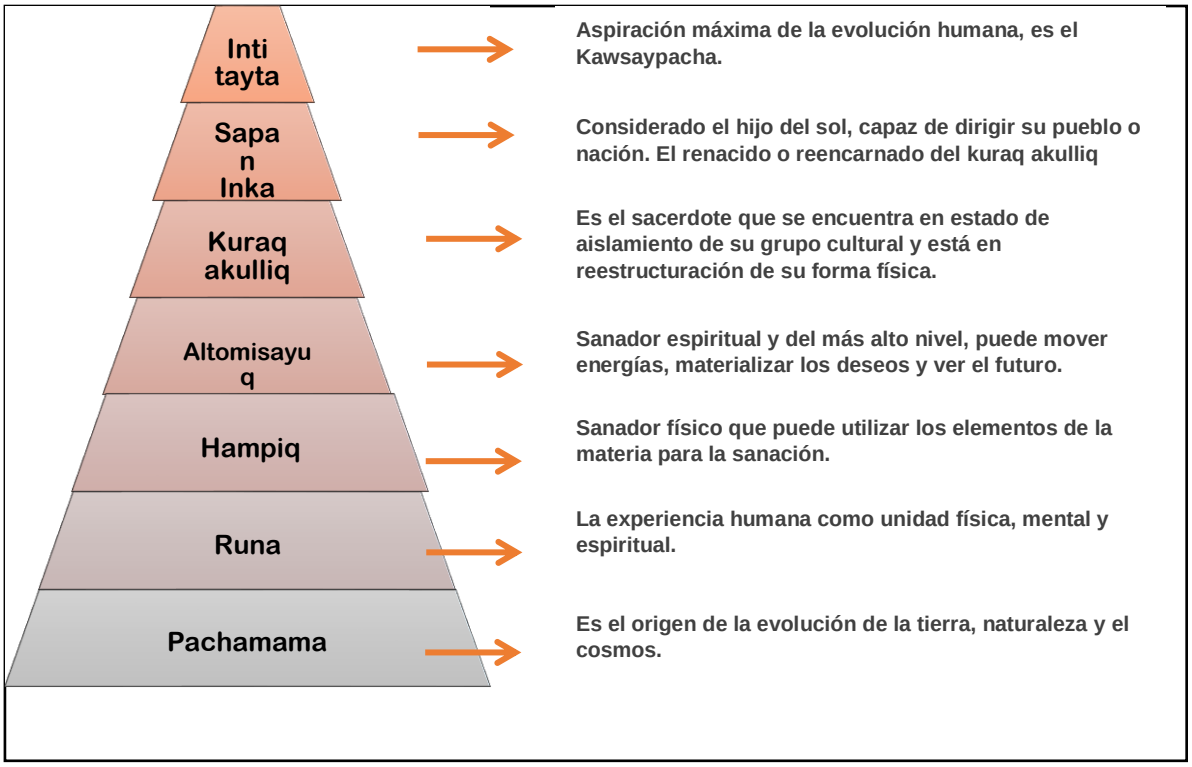
La línea de la evolución de la conciencia se da durante todo el ciclo de la vida; desde el momento de la concepción hasta la muerte física. Las personas desarrollamos niveles de conciencia que pueden ser valoradas por las acciones y las habilidades que vamos

adquiriendo, según las interacciones de transmisión intergeneracional o por la experiencia vivida en la socialización familiar y comunitaria.

Según la cosmovisión de los pueblos indígenas, por lo menos existen siete niveles de desarrollo de la conciencia del ser humano. En la provincia de Paucartambo de la región de Cusco Perú, existe un pueblo cuya tradición y filiación étnica se atribuye como descendientes directos de los antiguos gobernantes inkas del Tahuantinsuyo. Estos habitantes se internaron en las montañas más altas de la región con la finalidad de mantener la ciencia, tecnología, cosmovisión propia lejos del alcance de la colonización. Este grupo cultural quechua ha logrado identificar siete niveles de desarrollo de la conciencia del *Kaypacha* que incluye al ser humano.

Según Paucar (2016), la evolución de la conciencia y del saber del hombre desde la cosmovisión andina sigue la siguiente escala:

Figura 12. Niveles de evolución de la conciencia y del saber en los pueblos andinos

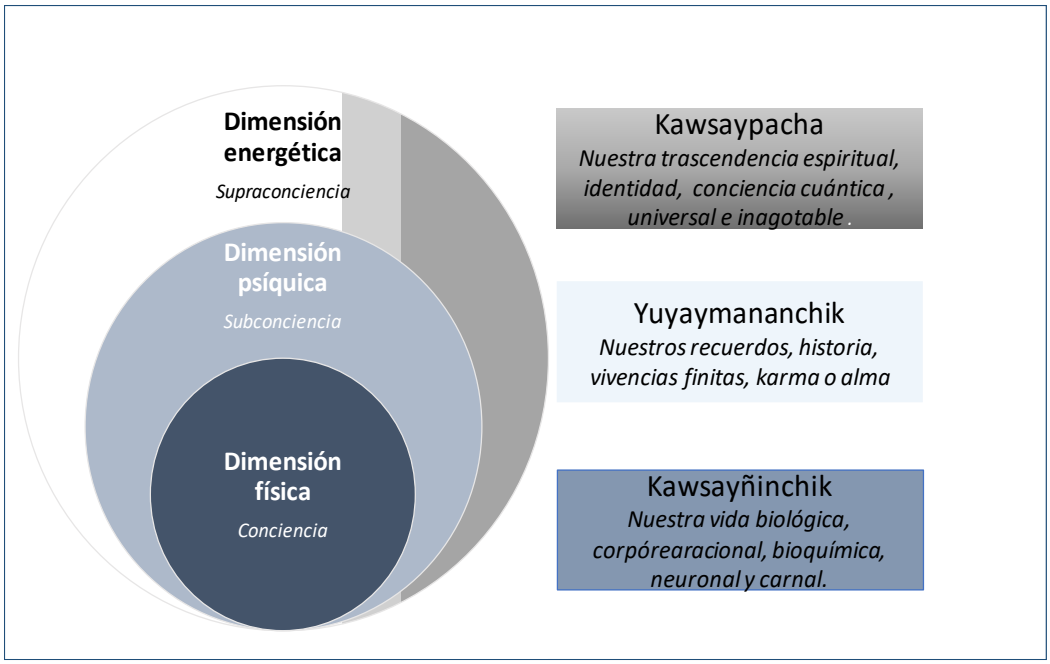


Fuente: Elaboración propia basado en Paucar (2016).

Bajo esta misión por el "*Hatun Ñan"* [El gran camino del saber] los sabios de los pueblos indígenas especializados en la sanación tienen la capacidad de sanar y curar enfermedades

utilizando distintos mecanismos curativos tanto en la dimensión del cuerpo físico, mental o energético. Desde las ciencias médicas denominan, la curación a nivel de la dimensión física que emplean algunos elementos materiales o recursos de la naturaleza, en la dimensión psíquica terapias como la hipnosis y en la dimensión energética está el mundo de la física cuántica.

Figura 12. Las tres dimensiones del ser



Elaboración propia en base a los testimonios de los ancianos del pueblo quechua.

En la línea de trasmisión intergeneracional de saberes culturales, los sabios y sabias son los portadores y guardianes de los saberes en todos los campos del conocimiento que incluye la filosofía, tecnología, literatura oral y todos los elementos culturales que han alcanzado el hombre durante milenios.

Por ello, en las comunidades originarias los pobladores reconocen al sabio o *hampiq* y éste goza del respeto y admiración de la población y, en algunas comunidades o regiones la organización de los PP.OO. certifica la legitimidad de los sabios

¿Cuáles son los ámbitos o campos de participación de los sabios en la formación docente o educación superior intercultural?

El aporte de los sabios y sabias es a partir de sus saberes sobre el control del territorio, crianza del agua, aprendizaje de la lengua, tecnologías propias de los PP.OO. manifestaciones artísticas y musicales, espiritualidad, gastronomía e historia, en el siguiente apartado se amplía el análisis.

Tabla 16. Ámbitos de participación de los sabios en la educación superior

Dimensiones	Rol de los sabios	Aportes
Gestión institucional	Participación en la planificación institucional desde las formas de gestión comunitaria basada en el control del territorio y convivencia con la naturaleza y el cosmos, bajo un pensamiento incluyente.	• La institución formadora cuenta con normas de convivencia que incorpora los valores y saberes de los estudiantes. • La institución superior cuenta con un diseño armónico de un plan de desarrollo institucional.
Planificación curricular	Los sabios participan en los procesos de planificación aportando sus saberes para determinar los contenidos que se desarrollaran en los procesos formativos.	• Sílabos con tratamiento intercultural. • Calendarios comunales, agrofestivos y ecológicos. • Diagnósticos socioculturales.
Procesos didácticos	Asesoramiento al docente en el desarrollo de las distintas áreas desde los saberes locales o comunitarios.	• Los docentes profundizan y aprenden otras formas de acceso a los conocimientos o saberes. • Estudiantes profundizan en sus saberes culturales.
En la tutoría	Participación en las acciones de tutoría	• Los estudiantes reciben tutoría de los sabios y mejoran sus aprendizajes y alcanzan una estabilidad emocional.
Práctica profesional	• Acompañamiento a estudiantes durante el ciclo de sus prácticas vivenciales. • Participación en el diseño e implementación de los proyectos productivos.	• Práctica educativa en el territorio, en las escuelas • En la práctica profesional participan profesionales interdisciplinarios, sabios y padres de familia.
Elaboración y producción de materiales educativos	• Participación en la producción de materiales educativos con pertinencia cultural, lingüística y pedagógica.	• Los IESP y universidades cuentan con materiales educativos contextualizados y con pertinencia cultural y lingüística. • Materiales educativos bilingües, digitales y multinivel por la diversidad de estudiantes en la formación.

Gestión cultural y lengua	• En la planificación de los procesos de revitalización cultural y lingüística.	• Las IES cuentan con políticas de gestión cultural y lingüística.

Fuente: Basada en Quispe (2019)[8].

3.3. Descolonización del ser para una convivencia democrática e intercultural

La descolonización del ser es un proceso que permite revertir la colonialidad del pensamiento y la subjetividad subalterna del ser; devolviendo la dignidad y justicia social a la humanidad. Por ello, evaluar la situación de los estudiantes de contextos diversos en la universidad implica significar las siguientes prácticas:

- La regulación de conflictos étnicos mediante un trabajo a nivel de "comprensiones teórico-metodológicas. Esta primera acción comprende el análisis de las comprensiones y significados teleológicos de la cultura, desde un abordaje teórico y análisis metodológico que tiene por objetivo aclarar algunos sesgos de la noción de cultura, sus dimensiones y campos de acción en la vida cotidiana y las maneras de abordar en la gestión de la diversidad cultural y lingüística en la sociedad multicultural.

- La regulación de prácticas de la convivencia institucional. Este proceso consiste en diseñar nuevos marcos normativos o reglamentos que permitan una mejor convivencia y la comprensión de la diferencia como una oportunidad de aprendizaje, desarrollo cultural y pedagógico en la educación superior. Aquí el gran reto es transformar las IES para generar el dialogo intercultural.

- La generación de normas y actitudes de convivencia democrática e intercultural. Esta tercera acción de trabajo a nivel del estudiantado, docentes y comunidad educativa tiene por objetivo el empoderamiento de la identidad a partir de un trabajo colegiado en la institución formadora con apoyo de la comunidad o sociedad.

[8] Propuesta técnica que orienta el desarrollo y fortalecimiento del componente intercultural en la formación inicial docente EIB en los IESP y universidades".

3.3.1. Análisis de las comprensiones y significados de la cultura y relaciones interétnicas

Al entrar a la segunda década del siglo XXI con la irrupción de las tecnologías de la comunicación como las redes sociales, los sistemas de comunicación virtual que son parte de un proceso de globalización, el transnacionalismo y los flujos migratorios con la alta movilidad cultural transfronteriza nos están indicando que estamos acercándonos a una realidad compleja y entramado mundo posmoderno, polidonal, multicultural y plurirreligioso, pero, a la vez, a un mundo con muchas desigualdades socioeconómicas, culturales y educativas.

En esa realidad los procesos de comunicación planetaria nos admiten ampliar nuestras distancias y miradas sobre la realidad circundante y vemos que no sólo existe un saber único disciplinar y científico, una lengua hegemónica que invisibiliza a otras lenguas y lenguajes, una visión del mundo occidental que hegemoniza el horizonte y sentido de la vida en la sociedad, un único sistema económico neoliberal que controla el poder mundial; sino el mundo está compuesto de múltiples sistemas de vida, diversas formas de generar economía y salud alimentaria, es multidimensional en cuanto a la cosmología de cada grupo o persona. Estamos hablando de un pluralismo en todos los campos del saber, hacer y ser.

Conforme como plantea Giménez (2003):

> El Pluralismo cultural connota, en primer lugar, la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial y social, sea un área civilizatoria, una entidad supranacional, un estado nación, una nación sin estado, una región, un municipio, una comunidad local, una escuela. (p.6)

Bajo esta visión panorámica de la pluralidad, el significado clásico y semántico de la cultura en términos amplios de las ciencias sociales está referido a “todo aquel complejo total que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbres y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Tylor, 1995, p. 64). Estos conocimientos, haceres y sentires adquiridos en un contexto social y en una línea diacrónica y sincrónica de desarrollo cultural de los pueblos permiten al hombre conservar la vida en el cosmos.

Ahora, si entramos a mirar las diferencias o tipologías de manifestaciones culturales vamos a identificar que existen por lo menos cuatro niveles de categorías culturales. Un primer nivel que está al alcance de la vista, lo denominan cultura material y comprende la infraestructura, herramientas, tecnologías y manufactura que el hombre crea y recrea en su proceso de adaptación y sobrevivencia en el cosmos. Existe otro nivel del campo cultural que está referido al saber o conocimientos, modos de producción, valores morales y éticos alcanzados y construidos de manera social, creaciones artísticas, literatura, arte, música, etc. Asimismo, existe otro campo de estudio que comprende las relaciones del hombre con la sociedad, sus modos de vida, lenguaje, normas, leyes y códigos de convivencia. También, existe otro nivel o campo de estudios culturales que están referidos a los valores éticos y morales como la religiosidad y espiritualidad que se practica en los distintos pueblos o culturas como formas de alcanzar la trascendencia e inmanencia en el mundo terrenal y energético, según la cosmovisión de cada persona y comunidad.

Es así que, el concepto de cultura es polisémico, dinámico y variante; cuya definición y sentido axiológico y ético va a responder a los enfoques o corrientes de pensamiento que existen en la sociedad en un determinado tiempo y ámbito geográfico. Por ejemplo, para los marxistas la cultura tiene que ver con los elementos constitutivos e invariantes de la relación social de producción, mercado, capital, hegemonía y poder (Althusser, 1965; Gramsci, 1937; Marx, 1867 y otros). Desde el campo religioso y católico, la cultura se atribuye a todo aquello que existe como creación divina en la tierra y en el cielo. Desde los pueblos originarios, la cultura significa la relación del hombre, la naturaleza, el cosmos y sus formas de convivencia, en algunos pueblos lo llaman *Allin Kawsay*, *Sumaq qamaña*. Por otra parte, la concepción desde las ciencias tecnológicas y el ciberespacio, alude que la cultura es la expresión creativa, digital y comunicacional del hombre, nada queda fuera de este sistema virtual (Prenski, 2010).

Ahora bien, como producto de un largo proceso de supremacía cultural en la educación, existen algunos sesgos en el análisis y puesta en práctica de estas ideas en programas para pueblos indígenas, pueblo afro, migrantes o población minorizada. Al respecto, Krotz (1994), señala cinco ideas falsas que se maneja en el imaginario colectivo de la población:

- Primero, existe la idea que algunos tienen cultura y otros no. Con esta afirmación se invisibiliza los rasgos culturales del otro con fines de dominación y control de poder,

que son ideologías heredadas de la colonia y del liberalismo republicano monocultural.

- Segundo, existe la idea de una jerarquía natural entre culturas altas y subculturas. Un concepto reduccionista y evolucionista que justifica la perpetuidad del control de poder desde una visión de superioridad cultural occidental frente a las culturas de los pueblos marginales o excluidos socialmente.
- Tercero, persiste la idea de que existen culturas puras y mezcladas. El grupo que declara que hay culturas puras y atribuyen a la civilización europea que tiene una relación directa a la ideología eugenésica y racista del siglo XVIII y IX, la pureza de sangre. Esta ideología permitió el control de poder de un grupo de la élite criolla y blanca, cuyo linaje se basó en la filiación étnica, los apellidos, color de piel y nivel socioeconómico.
- La cuarta idea falsa, es creer la cultura como algo estático e inmóvil. Es posible que existan grupos culturales que se han esencializado como cultura superior o invariante en el tiempo. En este grupo podemos encontrar algunas cosmovisiones religiosas como el islam, cristianismo y otras que fueron valores de convivencia humana en su momento y que ahora no corresponde a la realidad presente.
- La quinta idea falsa es reducir la existencia y la conservación de la cultura sólo a la responsabilidad del Estado o alguna entidad pública o privada. Esta manera de ver la cultura cosificada y arqueologizada hace ver el inmovilismo cultural en la sociedad.

Para una gestión coherente de la diversidad, Suarez (2008), recomienda tener en cuenta algunos criterios al analizar las relaciones interétnicas o interculturales a fin de evitar cualquier forma de discriminación y racialización.

- Frente a esta mirada jerarquizada de la cultura, el relativismo cultural explica que no hay cultura superior ni cultura inferior, todos los sistemas culturales del mundo por magnificencia son iguales en valores y deben ser comprendidos en su marco idiosincrático y contexto cultural.
- La cultura es producto de la historia aprendida en el proceso de endoculturación, en consecuencia, se opone a la naturaleza. No es verdad que unos nacen con cultura

y otros no. El racismo biológico decimónico del siglo XIX no tiene cabida, según este principio universal.

- Son variables que históricamente se cambian y se recrean, según los procesos históricos, socioeconómicos y políticos. No es posible afirmar que hay culturas puras o estáticas, invariantes en el tiempo. Las culturas contemporáneas son hibridas, coexisten elementos culturales tradicionales y la modernidad (García, 1990).
- Son heterogéneos, sus formas de expresión varían de acuerdo con el contexto cultural y social. Influye la clase social o el habitus, la geografía, nivel educativo, edad y religiosidad.
- Son polisémicos y múltiples, cada cultura, expresa sus formas de vida de manera particular, con sus propias significados y simbologías. “Reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano” (Morin, 1999, p. 22). Que la diversidad cultural es natural (Flechas, 2015).

3.3.1.1. Descifrando los marcos categoriales de la interculturalidad

Como se podrá apreciar, el abordaje de la interculturalidad en la educación pasa por un proceso de reconocimiento de la diversidad, implementación de políticas de gestión de la diversidad y su proceso de regulación normativa, desde una mirada crítica y transformadora. En este proceso, al incursionar en el campo semántico y metodológico de la interculturalidad como una alternativa de tratamiento a la diversidad, nos topamos con una multiplicidad de significados y alcances del concepto, es así que, su concepción es polisémica y compleja. Su concepción política y ética va a depender en que campo se utilizará, en qué contexto cultural e histórico se aplicará. Revisando estos conceptos de la interculturalidad, inmediatamente vamos a encontrar algunos términos como la multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad e interculturalismo que tienen implicancias en la tipología o modelo de comprensión y gestión de la diversidad.

A continuación, trataré de resumir las diferencias o similitudes de estos campos de acción o tratamiento a la diversidad cultural, lingüística, étnica, religiosa que involucra la teoría o estudios interculturales contemporáneos.

Figura 14. Ámbitos de comprensión de la interculturalidad

Elaboración propia basada en Giménez (2012).

3.3.1.1.1. Multiculturalidad

Se define como una realidad de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, al margen de sus divergencias o semejanzas culturales, lingüísticas o religiosas. A partir de esta tesis, la multiculturalidad como la cuestión descriptiva o hecho social de la existencia de grupos culturalmente diversos en una sociedad, reconoce como una realidad fáctica la existencia de grupos culturales o sociedades que tienen ciertas diferencias lingüísticas, étnicas, religiosas, género y sexo, pero comparten un espacio geográfico. La multiculturalidad no es un fenómeno actual que se ha masificado con los procesos de la globalización o la migración, la humanidad a lo largo de milenios se ha caracterizado por tener estas diferencias multiculturales y esta ha sido su gran riqueza y oportunidad de vida que les aguardó en todo su proceso histórico. El *homosapiens* y sus ancestros nunca estuvieron tan segregados del grupo, el hombre actuó siempre en comunidad (Dussel, 2017). Además, este grupo de humanos ancestrales practicaron el plurilingüismo como formas de sobrevivencia y comunicación con otros (Dietz, 2013); sólo a partir del nacionalismo republicano liberal como una alternativa rápida de gestionar la diversidad desde el Estado-nación en pueblos territorialmente diversos, se dieron políticas de homogenización y

monolingüismo en la educación, para ello, se establecieron normas y leyes homogeneizadoras y anuladoras de la pluralidad con propósitos de dominio geopolítico.

3.3.1.1.2. Multiculturalismo

Vamos a entender a un abanico de posibilidades y políticas de acción colectiva de grupos minoritarios o vulnerados que buscan reivindicar su cultura y clase social por un reconocimiento de sus derechos individuales y colectivos frente a la vulneración permanente e histórica de los pueblos originarios (PP.OO.) y desde el Estado se promueven políticas de integración o asimilación. Es así que, el multiculturalismo surge como un movimiento social y cultural en los años 70 del siglo pasado, especialmente en los EE. UU., Canadá y en los países europeos con mayor flujo migratorio que se requería regular la convivencia ciudadana a fin de integrarlos. En ese sentido, "El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de redefinición y reimaginación del Estado-nación de cuño europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporánea" (Dietz, 2016, p. 13). Las políticas multiculturalistas en estos países estuvieron abocadas a generar políticas de convivencia en la sociedad receptora. Estos procesos en el campo educativo significaron pensar en programas de adaptación y asimilación dirigido a estudiantes de hijos migrantes o minorías étnicas. Estas políticas de reconocimiento a diferencia con algunas cuotas o programas de acción afirmativa, quedaron en el plano normativo y no llegaron a generar espacios de interacción positiva real desde el Estado o de la sociedad con miras a la reedificación de una sociedad intercultural o plural.

3.3.1.1.3. Interculturalidad

A partir de la década de los 90 del siglo pasado, la interculturalidad asume otra connotación, en este caso, no sólo de reconocimiento a la diferencia por razones de cultura, lengua, étnica, religión, género o procedencia de manera estática o esencializada, sino hacia una transformación de una tipología de coexistencia hacia una convivencia ciudadana, es decir, va más allá de un simple hecho de ser diverso y compartir normas o lengua. Su objetivo es la transformación de una sociedad monocultural hacia una sociedad intercultural. En

esencia, la interculturalidad se refiere a las formas de interacción entre miembros de distintas culturas, lenguas, géneros, etnicidades sexuales, religiosidades, en sí, tiene que ver con las relaciones simétricas donde históricamente hay relaciones asimétricas y de exclusión (Dietz, 2022). El enfoque intercultural va más allá de la coexistencia de culturas distintas y se centra en el diálogo y la interacción cultural en un plano de igualdad real, lo que implica una reflexión y acción, también real, sobre los factores ideológicos y estructurales que conllevan desigualdad y racismo.

A continuación, siguiendo a Giménez (2016) se describen algunos principios o rasgos visibles de un proceso de la interculturalidad en la praxis.

- Respecto a la diferencia cultural, lingüística, procedencia, género, sexo, religión y otras diferencias en la convivencia.
- Aprendizaje mutuo a partir de las experiencias compartidas de culturales y saberes del otro y generación de conocimientos interculturales.
- Comunicación empática y asertiva que hace posible el dialogo intercultural.
- Resolución y mediación de conflictos de manera oportuna.
- Aceptación y puesta en práctica de políticas y normas compartidas.
- Lucha frontal contra cualquier indicio de racismo, sexismo, patriarcado, colonialismo o chauvinismos culturales que imprimen el monoculturalismo.

Por su parte, Mata (2011) señala que la interculturalidad puede ser un enfoque, una perspectiva, metáfora o metodología que permite reconocer la diferencia y la diversidad cultural, social y étnica y todas las diversidades en perspectiva de diálogo intercultural. Por su lado, Besalú (2002) explica que:

> No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas "o" culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes. "La educación intercultural no tiene por objetivo promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas. (p.71)

Por otra parte, Tubino (2004), al concepto de interculturalidad le añade un elemento importante en la convivencia ciudadana, la ética como un indicador para mejorar la convivencia ciudadana.

> La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. (p. 6)

El concepto y la práctica de la interculturalidad con el devenir de los años y los avances de la investigación en las ciencias sociales como la antropología, la filología, la semiótica y otras disciplinas amplió su campo de intervención desarrollando otras áreas además de salud, fuerzas armadas, políticas públicas y educativas. No obstante, para algunos, el discurso intercultural será aprovechado como boga o tópico; para otros, como estrategia o metodología para perpetuar la dominación desde una comprensión de una interculturalidad funcional o teórica.

En esa línea, el discurso y la práctica intercultural en el caso de América Latina tiene varios significados o comprensiones, según los intereses y contextos socioculturales e históricos siendo posible establecer hasta cuatro tipologías de la interculturalidad. Una primera tipología es designada como la **interculturalidad relacional**, que explica la relación en sí de todas las culturas en un mundo globalizado y complejo. Estos grupos o sectores declaran que no es necesario diseñar ninguna política en relación a los grupos minoritarios, en vista que todo está globalizado y que todos compartimos un espacio o marcos normativos. Este discurso y pensamiento es muy similar al multiculturalismo añejo del siglo pasado, donde se dijo que hay lugar para todos; sin embargo, ocultó las asimetrías e invisibilizó las diferencias culturales, justificando con el mestizaje o hibridación cultural.

La segunda tipología viene a ser la **interculturalidad funcional**, que es utilizada como narrativa o discurso para generar niveles de confianza entre la población minoritaria y mayoritaria con desventajas económicas y sociales. Bajo este marco, el discurso intercultural puede ser utilizado por el Banco Mundial, la Iglesia Católica, Ministerios de Educación y otros espacios de poder. En el campo de las ciencias sociales, la interculturalidad funcional se justifica por generar un mensaje de reconocimiento a la diversidad sin cuestionar niveles de discriminación y jerarquías existentes, reduce su accionar político y ético a los niveles de representación, fetichización, folklorización de la cultura o lengua, como, por ejemplo, los funcionarios públicos que se visten de traje típico sólo en algunas festividades. Se exige el aprendizaje de una lengua originaria en la

educación básica, pero en la educación secundaria y superior no hay tal exigencia, desde ámbitos académicos se debate la interculturalidad sin formar parte de una vivencia o militancia, es decir sólo como narrativa o discurso "*La práctica sin teoría es ciega y la teoría sin práctica es estéril"* (Kant, 1793).

Una tercera tipología viene a ser, la **interculturalidad crítica**, al respecto, Viaña, et al. (2010) aclaran lo siguiente: “El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización” (p. 88). En ese sentido, la interculturalidad crítica va a cuestionar las jerarquías lingüísticas, económicas, religiosas, étnicas y de género establecidas por el credo del colonialismo clásico y el nacionalismo republicano: “construir interculturalidad crítica requiere transgredir, interrumpir, desmontar la matriz colonial y crear otras condiciones de poder, saber y estar y vivir que nos distancien del capitalismo, el colonialismo, el patriarcado como principales formas de dominación” (Vásquez & Abril, 2018, p. 25). Esta corriente de pensamiento va a exigir un proceso decolonial para encaminar un proceso de transformación principalmente en la educación superior. Además, va a demandar la interculturalización de todo el sistema, niveles de gobierno y la sociedad civil, conforme como plantea Betancourt, citado en Quispe (2012, p. 62) “Hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad”.

3.3.1.1.4. El interculturalismo

El interculturalismo lo vamos a entender como la reflexión ética y teórica de la multiculturalidad e interculturalidad. Según Mata (2011) y Dietz (2022), el interculturalismo engloba los campos semánticos, teóricos, metodológicos e implicancias de lo intercultural, inter-actoral e interlingüe. Lo intercultural tiene que ver con el respeto a la diferencia cultural y aprendizaje de valores y formas de vida que portan las personas, lo inter-actoral hace alusión a la convivencia de personas y grupos culturales en un espacio determinado con normas compartidas y políticas consensuadas y lo interlingüe tiene relación con el aprendizaje y promoción de las lenguas existentes en un territorio, sistema educativo o instancia laboral, lo que supone la promoción del multilingüismo o plurilingüe. “Dos son los

objetivos básicos de esta perspectiva: el reconocimiento del pluralismo cultural y el respeto por la identidad propia de cada cultura; y la construcción de una sociedad plural, pero cohesionada y democrática" (Besalú, 2002, p. 65).

Para Giménez (2011) el interculturalismo es un instrumento fundamental para generar niveles de una convivencia en la diversidad y debe cumplir varios principios axiológicos y pragmáticos que desarrollamos a continuación:

3.3.2.1. Gestión de la diversidad en las sociedades multiculturales y multilingües

Desde el campo antropológico, Dietz (2020) afirma que los Estados-nación a la fecha, en los países de América Latina, los gestores de políticas públicas abordan la diversidad y complejidad social desde distintos mecanismos de intervención:

- Cuando la **diversidad es concebida como problema,** los Estados-nación aplican programas o políticas de asimilación, integración o segregación. Un claro ejemplo que podemos citar son los casos de los pueblos de Canadá, Norte América, Australia y Latinoamérica. En estos pueblos los gobiernos optaron por implementar políticas de integración nacional basadas en sistemas de gobierno autoritario, asimilacionista y homogeneizador.

  La visión de construcción de una ciudadanía moderna, próspera y liberal en los estados de América Latina se basó bajo una política de tratamiento a la diversidad cultural y lingüística desde un enfoque asimilasionista, integracionista y homogeneizadora. En este modelo de tratamiento a la diversidad se absolutiza los derechos individuales, no existe las tareas verdaderamente colectivas, únicamente existe el bien individual; bajo este principio el Estado tiene una función instrumental de control de poder y ser garante del cumplimiento de derechos individuales.

- Por otro lado, cuando la **diversidad se convierte como derecho** desde la demanda de los pueblos, el Estado despliega políticas antidiscriminatorias o algunas cuotas de acción afirmativa con la finalidad de mediar los conflictos o movimientos sociales en los pueblos indígenas o afrolatinoamericanos. En algunos estados, existe la demanda del reconocimiento de derechos de un autogobierno, derechos politécnicos y derechos de representación (Kymlicka, 1996).

- Cuando la **diversidad es vista como recurso o riqueza**, en este caso se habla de una oportunidad de desarrollar competencias interculturales para incluir lo diferente y aprender de ello. A partir de esta comprensión algunos estados vienen abordando la multiculturalidad, el multilingüismo y educación desde un enfoque de la interculturalidad para todos; sin restringir a ámbitos o grupos culturales enmarcados por su lengua o territorio u cualquier marcador simbólico o cultural.

En la misma línea, Giménez (2003) señala que los Estados-nación en la republica contemporánea han abordado la diversidad cultural y social desde una política de exclusión y recientemente mediante políticas de inclusión.

Tabla 17. Tipologías de la atención a la diversidad

Tipología	Formas	Ámbitos	Evidencias
EXCLUSION • Racismo • Xenofobia • Antindigenismo • Apartheid • Holocausto	Discriminación del otro (trato desigual)	Legal	Leyes discriminatorias
		Social	Prácticas discriminatorias
	Segregación del otro	Espacial	Guetos residenciales
			Delimitación de espacios públicos
		Institucional	Guetización escolar
			Guetización sanitaria
	Eliminación del otro	Cultural	Etnocidio
			Fundamentalismo cultural
		Física	Genocidio
			Limpieza étnica
INCLUSION	Homogeneización		Mestizaje
		Asimilación	Blanqueamiento
		Fusión cultural	Melting pot
	Aceptación de la diversidad cultural como positiva	pluralismo cultural	Multiculturalismo
			Interculturalismo

Fuente: Tomada de Giménez (2003).

3.3.2.1.1. Políticas de exclusión y racismo

Los métodos de gestión de la diversidad en la colonia y en la república contemporánea fueron inadecuados. Se basaron en la regulación de la convivencia ciudadana bajo los instrumentos jurídicos y éticos de subvaloración y racismo permanente hacia los pueblos indígenas, afrodescendientes o cualquier otra tradición cultural no occidental. El tratamiento

de la diversidad o la diferencia se ha comprendido como deficiencia y problema, la solución ha sido siempre políticas de homogenización, universalización y racialización (Lluch, 2011).

Si revisamos la historia colonial y republica Latinoamericana, vemos que el abordaje de la gestión de la diversidad cultural estaba basado en implementar políticas de exterminio y anulación de culturas, lenguas y epistemologías, conforme como se podrá analizar la historiografía colonial segregadora con su gran campaña de extirpación de las idolatrías durante casi todo el siglo XVII, la explotación del americano en las grandes minas, obrajes, en las haciendas azucareras y otras formas de trabajo forzado, con un horario de sol a sol y sin reconocimiento jurídico ni moral, en la población indígena y afroamericana generó un sentimiento de inferioridad y subjetividad colonizada.

Cuando se declara la independencia de los estados latinoamericanos, se creía que la situación de vida del indio iba a mejorar radicalmente, pero la republica precarizó la situación del indio (Mariátegui, 1970). Un ejemplo de esta situación, es la invasión del territorio del gran Chaco en la naciente república argentina, con su política de exterminio de los indígenas guaycurues, matacos y otros pueblos originarios que habitaban el Chaco Central y Austral de Argentina, (1870-1917). Al respecto, Quijada (1999), encontró en un artículo de la Prensa Argentina de 1878, la siguiente narrativa:

> Estamos empeñados en una contienda de razas en que el indígena lleva sobre sí el tremendo anatema de su desaparición, escrito en nombre de la civilización. Destruyamos pues moralmente esa raza, aniquilemos sus resortes y organización política, desaparezca su orden de tribus y si es necesario divídase la familia. Esta raza quebrada y dispersa, acabará por abrazar la causa de la civilización. Las colonias centrales, la marina, las provincias del litoral sirven de teatro aparente para realizar este propósito. (p. 688)

La discriminación directa o simbólica que ha sido instrumento de inferiorización y control de poder tanto en la colonia y en la república, hoy en día, sigue vigente con nuevos y sofisticados instrumentos de poder.

3.3.2.1.2. Políticas de inclusión y reconocimiento a la diferencia

Para una gestión efectiva de la diversidad en el sistema educativo o en otras áreas del quehacer humano, los educadores, los diseñadores de políticas públicas o los mediadores interculturales necesitan herramientas técnicas y metodológicas para poder gestionar esa diversidad en la sociedad. Al respecto, Giménez (2009) distingue dos planos en la gestión de la diversidad sociocultural en la sociedad. El plano de la realidad social tal cual es y, por otro lado, el plano de lo que debe o debería ser esa realidad. En definitiva, se trata de distinguir el plano "de los hechos" o de los procesos y situaciones reales y el plano normativo y de las propuestas como acción política.

Tabla 18. Principios axiológicos de la convivencia intercultural

Principios axiológicos	Alcances
Principio del derecho a la igualdad	Búsqueda constante de la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades; así como la lucha permanente contra el racismo y la discriminación. Derecho a la vida, a un nombre propio, a una nacionalidad, a un salario igual por prestación de servicios, etc.
Principio del derecho a la diferencia.	Respeto de la identidad y derechos individuales y colectivos, grupos étnicos y expresiones socioculturales al margen de sus diferencias culturales, lingüísticas, étnicas, credo o identidad sexual o género.
Principio de interacción positiva	El Estado y la sociedad garantizan la promoción sistemática de interacción positiva, relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia.

Adaptado de Giménez (2009).

Partiendo de lo anteriormente expuesto, conviene preguntarse: *¿Quién es garante del cumplimiento de estos principios?*

Según las leyes de cada Estado republicano o federal, corresponde al Estado velar por el cumplimiento de estos principios; para ello, debe desplegar políticas interculturales en todos los sistemas de actuación del Estado, desde el poder ejecutivo, legislativo, judicial y en todos los estamentos gubernamentales y principalmente en el sistema educativo mediante una política de educación intercultural para todos.

Bajo esa necesidad de gestionar la diversidad en la escuela y en la educación superior, las autoridades educativas, los gestores de las políticas públicas y otros actores sociales tienen como la primera acción, el reconocimiento de la existencia de la diversidad cultural, lingüística, étnica, religiosa y todas las diversidades en una entidad, ámbito o territorio. En estos espacios geoculturales o multiculturales, las personas compartimos culturas, expresiones religiosas y reglas de convivencia cotidiana, cada pueblo o grupo étnico tiene una tradición cultural, algunos elementos trasmitidos de manera intergeneracional y esto viene de un tiempo muy remoto o ancestral y otros elementos culturales son nuevos adquiridos como consecuencia de la endoculturación, aculturación, asimilación o transculturación.

3.3.2.1.3. Gestión de la diversidad y convivencia en la institución formadora

Para generar políticas de intervención con fines de mejorar la convivencia en la institución formadora en el marco de la desjerarquización del ser, un primer paso metodológico viene a ser el análisis de la situación real (plano fáctico o de los hechos) de la convivencia en la institución y un segundo paso tiene que ver con la metodología de tratamiento a las diferencias, procesos de discriminación y subalternización a partir de acciones concretas que iremos desarrollando más adelante.

En relación al primer proceso, comprende el diagnóstico de la convivencia y formas de interacción de la vida institucional. A continuación, se recomiendan algunos pasos metodológicos de recogida de información.

Tabla 19. Matriz de diagnóstico de la convivencia intercultural

Dimensión	Indicadores	Preguntas para recogida de información
Normativa	Normas compartidas. Conocimientos y aceptación de las normas. Adecuación normativa a la realidad de la institución o zona.	¿Las normativas de la educación superior responden a la realidad de la institución y zona de procedencia de los estudiantes? ¿Existen normas consensuadas para la convivencia intercultural en la institución? ¿Las normas recogen la voz de los estudiantes y padres de familia?
Relacional	Existencia o no de interacción social e interpersonal. Naturaleza de dicha interacción	¿Cómo o en qué medida se relacionan los estudiantes indígenas, afros y de otros grupos etnoculturales en la institución formadora? ¿Hay indicios de discriminación racial o de otro tipo de vejación por razones étnicas, sexo, idioma, religión y lengua?
Organizativa	La organización de las IES según responsabilidades compartidas.	¿Cómo están organizados los docentes y directivos de la institución formadora? ¿Los roles de los directivos, docentes y estudiantes están definidos según el perfil o especialidad? ¿Existe organización de Redes o Comité de estudiantes indígenas y docentes de la carrera EIB? ¿Se incorporan formas de organización comunal a la organización institucional?
Axiológica	Valores y finalidades compartidas. Implicación de todos en la vida social conjunta	¿Se respetan los valores culturales que portan los estudiantes? ¿Cómo se integran esos valores en la construcción de la convivencia intercultural institucional? ¿De qué manera contribuyen los valores o códigos de los pueblos indígenas en la convivencia institucional?
Participativa	Presencia en los ámbitos decisorios Sentimiento o no de ser-parte-de la institución educativa Implicación de todos en los proyectos educativos	¿Cuál es nivel de participación de los sabios y sabias en la gestión pedagógica, cultural y lingüística de la institución? ¿Cuál es el nivel de participación de las autoridades comunitarias, barrio o grupos culturales organizados en el desarrollo de la educación de los jóvenes en la educación superior? ¿Cuál es el nivel de participación de los líderes representantes de las organizaciones representativas en la gestión educativa?
comunicacional	Niveles de comunicación existente entre los directivos, docentes y estudiantes.	¿Cuál es el nivel de comunicación efectiva entre los directivos, docentes y estudiantes de la institución formadora?

		¿Cómo se gestiona el uso de la lengua originaria en la institución formadora?
Conflictual	El tratamiento de la conflictividad latente y manifiesta Comportamientos pacíficos o violentos	¿Existen normas compartidas que evitan conflictos en la institución? ¿Cómo se gestiona la diversidad cultural, lingüística, religiosa y étnica en la convivencia institucional? ¿Cuáles son los mecanismos de una mediación intercultural en la institución?
Actitudinal	Respeto hacia el otro y naturaleza de la tolerancia Voluntad de inclusión o de exclusión	¿Cuál es el nivel de apertura que tienen los directivos hacia los estudiantes indígenas o afrodescendientes? ¿Cuál es la actitud de compromiso de los docentes con los pueblos más vulnerados de la zona?
Identitaria	Identidades compartidas y no compartidas. Sentidos de pertinencia a un grupo étnico o comunidad	¿Qué nivel de afirmación identitaria cultural y social muestran los directivos y docentes de la institución formadora? ¿Qué mecanismos de afirmación identitaria se promueven desde la institución formadora? ¿Los estudiantes han logado afirmase en su identidad cultural?
Política	Políticas de convivencia en la institución Políticas lingüísticas, étnicas y religiosas.	¿Existen políticas de desarrollo lingüístico y cultural en la institución superior? ¿Cómo se gestiona la diversidad desde los planes de estudio en la institución formadora? ¿Cómo están vinculados los planes de desarrollo institucional con la política nacional y los proyectos sociocomunitarios?

Elaboración propia en base a Giménez (2009).

Así, una vez realizado el diagnóstico de la situación de la convivencia institucional en relación con las formas de coexistencia, hostilidad o convivencia en la institución formadora, se realiza un segundo proceso que tiene que ver con establecer lineamientos o políticas institucionales. Esta estrategia tiene por objetivo mejorar las relaciones de convivencia entre estudiantes, docentes y directivos o personal administrativo de la instrucción formadora. En palabras de Walsh (2005, p. 7) “Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas”. Por lo fundamentado, la interculturalidad se concreta en una convivencia armoniosa y de aprendizaje de valores y cultura en un espacio universitario.

En efecto, “para que la interculturalidad no se convierta en motivo de ampliar o reproducir las desigualdades –y resulte contraria su intención–, su desarrollo implica y compromete la participación genuina y amplia de la comunidad universitaria” (Dietz & Mateos, 2020, p. 153). La comunidad universitaria incluye a los directivos sensibles a la diversidad y la diferencia, docentes formados en educación inclusiva e intercultural, sabios y sabias de los PP.OO. de donde proceden los estudiantes, padres de familia y sus aportes a la educación superior, las autoridades locales y regionales; todos ellos son actores claves en el proceso de formación docente.

3.3.2. Políticas de reconocimiento y afirmación identitaria de los y las estudiantes

Corresponde a la institución formadora promover políticas de convivencia intercultural en la diversidad, lucha contra cualquier indicio de discriminación o racismo institucional o estructural, reconocimiento de los saberes que portan los estudiantes, según su procedencia sociocultural, además generación de políticas de afirmación identitaria de los jóvenes que permita la autovaloración como persona y miembro de una comunidad activa que participa del desarrollo de una ciudadanía intercultural.

- El primer peldaño de este proceso de desjerarquización del ser para los jóvenes de los pueblos indígenas, afros y de otros contextos, viene a ser el reconocimiento de sus propios valores culturales: ciencia, tecnología, historia, cosmovisión, literatura y lengua.
- Un segundo paso está la afirmación identitaria como parte integrante de un grupo cultural y social con un pasado histórico milenario. “Recuperar todas sus dimensiones, el excolonizado se habrá convertido en un hombre como los demás. Naturalmente, con la felicidad e infelicidad de los hombres, finalmente, un hombre libre” (Memmi, 1971, p. 219). En línea similar Humala (2012), se plantea esta pregunta:

  ¿De qué manera se puede aspirar a una soberanía subjetiva, vale decir, la originalidad del pensamiento propio en función al linaje ancestral local?

> Al respecto, el autor señala que un elemento imprescindible para fortalecer la identidad nacional tiene que ver con el factor étnico y cultural. La afirmación identitaria constituye como un principio superior para un proceso de desjerarquización del ser. Permite al estudiante, conocer su pasado histórico y ser orgulloso de esa herencia cultural.

"Cuando los estudiantes indígenas terminan la secundaria, su orientación se aleja cada vez más de sus comunidades, convirtiéndolos en presa fácil de las presiones que fomentan la emigración, con la pérdida de su lengua y su cultura" (Aguirre et al., 2013, p. 5). En tanto, la educación superior no toma en cuenta las políticas de integración y reconocimiento de las identidades culturales, territoriales y cosmovisiones de los jóvenes, existe el riesgo de una asimilación y la pérdida de la identidad local, comunitaria o noción patriótica o de país de los futuros profesionales.

Por esta idea de precisar el análisis, nos planteamos la siguiente pregunta:

¿Cuál es la importancia de afirmar la identidad cultural de los jóvenes estudiantes en la formación universitaria?

Kymlicka (1995, p.129) sostiene que "La identidad cultural proporciona un anclaje para la autoidentificación de las personas y la seguridad de una pertenencia estable sin tener que realizar ningún esfuerzo". Los jóvenes de los grupos minorizados o permanentemente racializados al integrarse a un nuevo espacio sociocultural y geográfico generalmente terminan en un proceso de asimilación; pero si los jóvenes tienen la valoración de su cultura, lengua e identidad, entonces les será mucho más fácil integrarse al grupo mayoritario sin tener que sufrir graves consecuencias de mestizaje o asimilación o el falso reconocimiento de la identidad como refiere Taylor (1993).

A continuación, se muestran algunas acciones que las IES deben considerar en el trabajo de fortalecimiento de la identidad.

Tabla 20. Acciones de afirmación identitaria

Dificultades en el reconocimiento de la identidad	Acciones de afirmación identitaria
Temor de los estudiantes de las carreras EIB a ser visibilizados en sus orígenes o raíces culturales y pueblo.	• Realizar historias testimoniales de sus raíces y orígenes. ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Hacia dónde voy? • Trabajar la historia de líderes de los pueblos indígenas.
Escasa valoración de la lengua originaria.	• Valoración del uso práctico de expresión oral y escrita de la lengua originaria en todo el proceso formativo. • Establecer políticas lingüísticas institucionales que permitan revitalizar y desarrollar las lenguas originarias de manera sostenida.
Dificultades para la interacción con otros grupos de la sociedad.	• Pasantías e intercambios con otras instituciones formadoras que permitan al estudiantado ampliar su visión de su mundo circunstante y otros espacios culturales.
Falta de tolerancia y valoración a la cultura de los estudiantes por parte de los gestores y docentes.	• Talleres de sensibilización para gestores y docentes sobre prácticas de mediación cultural y metodología de convivencia intercultural en contextos de diversidades.
Mínima valoración de los elementos culturales de su pueblo: historia local, religiosidad, tecnología y literatura local.	• Profundización de saberes a través de la investigación intracultural. • Producir conocimientos desde la voz de los estudiantes, sabios y líderes comunitarios.

Elaboración propia basada en Quispe (2019).

En palabras de Choque (2017, p. 46), “la identidad cultural implica la pertenencia lingüística, indumentaria, artística, religiosidad, espiritual, arquitectónica, tecnológica y cosmogónica”. Fortalecer estos elementos culturales como una acción necesaria para entablar un diálogo intercultural en una sociedad excluyente requiere de un trabajo de reconocimiento de la diversidad en la institución formadora; por ello, la educación superior debe brindar a los jóvenes, la oportunidad de expresarse libremente en su lengua e incluir su cultura en el sistema formativo; en este caso, los estudiantes se sentirían gratificados y reconocidos que ellos también son portadores de saberes y conocimientos. En todo este proceso, el acompañamiento o tutoría de parte de la institución formadora es vital.

> Incorporar indicadores sobre el enfoque intercultural e interseccional en la actividad tutorial y en los formatos de seguimiento del Sistema Institucional de Tutorías, para facilitar la documentación y atención pertinente a los actos o situaciones de racismo,

> sexismo, heterosexismo, violencias y trato discriminatorio en relación con la diversidad de diversidades, que reporte el estudiantado y afecten su desarrollo personal, trayectoria escolar, permanencia o abandono escolar hasta el momento de su egreso. (Budar-Jiménez et al., 2020, p. 149)

La tutoría en la formación docente, abarca tres dimensiones: una dimensión intrapersonal que le permite la autovaloración y subjetivación como persona valiosa y portadora de saberes; un segundo nivel tiene que ver con su proceso formativo y, un tercer nivel, corresponde a las relaciones interpersonales o sociales.

Por otro lado, otro factor influyente en la resocialización del individuo como parte de un grupo cultural, es la autoafirmación identitaria del docente que le otorga al estudiante joven seguridad en la construcción de su identidad cultural.

CAPÍTULO IV: FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA

"Educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto" (Aristóteles).

En este capítulo, se analiza las tendencias, los enfoques, las dimensiones y procesos y modalidades de la formación docente desde un enfoque intercultural y sociocrítico. Los sistemas de formación docente, tanto la formación inicial como la formación en servicio, están determinados por sus propias normas nacionales y regionales; sin embargo, frente a una formación docente monocultural y disciplinar, existen características comunes en cuanto a la necesidad de interculturalizar la formación docente.

4.1. Etapas de la formación docente

Respecto al desarrollo profesional y formación permanente del docente, uno de los primeros problemas es la confusión terminológica y conceptual. Al respecto, Imbernón (2024, p. 216) señala que "existe el peligro de confundir términos y conceptos en lo referente a la formación permanente del profesorado y su desarrollo profesional". En lo que concierne al desarrollo docente, involucra algunos factores como la formación de pregrado, la cultura educativa, el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral de las instituciones en las que se trabaja, la promoción dentro de la profesión, las relaciones de poder, las estructuras jerárquicas, la organización escolar y la carrera docente. En cambio, la formación permanente, es un *continuum* de la formación inicial, se complementa con la cualificación de cursos, posgrados, talleres especializados. Esta formación es crucial en tiempos de la globalización y los cambios disruptivos en los modos de vida de las sociedades contemporáneas que requieren nuevos mecanismos de sobrevivencia o reproducción de la vida, donde la docencia representa el motor de los proyectos de transformación o cambios de dinámicas sociales.

Bajo esta lógica de promover el desarrollo docente, la mayoría de los sistemas educativos del mundo han establecido dos etapas de desarrollo profesional del profesorado para la

adquisición de competencias pedagógicas: por un lado, está la formación inicial docente y, por otro lado, se complementa con la formación en servicio o desarrollo profesional. A continuación, se profundiza en el análisis de las dos modalidades.

4.1.1. Formación inicial docente

> "*Si no crees en la formación de maestros no crees en la democracia"* (Saura, 2021).

La formación inicial docente es una etapa de adquisición de competencias pedagógicas y didácticas para facilitar procesos de enseñanza aprendizaje a estudiantes de los distintos niveles, modalidades y formas educativas. En tal sentido, se alcanza al perfil de un docente mediante la consecución de estudios de pregrado en una institución de educación superior. En algunos países, los docentes se forman en Institutos Superiores Pedagógicos, Escuelas Normales, Institutos Superiores Pedagógicos, Escuelas de Educación Superior y universidades, mientras que en otros casos la formación del docente es sólo a nivel universitario. Generalmente dura entre 4 a 5 años de ciclos académicos e incluye: la formación general, formación en la especialidad, la práctica pedagógica y profesionalizante y conocimiento o estudio de lenguas (originarias) en el caso de IES para escenarios bilingües. En "la formación inicial docente, los estudiantes deben lograr valores, actitudes, creencias y supuestos, del entorno a su trabajo (social, educativo, político, cultural), de la reflexión sobre el conocimiento y las destrezas y habilidades que tiene que transmitir y compartir con los futuros docentes" (Imbernón, 2021, p.7).

A continuación, se describen las tres competencias de la actuación del docente a tomar en cuenta en la formación inicial del docente:

Tabla 21. Dimensiones del actuar docente

Dimensión	Definición
Cognitiva	Se refiere a los conocimientos básicos que el docente debe adquirir sobre el entorno socio cultural del alumnado y el dominio de los contenidos curriculares desde un marco intercultural. Conocimiento de las necesidades educativas, medios de gestión de las emociones, conocimientos de las materias o disciplinas, conocimientos pedagógicos y neurociencias (Roeser, 2011).
Técnico-Pedagógica (Hacer)	Se centra en las competencias que le permiten al profesorado desarrollar estrategias metodológicas y didácticas para poder trabajar la educación en el aula. (Planificación, conducción y evaluación).
Actitudinal (Ser)	La actitud abierta y empática del profesorado hacia el estudiantado y la comunidad. En esta dimensión se destaca, el respeto, el proceso reflexivo y crítico del maestro respecto a las ideas y prácticas sociales y culturales de la institución o contexto donde brinda sus servicios profesionales.

Fuente: Basado en Gonzáles, et al. (2021).

La perspectiva de la sociedad actual es cada vez más global y compleja (Lluch, 2011). En este panorama es donde existe la necesidad de transformar la educación monocultural nacida en la industrialización y reforzada con la filosofía del Estado-nación liberal. Bajo esta perspectiva, todos los sistemas educativos del mundo están iniciando un proceso de transformación educativa que significa la adaptación de los modos de vida a los grandes cambios económicos, ecológicos, migratorios y culturales. Y las escuelas que acogen más migrantes o estudiantes de diversos contextos socioculturales, sus aprendizajes y valores mejoran, por ello se debe promover comunidades de aprendizaje (Flechas, 2011). En consecuencia, el gran reto de la formación inicial docente es ejercitar a los futuros docentes en mediación intercultural y en la gestión de una buena convivencia en la diferencia y en la igualdad.

Bajo esta mirada, la formación inicial del profesorado no puede entenderse como un elemento aislado de las reformas educativas contemporáneas, sino que es el resultado de las visiones que una determinada sociedad que aspira innovarse en un momento histórico según sus intereses y necesidades económicas, sociales y culturales (Baelo & Arias, 2011). De tal manera que la formación inicial docente no puede estar separada de los procesos de desarrollo o innovaciones políticas que ocurren en el ámbito local, regional y global.

> Es un error iniciar los procesos de reformas educativas de manera segmentada entre niveles educativos, por el contrario, el lugar de enunciación de los cambios debería ser la formación docente (inicial y continua), compartiendo protagonismo y en permanente diálogo franco, reflexivo y crítico con el ejercicio de la profesión docente en la educación inicial, primaria, bachillerato y la propia universidad. (Bonilla-Molina, 2019, p. 41)

Desde esta perspectiva, la formación docente se convierte en un elemento clave de la visión del tipo de sociedad para los Estados-Nación o sociedades organizadas que tienen sistemas o políticas educativas. “Ese desarrollo se realiza en tres etapas, la formación inicial, la inducción a la práctica y la formación y el desarrollo a lo largo de la vida” (Imbernón, 2020, p.49).

4.1.2. Formación permanente del profesorado

La dinámica del mundo contemporáneo está cada vez más compleja y cambiante, ello exige al docente una actualización permanente para responder a las circunstancias del momento. Si bien, la formación inicial docente facilita todas las herramientas pedagógicas y didácticas para ejercer la profesión, pero no prevé los cambios disruptivos de la sociedad actual, quedando la formación permanente al libre albedrío y a la voluntad del profesorado de participar en ese proceso o no (Imbernón, 2024). Esta transformación de la educación monocultural hacia una educación intercultural requiere de competencias interculturales, docentes y formadores que promueven procesos de revitalización y desarrollo de las lenguas originarias, manejo de la pedagogía intercultural y competencias pedagógicas que no lograron en la formación docente inicial.

Por ello, la formación permanente del profesorado se da por una necesidad de servicio educativo que muchas veces la formación inicial no satisface la demanda educativa: “La docencia es una profesión sumamente exigente. A medida que el mundo cambia y las exigencias son cada vez mayores, es fundamental que los profesores tengan la oportunidad de mejorar regularmente sus competencias laborales” (Robinson, 2017, p. 189). De tal manera, que la formación continua de docentes es una modalidad complementaria y necesaria a la formación inicial docente; por tanto, responde a las perspectivas políticas,

económicas, sociales y culturales de la época en que estudiantes reciben una educación con la finalidad de alcanzar un desarrollo personal y social para una ciudadanía local y global.

A partir, de esta necesidad, para transformar la educación del presente siglo con grandes desafíos como el cambio climático, la migración, el avance de la tecnología, la pandemia y otras necesidades, Bonilla-Molina (2019) sugiere, que los programas de formación permanente del docente consideren las siguientes acciones prácticas en la gestión de procesos formativos:

- Redimensionar el perfil del docente hacia la real demanda educativa
- Preparar al maestro como mediador entre la tradición e innovación como procesos complementarios.
- Preparar para la actividad en el aula, centrada en aprender a aprender y resolver problemas concretos.
- Lo universal debe expresarse en clave local y la localidad debe emerger conectada a lo global.
- Conocer y defender el encuentro y la diferenciación con las otras culturas.
- Pasar del currículo cosificado a estándares por año, nivel y modalidad, como guías interactivas para el desarrollo creativo y en permanente expansión de la base curricular del ejercicio pedagógico.
- Actividades en el aula que cuente con una fuerte base transdisciplinar o diálogo de saberes.
- Nuevo pacto ético de la escuela con la vida. En este caso la vida no sólo de los humanos, incluye también la naturaleza.

Ahora bien, en el desarrollo del profesional del profesorado no nos hemos de plantear únicamente el desarrollo académico instrumental, sino también el desarrollo socioemocional. Al respecto, Besalú (2011), recomienda que el maestro se debe cuidar, en primer lugar: su salud, el control del estado emocional, su autoestima y su relación social en el grupo. Esta propuesta indica la importancia de la gestión de las emociones en la formación de docentes:

Tendemos a pensar que el elemento más importante en la vida en general es el elemento cognitivo, pero no es así. El componente emocional es de una importancia crucial. El sistema límbico (estructuras cerebrales que se presentan en pares y que regulan las emociones y la memoria) abre o cierra áreas cognitivas enormes. Una persona que encuentra una motivación abre la creatividad y el aprendizaje (Pung, 2022).

Preparar a niños y jóvenes para una ciudadanía critica, democrática, inclusiva e intercultural necesita una preparación amplia del docente, tanto en la formación inicial como en el desarrollo docente, por lo que necesitamos formar tanto en la parte académica como la parte socioemocional (Vaillant, 2013).

¿Qué modalidades o estrategias formativas existen en la formación permanente del docente?

Según Martínez (2022), el proceso de la formación docente en servicio demanda un abanico de posibilidades formativas. El autor distingue dos modalidades en la adquisición de competencias profesionales, estas tienen que ver con la formación **individual** y la formación **colectiva**. Cuando alude a la formación individual describe las siguientes modalidades formativas: cursos, los seminarios, los talleres, las conferencias, los simposios y las jornadas; en estos espacios los profesores adquieren formación o actualización según las necesidades pedagógicas y didácticas de enseñanza. Por otro lado, al referirse a la formación colectiva hace mención a las siguientes modalidades: la observación y el acompañamiento entre pares, la mentoría, en el que un docente experto con vasta experiencia guía al docente novel; los círculos de reflexión, como espacios de crecimiento e investigación les permiten mejorar la práctica pedagógica; la formación del profesorado a través de comunidades de aprendizaje o redes de docentes que tienen objetivos comunes de crecimiento y desarrollo profesional, entre otras modalidades.

Desde la experiencia de algunos países como Perú, la formación permanente del docente se desarrolla mediante algunas estrategias formativas, tales como las que se describen en los párrafos siguientes:

La primera comprende la formación docente a través de cursos y talleres que los ministerios de educación o cualquier entidad u organismo no gubernamental ofrece al docente como una posibilidad de su actualización permanente. Estos cursos facilitan a las docentes temáticas específicas de actualidad docente según sus necesidades profesionales. En el

caso peruano si revisamos los antecedentes a las actuales cursos, encontramos programas de gran envergadura como el “Plan Nacional de Capacitación Docente” (PLANCAD) desarrollados en los años 1995 al 2001, el Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS) desarrollados entre los años 2002 al 2006 y el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP); programas desarrollados bajo el lema “Mejores maestros, mejores alumnos”, a partir del 2007 al 2011 y el Programa de Educación Logros de Aprendizaje (PELA) a partir del año 2008 en adelante. Estos programas se ejecutaron desde el Ministerio de Educación con grandes presupuestos (Montero & Carrillo, 2017).

Al respecto, Guerrero et al. (2019) afirman que la formación docente en servicio tiene el enfoque remedial, no resuelve el problema docente que el país requiere según las innovaciones pedagógicas del siglo XXI y los últimos cambios económicos y la realidad sociocultural, estos programas de “capacitación”, “actualización”, “perfeccionamiento”, “entrenamiento”, en su mayoría, carecen de evaluaciones o certificaciones de calidad y pertinencia. Empíricamente se ha constatado que existen los más disímiles y contradictorios sustentos teóricos y propuestas metodológicas, en muchos casos ni siquiera explicitados.

> En efecto, en las últimas tres décadas han predominado programas tan desenfocados de la práctica de los docentes que se han desarrollado sin aplicarles evaluaciones de entrada y salida, o centrándose exclusivamente en metas cuantitativas de cobertura, sin diferenciar estrategias de atención de acuerdo a sus niveles previos de habilidad y experiencia. Además, la evidencia de los últimos diez años indica que los cursos y talleres se concentraron fundamentalmente en contenidos disciplinares, apoyados en métodos tradicionales. (Guerrero et al., 2019, p. 27)

Una segunda opción de la formación permanente del docente compone los estudios de complementación académica a través de posgrados: diplomado, maestría y doctorados o posdoctorados. Los diplomados son estudios cortos de perfeccionamiento profesional, en áreas específicas. Se debe completar un mínimo de veinticuatro créditos. Es importante aclarar que los estudios de un diplomado no conducen a la obtención de un grado académico sino diploma de especialización en alguna materia especifica. La maestría de especialización tiene por objetivo la profundización profesional en alguna temática

específica y maestrías de investigación o académicas profundizan en la investigación. Se debe completar un mínimo de cuarenta y ocho créditos y el dominio de un idioma extranjero (Ley N.° 30220). Finalmente, respecto a los estudios de doctorado, estos son estudios de carácter académico basados en la investigación. Tienen por propósito desarrollar el conocimiento al más alto nivel. Se deben completar un mínimo de sesenta y cuatro créditos, el dominio de dos idiomas extranjeros, uno de los cuales puede ser sustituido por una lengua nativa.

Sin embargo, sólo un porcentaje menor de docentes acceden a estas ofertas formativas, debido a los siguientes factores: baja remuneración del docente, situación geográfica inhóspita y rural en la mayoría de los países de América Latina que no permite al docente desplazarse a una ciudad donde se ofertan los estudios de posgrados, factor tiempo limitante y falta de apoyo de becas para docentes en ejercicio.

Finalmente hay una tercera forma de la formación permanente del docente, la segunda especialidad o especialización en educación, independiente del nivel o etapa educativa (inicial, primaria o secundaria). En el caso peruano, la segunda especialización es desarrollada por las universidades. El título de segunda especialidad, requiere licenciatura u otro título profesional equivalente, haber aprobado los estudios de una duración mínima de dos semestres académicos con un contenido mínimo de cuarenta (40) créditos, así como la aprobación de una tesis o un trabajo académico (Ley 30220). En el caso de los IESP, la Ley N.° 30512 permite que las Escuelas de Educación Superior Pedagógica pueden ofrecer esta formación y titulación: “El Programa de Segunda Especialidad conduce a la obtención de un título profesional de Segunda Especialidad en el nivel formativo profesional. Se organizan mediante un plan de estudios con un mínimo de cuarenta (40) créditos y únicamente es otorgado por la EESP”.

4.2. Modelos y tendencias de la formación docente

Los modelos educativos comprenden un conjunto de perspectivas, visiones, enfoques, estrategias, metodologías y principios que rigen los sistemas educativos. En esas circunstancias: “a lo largo de la historia de la educación se han configurado diversos modelos pedagógicos como representaciones ideales del mundo educativo real, que

permiten explicar, comprender y transformar la práctica pedagógica de los profesores" (Ocaña, 2021, p. 92). Los modelos pedagógicos son dinámicos, están en constante cambio y transformación: "Como modelo innovador entendemos aquel que contiene aportes novedosos que parecen contribuir a una mejor consecución de sus objetivos. Hay que subrayar el carácter relativo de la innovación. Algo es innovador inserto en determinado contexto y momento histórico" (Robalino & Körner, 2006, p. 8). En esa perspectiva, los modelos o tendencias educativas apuntan a la mejora de la práctica educativa en coherencia a las necesidades educativas de los pueblos o grupos culturales en un determinado espacio geopolítico e histórico social.

Al revisar la literatura, encontramos que existen diversos modelos de formación docente que consideran cada país o región según el contexto sociohistórico o situación real. Esta situación tiene que ver con su proceso histórico e idiosincrático, su realidad sociocultural, escenario o aspiraciones económicas y sobre todo el perfil ideal que cada país apuesta por alcanzar cambios importantes y desarrollo en su proceso de construcción de una ciudadanía global, pero con identidad nacional o local. Los sistemas de formación docente tanto la formación inicial como la formación en servicio están determinados por las propias normas nacionales y regionales de cada país; en otros casos estas competencias pedagógicas se adquieren en la formación permanente o formación docente en servicio que incluye los estudios de posgrados y la segunda especialización o programas cortos de alta especialización.

> El desempeño docente, a su vez, depende de múltiples factores, sin embargo, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros. (Murillo, 2006, p. 11)

En los siguientes apartados se responderá a algunas preguntas que nos ayudarán a entender la dinámica de los modelos y tendencias de la formación docente:

¿En qué contexto de la historia surgieron estos modelos de formación docente? ¿El modelo de formación docente actual responde a los retos y desafíos de la ciudadanía del siglo XXI?

En la formación docente es posible distinguir un abanico de modelos y tendencias, desde modelos que enfatizan el aprendizaje por contenidos curriculares, modelos tecnológicos,

prácticos o pragmáticos centrados en el docente y en los mejores casos en el estudiante, formación docente en el quehacer pedagógico; modelos de formación docente intercultural, cada uno con sus distintos matices y enfoques según la experiencia de cada país.

4.2.1. Formación docente convencional academicista

> *"El crimen más cruel de esta década es que los gobiernos no quieran cambiar el sistema educativo, el cual está matando el presente de nuestros hijos y es el culpable de que ellos no vean el futuro" (Klaric, 2013, 1.29).*

Este modelo de formación docente aún pervive al siglo XXI. Tiene sus orígenes en los siglos XIX y XX, gracias a las bondades del proceso de la industrialización, cuando algunos países de Europa como Inglaterra, Francia y Holanda alcanzaron su máximo esplendor de desarrollo material. Este proceso requería de hombres con capacidades y competencias técnicas, manuales, dóciles a la subordinación, fieles cumplidores de las ordenes de los jefes; mecanismos laborales que significaban una rutina de trabajo permanente sin ninguna opción de desarrollo del pensamiento crítico; para ello, se inventó un sistema educativo mecanicista, memorístico y poco analítico o crítico de la realidad, bajo un currículo basado en contenidos disciplinares y homogeneizante a la vez, desde las instancias decisoras de políticas educativas como el Ministerio de Educación hacia los pueblos o regiones, desde los estándares o contenidos nacionales.

Se caracteriza por la racionalidad que domina el enfoque tradicional sobre la instrucción escolar y el *currículum* se asienta en las estrechas preocupaciones por la eficacia, los objetivos de conducta y los principios de aprendizaje que tratan el conocimiento como un objeto de consumo y las escuelas como simples lugares de instrucción destinados a impartir a los estudiantes una cultura y un conjunto de habilidades para actuar en la sociedad (Giroux, 1997). De allí la educación se entiende como una fábrica de estudiantes, cuyo propósito final es responder a la evaluación, donde el estudiante se esmera por obtener buenas calificaciones y no así a la formación integral de sus competencias y capacidades.

En este enfoque "clásico" los dispositivos de formación del profesorado universitario intentaban mejorar las prácticas de cada profesor partiendo de una perspectiva netamente individual. El objetivo final de las intervenciones casi siempre se refería a la mejora de las competencias docentes del profesor en cuanto a la enseñanza en el aula, el trabajo con grupos grandes y pequeños, las tutorías, la gestión del laboratorio, la evaluación de los alumnos (Aramburuzabala et al., 2013).

En lo metodológico se pondera la trasmisión de conocimientos, hechos, fechas y datos (Gerver, 2011). Con este modelo educativo se deja de lado la gran riqueza que se puede tomar en cuenta en el proceso mismo de la educación. A menudo, olvidamos que las personas aprendemos mejor en la experiencia y en el reto de encontrar la respuesta, pero nuestro sistema educativo monocultural infunde contenidos fuera del interés de los estudiantes. En la misma línea, Robinson (2012), concluye que la educación academicista y convencional está desfasada, se diseñó en tiempos de la industrialización y ahora no responde a los retos y desafíos actuales.

> Este viejo modelo educativo del siglo pasado a la fecha se impone en todos los sistemas educativos del mundo, especialmente en los países con historia colonial como es América Latina, con el paso del tiempo, a través de las décadas y nuevas políticas gubernamentales aplicadas, sólo se han dado una serie de leyes y normas, por añadidura fácticas (Quispe, 2012).

A continuación, se describen las características más resaltantes de una formación docente convencional academicista:

Tabla 22. Características de una formación docente convencional academicista

Factores intervinientes	Características
Políticas de oferta y demanda	Las IES para definir las carreras profesionales no realizan ningún estudio de la demanda o necesidades económicas, sociales y culturales de los pueblos o contextos en perspectiva de un análisis de cadenas de valor, que son condiciones necesarias para definir los programas de estudio o carreras profesionales. En este modelo, se prioriza un servicio educativo desde la oferta, *"lo que siempre se hacía se hace".*
Perfil del docente formador	Se pondera la alta capacitación disciplinar del docente formador. No se toman en cuenta las competencias interculturales ni el componente socioemocional. Interesa cuanto sabe y no cómo es.

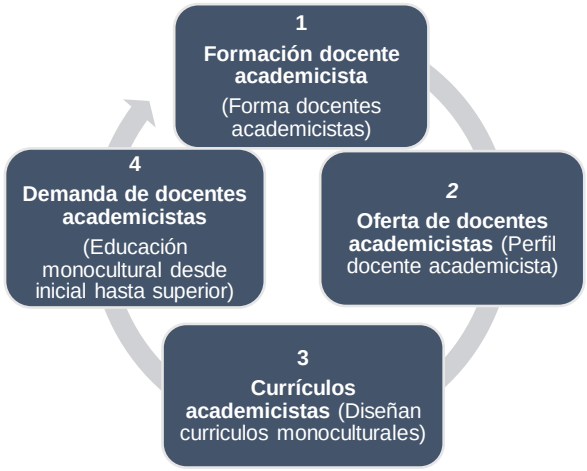
Currículo	El currículo de la formación docente está conformado por áreas de conocimientos, asignaturas, estudios generales y específicos o especialización. La práctica profesional se desarrolla en los últimos ciclos de la carrera y está desligada de la investigación.
Metodología	El profesorado trasmite conocimientos mediante la exposición, discurso y narrativa teórica con muy pocas oportunidades de investigación desde el quehacer.
Evaluación	La evaluación certificadora, centrada en las notas o calificativos, en este caso tiene fines acreditativas y credencialistas. Interesa la nota, no interesa qué sabes y cómo pones en práctica.

Elaboración propia

Pues bien, al analizar los factores que determinan la continuidad de un modelo educativo basado en contenidos, encontramos que existe un legado de un modelo de una formación docente desde un enfoque academicista, que se reproduce en el sistema educativo de forma intergeneracional. En este enfoque, el docente es concebido como un miembro de la comunidad científica que hace de su salón de clase un laboratorio del conocimiento: La preocupación fundamental del profesor será la enseñanza y no el aprendizaje. Es más, "el aprendizaje supone, no la producción de ciertos artefactos (…), sino la construcción del significado" (Grundy, 1997, p. 101). "El enfoque mecanicista (lineal, causa–efecto) concibe al profesor como un técnico y al proceso de formación inicial como la instancia en la que el futuro docente aprende, a través de distintas disciplinas, conocimiento fragmentado de tipo teórico" (Labra & Fuentealba, 2011). En ese sentido, la educación actual se ve afectada por un doble reduccionismo espacio-temporales, la primera reducción geopolítica tiene que ver con la imposición de la visión occidental-europea y la segunda reducción está determinada por el sistema anacrónico de la educación que ya no responde las necesidades reales de la ciudadanía (Mata, 2011).

En la siguiente figura, se muestra cómo el sistema de formación docente desde un enfoque academicista y disciplinar tiene repercusiones en la regulación del sistema formativo entre la oferta y demanda educativa.

Figura 14. Ciclo de reproducción del saber academicista



Elaboración propia en base a Estupiñan (2017).

La formación docente academicista genera la oferta de docentes academicistas que reproducen una educación convencional, monocultural, enciclopedita basada en aprendizajes por asignaturas o contenidos temáticos. "Resulta evidente que, en general, el profesorado no ha recibido ni en su formación inicial ni en la educación permanente una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales" (Peñalva & Olivencia, 2019, p. 154). Este grupo de docentes monoculturales son los que diseñan las políticas educativas, los currículos escolares, materiales educativos y programas de formación docente con visión disciplinar y academicista, esto generará como resultado una formación profesional sin visión de una ciudadanía intercultural, democrática e inclusiva.

El sistema curricular que tuvo su origen en el siglo pasado, no se ha transformado ni ha cambiado sustancialmente; sin embargo, el mundo ya dio un giro importante en la tecnología y medios de comunicación. Hay una innovación disruptiva que significa aprendizaje de nuevas competencias, cambios radicales que rompieron definitivamente con el paradigma anterior. Un ejemplo que podemos citar en la industria de las computadoras, a las empresas se les obliga a cambiar sus esquemas y a adaptarse a nuevas exigencias (Johnson, 2014). Sin embargo; en el sistema educativo actual, se hace al revés, las escuelas siguen enfocadas a entrenar intelectuales o memoristas a aplicar la evaluación mecanicista sin poner en práctica los conocimientos aprendidos en la escuela (Schank 2012).

Frente a estos problemas recurrentes:

¿Qué cambios disruptivos en el curriculum o en la formación docente se le está exigiendo al sistema educativo? ¿Los diseñadores de políticas educativas están suficientemente capacitados para emprender estos cambios o giros necesarios en la transformación educativa? ¿Qué es lo que impide emprender un verdadero cambio en la educación de los estados latinoamericanos?

4.2.2. El modelo técnico o tecnológico de la formación docente

Las bases filosóficas de este modelo derivan del siglo XIX, a partir de presupuestos filosóficos formulados por Auguste Comte (1798-1857), John Stuart Mill (1806-1873), Emily Durkheim (1858-1917). El pensamiento central de esta filosofía está basado en la razón y la lógica como fuentes de acceso al conocimiento científico y técnico. Este pensamiento influyó la vida en era de la industrialización y cobra vigencia en la sociedad moderna contemporánea. De allí se puede entender, que, "El paradigma tecnológico o positivista, posee un enfoque eminentemente cuantitativo, proviene de concepciones positivistas lógicas y dentro del ámbito educativo tiene su principal reflejo en los modelos proceso-producto (Baelo & Arias, 2011, p.106). Sus bases positivistas responden a un sistema donde el sujeto o estudiante se instrumentaliza para cumplir un fin o propósito de visión de país o sociedad. Este paradigma en el sistema educativo inicia en los años 80 del siglo pasado, con el auge del neoliberalismo, donde los indicadores cuantitativos preparan a los estudiantes para la empleabilidad y el mercado (Dietz, 2023).

Esta perspectiva se fundamenta en la racionalidad técnica, modelo hegemónico que condujo a la investigación a actuar bajo el paradigma presagio-producto e introdujo en la formación del profesorado el modelo de entrenamiento basado en competencias. El profesor como técnico o el profesor como aquel que toma decisiones o resuelve problemas son las dos metáforas más frecuentes entre los seguidores del modelo tecnológico. La práctica docente se reduce a la aplicación inteligente de principios generales derivados de la investigación científica a las situaciones conflictivas y particulares de la intervención educativa (Contreras, 1997). Desde esta perspectiva, se opta por diseminar entre el profesorado recetas, técnicas, recursos, materiales y orientaciones que hagan mejorar la práctica educativa. Se trata de un modelo que presupone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas fuera del aula, e incluso de la institución del profesorado

participante. Y se traduce en “clases modelo” donde se ofrecen contenidos, metodologías y prescripciones presuntamente utilizables en la práctica educativa de los destinatarios.

El cuestionamiento de la racionalidad técnica en la formación del profesorado desde diferentes ámbitos académicos y científicos contribuyó a la aparición de concepciones más respetuosas con la complejidad real de la función docente. Surge entonces un conjunto de consideraciones sustitutas a la concepción del profesor como profesional técnico: profesor como investigador (Stenhouse, 2003), la enseñanza como arte moral (Tom, 1984) o el profesor como práctico reflexivo desde la acción (Schön, 1983).

4.2.3. El modelo práctico o interpretativo-fenomenológico en la formación docente

Todos los sistemas económicos, políticos y formas de vida han cambiado, menos el sistema educativo (Imbernón, 2024). Un claro ejemplo que podemos citar es el sistema educativo chino.

> El gobierno chino ha llevado a cabo lo que se llama “puertas abiertas” en educación con el objetivo de promover el intercambio y la cooperación con otros países en materia educativa efectuándose intercambios con varios países. Miles de chinos estudian en Universidades de diferentes países europeos principalmente en Alemania. El retorno de estos chinos del exterior ha influido de forma importante en la modernización del país (Asien, 2014, p. 9).

Es decir, el sistema educativo chino incluyó la tecnología y la ciencia moderna de occidente de forma inductiva, a propósito, y con fines de desarrollo y progreso del Estado Asiático. El secreto de su auge y desarrollo se fragua en su modelo educativo, desde el nivel inicial hasta la educación superior. En esta línea, “La sociedad industrial se ha transformado en sociedad de la información. Casi todo a nuestro alrededor ha cambiado; sin embargo, “nuestro sistema educativo desde los inicios de la república caudillista (1821) hasta la república neoliberal del siglo XXI, ha patentado ser el continuismo del modelo educativo socio-racial tradicional, sin ningún cambio en su contenido epistemológico, político y metodológico” (Quispe, 2012, p. 13). En línea con lo anterior, Flechas (2005) afirma “si miramos a través de las ventanas de las escuelas, todavía no se ha dado un cambio similar;

continuamos viendo unos pupitres, una pizarra y un profesor o profesora que, sin embargo, ahora intenta hacer algo con un alumnado cada vez más diverso" (p. 13).

En respuesta a un modelo educativo tradicional, surge el modelo de educación basado en la práctica y en la vivencia. Este modelo es difundido por algunos países de Europa. Está centrado en superar los modelos anteriores y, en su lugar apuesta por generar una educación desde las necesidades de los estudiantes, la institución y comunidad. Este modelo de formación busca conjugar la lógica de las necesidades individuales con la lógica de las necesidades institucionales, implica una concepción amplia y abierta del desarrollo docente y se enriquece con otros enfoques: formación centrada en la colaboración entre profesores y formación centrada en la práctica reflexiva (Aramburuzabala et al., 2013).

La tendencia pragmática o práctica enfatiza el desarrollo de las habilidades desde el quehacer, la metodología de aprendizaje es en las propias experiencias directas. Este modelo pedagógico surgió en el siglo XIX, en España. Uno de los pioneros de esta corriente se atribuye a Giner de los Ríos (1876). Su principio pedagógico rechaza cualquier tipo de educación dogmática y retórica, apuesta por una educación práctica, útil para la vida. Sus estrategias pedagógicas consideran el aprendizaje situado, por ello los aprendizajes se generan en los viajes y excursiones: "Si quieres aprender algo de dolor entonces aprenderás en el hospital". La labor del maestro consiste en despertar y mantener vivo el interés del niño estimulando sus pensamientos, sugiriendo cuestiones y ampliando con otros nuevos sus puntos de vista.

En el ámbito de la formación docente: "Se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo" (Diker & Terigi, 1997, citado en Baelo y Arias (2011, p. 107).

Desde la orientación práctica, se defiende que la actividad del docente se produce en situaciones sociales complejas y ambiguas que no pueden resolverse por la mera aplicación de conocimientos científicos, ya que el mundo de la enseñanza es demasiado fluido y reflexivo para permitir tal sistematización. "Un aprendizaje («en la acción» y «sobre la acción») de esquemas que, mediante ensayos exploratorios y errores, a través de su uso práctico, se convierten en más seguros, más elaborados, más heurísticos, más rápidos y flexibles" (Medina, 2016, p. 36). El profesor interviene en la mediación de gran complejidad,

un escenario social vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. En este contexto, el éxito profesional del docente radica en su capacidad para hacer frente y para manejar, de manera satisfactoria, la complejidad del aula a través de la integración significativa de conocimiento y técnica. Es este conocimiento, vinculado a la práctica, el que facilita a comprensión global del contexto de intervención docente y el que determina, en última instancia, las decisiones y las acciones que emprende el docente en el proceso de enseñanza.

Este conocimiento denominado “conocimiento práctico” (Elbaz, 1981) o “práctico reflexivo” (Schön,1983) es producto de la biografía y experiencias pasadas del profesor, de sus conocimientos actuales y de su relación con la práctica. Es un saber que reside en la propia práctica y que se activa en la acción misma. En este sentido, el profesional es un práctico reflexivo cuya acción se fundamenta en un conocimiento práctico y tácito que se activa durante la acción y en el que se distinguen tres componentes: i) conocimiento en la acción, reflexión en la acción, ii) reflexión sobre la acción y iii) reflexión sobre la reflexión en la acción. (Schön, 1983). Es a través del análisis e interpretación de la propia actividad práctica como los docentes construyen un conocimiento personal, tácito y asistemático que les permite actuar de manera adecuada en las situaciones problemáticas de aula.

> El aprender haciendo, la educación pragmática son conceptos muy trillados, todos estos planteamientos teóricos se han envejecido en el camino sin haberse estrenado exitosamente. Desde el realismo pedagógico (siglo XVII), que propugnaba una educación basada en el conocimiento de contenidos y prácticas para la vida, pasando por el empirismo del aprendizaje por descubrimiento-experiencia por encima de la razón, atravesando épocas de la educación para la libertad, fraternidad y justicia (la ilustración); en todos los progresos históricos de la educación, el “aprender haciendo” todavía no ha calado en los espacios pedagógicos actuales. (Quispe, p. 253).

¿De qué manera han contribuido estos planteamientos pedagógicos de tinte transformador e innovador en la educación de pueblos con alta diversidad cultural y lingüística?

¿En qué medida se han logrado implementar y desarrollar estos cambios o propuestas innovadores? ¿Dónde radica el problema para iniciar una verdadera transformación educativa? ¿Es el currículo escolar que debemos cambiar? ¿Es la formación docente que

requiere cambios y trasformaciones? ¿Son los presupuestos económicos o políticas educativas que se deben mejorar?

4.2.4. Formación docente centrada en el desarrollo de las competencias

Según la RAE, el concepto de competencia alude a los siguientes significados: *pericia, aptitud, idoneidad, habilidad, facultad, talento, destrezas, disposición y suficiencia*. A partir de esta definición por sinonimia se conciben las competencias como el desarrollo de las habilidades, actitudes y destrezas del individuo para resolver sus problemas cotidianos como una opción de vida en un mundo complejo, con desafíos permanentes que requieren soluciones múltiples, como el acceso al mundo laboral, la preservación de la vida, el desarrollo económico, cultural y social.

Cuando se profundiza en el análisis conceptual del enfoque por competencias debemos tomar en cuenta que existen distintas definiciones que, a lo largo del tiempo ha ido variando en cuanto a su concepción según los intereses de cada sector o estados implementadores de estos sistemas de educación.

Por ello, es posible marcar diferencias entre la concepción de competencias desde el marco funcionalista, conductual, constructivista y socioformativo. En el siguiente grafico se ilustran las características principales:

Tabla 23. Características de una formación por competencias

CARACTERÍSTICAS	**ENFOQUES**			
	Funcionalista	**Conductual-Organizacional**	**Constructivista**	**Socioformativo**
Concepto de competencias	Desempeño de funciones laborales.	Actuación con base en conductas.	Desempeños en función a procesos laborales y sociales.	Actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida real.
Epistemología	Funcionalista	Neopositivista	Constructivista	Pensamiento complejo
Métodos predominantes	Análisis funcional	Registro de conductas Análisis de conductas	Empleo tipo estudiado en dinámica	Investigación acción Taller reflexivo
Características del currículo	Planificación secuencial desde las competencias con énfasis aspectos	Énfasis en delimitar y desagregar las competencias.	El currículo tiende a ser integrador para abordar los procesos disfuncionales del contexto.	Modelo educativo basado en proyectos, equipos interdisciplinarios-

	formales y documentaria.			
Implementación con los estudiantes	Módulos funcionalistas basados en unidades de aprendizaje	Asignaturas Materiales de autoaprendizaje	Asignaturas espacios formativos dinamizadores.	Proyectos formativos.

Basada en Tobón (2015).

De los cuatro modelos, el enfoque por competencias desde la concepción sociocrítica y el socioformativo significaría que la formación docente deba tomar en cuenta no sólo el carácter funcionalista y mecanicista de la educación sino su carácter transformativo desde una mirada global, compleja, sistémica e interdisciplinaria.

> Como un marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades formativas con sentido. (Tobón, 2015, p. 25)

Partiendo de esta consideración, la formación docente basada en el enfoque por competencias, conforme como señala Tobón (2015), se ha difundido a partir de la década de los 90 del siglo pasado y ha ido generando modelos en torno al currículo, la didáctica y la evaluación por competencias en los diferentes niveles educativos como respuesta a las falencias de la educación tradicional. Se caracteriza en cómo aprenden los estudiantes y se preocupa por desarrollar estrategias para una gestión de las relaciones subjetivas e intersubjetivas entre profesor y estudiante. (Aramburuzabala et al., 2013).

Aplicar este modelo en la transformación de la formación docente significará la revisión del papel del docente, su capacitación, el lugar protagónico del estudiante, la estructura del diseño curricular y su formación integral (Zambrano, 2007). En esta misma línea, Aimarreti (2015), afirma que la formación docente por competencias constituye el núcleo central alrededor del cual se debe poner el énfasis tanto en la estructuración de la formación inicial de los docentes como en los procesos de capacitación permanente.

La formación docente por enfoque por competencias sin un tratamiento intercultural constituye un modelo reduccionista que podría seguir pregonando una educación monocultural o educación bancaria. Por ello, los implementadores de las innovaciones educativas consideran “que el enfoque por competencias debería responder a las necesidades de la sociedad actual y que la formación universitaria debiera aportar, a su vez una formación integral de los futuros maestros, más allá de la especialización profesional” (Bozu & Aranega, 2017, p. 153).

Desde esa óptica, la narrativa de las grandes transformaciones basadas en el desarrollo de la ciencia moderna o posmoderna irán siempre en contra del paradigma del “Buen Vivir” o modelos alternativos de vida y sociedad con mejores sistemas de vida. Por ello, en la educación superior, principalmente en la formación docente se debe superar la perspectiva industrial y la cultura intelectual de la ilustración (Imbernón, 2024), porque las necesidades del mundo contemporáneo exigen ciudadanos capaces de desenvolverse en un contexto de diversidad cultural, lingüística y en una sociedad cada vez compleja y globalizada.

4.2.5. El modelo sociocrítica y trasformador de la formación docente

Iniciamos asentando un análisis de las comprensiones de tres conceptos claves que tienen elementos comunes y algunas diferenciaciones en relación con ***renovación, innovación y reforma educativa*** (Feu & Besalú, 2015). Siguiendo a los autores, se define que la renovación significa algunos cambios de los modelos, planteamientos pedagógicos, legislativos, administrativos y jurídicos que los estados pueden impulsar desde un ámbito político institucional, pero con la atingencia que las reformas educativas no siempre van a representar transformaciones pedagógicas propicias o idóneas a las necesidades y demandas reales de la población.

Por otro lado, cuando se alude a innovaciones pedagógicas, estamos hablando de la introducción de algunos cambios parciales o novedades aisladas en la didáctica, métodos pedagógicos, currículo, formación docente, la estructura de la escuela y algunas políticas educativas.

Bajo esta lógica, la reforma educativa podría significar un cambio radical y de raíz hacia la modernización educativa. Estas reformas a la vez podrían tener dos consecuencias: i) en

caso que asuman la perspectiva modernizadora y neoliberal significaría necesariamente el desarrollo de los valores desde la perspectiva individualista y desarrollista, “su ideología virulenta de competitividad extrema y egoísmo irracional, y su impaciencia con los asuntos de ética, justicia” (Giroux, 2020, p.4), en lugar de los valores de convivencia humana y su contexto mundo natural, social y cósmico; ii) consecuencia positiva de una reforma educativa hacia la descolonización de la pedagogía basada en la construcción de un tipo de hombre y sociedad intercultural, significaría la asunción de un modelo educativo para la vida, la trasmisión intergeneracional de los valores humanos en relación y reciprocidad con los seres de la naturaleza y cosmos.

En línea similar, Martínez (2016), identifica tres tendencias básicas que definen la reforma de la formación inicial docente: la primera tendencia está relacionada con las competencias o el desempeño del maestro que se configura en unos estándares de calidad; la segunda, tendencia tiene que ver con el estatuto académico y la definición de enfoques y sentido epistemológico a implementar y, la tercera tendencia, está referida al papel de la escuela o universidad y sus programas formativos.

De lo planteado en líneas anteriores “el paradigma crítico, sociocrítico, emancipatorio o reconstruccionista se fundamenta en la crítica social, tiene un marcado carácter autorreflexivo y su finalidad es promover una serie de transformaciones sociales que permitan dar una respuesta a los problemas específicos que se presentan en las comunidades contando con la participación de sus miembros” (Baelo & Arias, 2011, p. 118).

Este modelo tiene relevancia en una metodología desde el quehacer, pragmático, crítico, reflexivo y sobre todo propositivo. Los exponentes máximos de esta tendencia inician con Freire (1970), seguido de los teóricos norteamericanos Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren, y algunos representantes del grupo de Modernidad y colonialidad que ponen en cuestión el sistema educativo actual como algo desfasado y dogmático y proponen cambios no sólo centrados en el estudiante y docente sino principalmente a nivel de la institución. Cambiar al docente no es suficiente, lo que debemos de cambiar o innovar es a un grupo de docentes, los cambios se tienen que trabajar a nivel de la institución o centros de formación docente (Imbernón, 2024).

La formación docente bajo este enfoque apuesta por responder a los desafíos y problemas del sector y del país de manera intersectorial, articulada y propone respuesta a los desafíos

locales y globales; entre estos desafíos, se puede citar: la alta migración, la presencia de la polifonía cultural y lingüística en las aulas. Asimismo, como metodología de aprendizaje en la formación, pondera la investigación-acción, intercambio, prácticas, movilidad, estudios conjuntos, etc.; tratamiento de la diversidad en la universidad, perspectiva de la globalización de las enseñanzas (Aramburuzabala et al., 2013)

Desde las pedagogías críticas, la transformación educativa como un paradigma de cambios radicales en cuanto al modelo vigente de la educación convencional, cuestiona el sistema educativo actual como heredero de una educación convencional y monocultural; por ello, va apostar por algunos cambios sustanciales en regulaciones normativas, formas de organización del sistema educativo, metodologías y contenidos acordes al contexto situacional, un nuevo currículo de los programas educativos según las necesidades y demanda educativa del país, formación docente profesional intercultural que comprende los estudios de pregrado y posgrado; y por último la mejora de las condiciones materiales e infraestructurales como parte de las políticas de cambios y transformaciones de los sistemas educativos.

4.2.6. Modelo de formación docente intercultural y bilingüe

Iniciamos el análisis de la formación docente intercultural, bajo las siguientes preguntas de reflexión.

¿Cuáles son los principales fundamentos que justifican formar docentes bajo el paradigma o enfoque de educación intercultural bilingüe?

Entre diversas causas o fundamentos se evidencian las siguientes:

- La diversidad cultural y lingüística de los pueblos es una riqueza y una oportunidad de aprendizaje intercultural y crecimiento como persona y sociedad; por ello la educación intercultural debe valorar y promover el desarrollo y revitalización de las culturas y lenguas.
- La migración y relaciones intercomunitarias existentes exigen a los ciudadanos competencias lingüísticas multilingües o plurilingües para su interrelación en un mundo altamente competitivo y globalizado.

- Frente a la educación memorística y poco reflexiva, existe la necesidad de brindar una educación integral, transdiciplinaria y promover el pluralismo epistémico en todos los niveles del sistema educativo.
- Frente a la educación bancaria, existe la necesidad de desarrollar políticas educativas activas, desde el hacer y ser, cuya metodología se basa en la práctica y en el aprender haciendo. La metodología del diálogo de saberes en lugar de un monismo pedagógico en el aula que no responde a las necesidades educativas de los estudiantes del siglo XXI y de contextos socioculturales de alta diversidad.
- La complejidad social del mundo requiere de ciudadanos competentes capaces de insertarse en el mundo global con las competencias de una actitud para la convivencia exitosa, basado en el respeto, la solidaridad y reciprocidad.
- En caso de aquellos pueblos vulnerados históricamente, por la igualdad de oportunidades educativas y reconocimiento a la diferencia en el marco del amparo de los derechos de las personas. Igualar las oportunidades educativas es un principio ético de la ciudadanía democrática.
- Por la necesidad de desarrollar competencias interculturales en los estudiantes para su inserción exitosa en el mundo laboral global. De tal manera que el docente intercultural esté capacitado en brindar sus servicios profesionales en las II.EE. de ámbitos rurales, urbanos en su región, país o en cualquier parte del mundo donde le permita su código lingüístico interactuar con el otro.

A partir de estos fundamentos, que a la vez son desafíos, existe la necesidad de transformar los programas de formación del profesorado partiendo de un enfoque de reconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística. Por ello, el abordaje de la interculturalidad[9] en la formación docente tiene que ver con las implicancias conceptuales de la pedagogía desde un abanico de polisemias y sentidos procesuales y contextuales de formar maestros para una ciudadanía democrática e intercultural. Esta necesidad de transformación va más allá de lo pedagógico e incluye la revisión de todo el currículo universitario con la intención de evitar

[9] El concepto de la interculturalidad tiene varios orígenes o tradiciones; un primer origen se ubica en el mundo anglosajón y europeo que respondió a una necesidad de generar políticas de convivencia por los altos flujos migratorios de países de la periferia hacia los países con mejores economías de mercado; un segundo origen, se ubica en los pueblos Latinoamericanos (Dietz, 2019). Desde estos territorios, la interculturalidad surge como una necesidad de reivindicación étnica de los PP.OO; un tercer origen responde más bien a una necesidad global que exige una práctica de un modelo de sociedad incluyente, que reconoce la pluralidad como una realidad presente y declara la educación intercultural para todo el sistema educativo.

el eurocentrismo que impregna la práctica docente (Aguado et al., 2011), seguido de todo un proceso de adaptaciones y/o adecuaciones normativas institucionales, reorganización de equipos de docentes formadores, redefinición de los lineamientos curriculares, investigación y producción de conocimientos interculturales, práctica profesional en el hacer, saber y ser; tutorías con enfoque inclusivo e intercultural, una serie de mecanismos éticos y valores que se debe modificar a nivel institucional; de acuerdo a la dinámica e idiosincrasia propia de los estados o regiones.

Para los estados latinoamericanos, la formación docente intercultural responde a una necesidad de generar políticas de reconocimiento a las diferencias lingüísticas y culturales existentes en los estados multiculturales. Desde el enfoque de la interculturalidad critica, se asume poner en cuestión las jerarquías epistémicas, lingüísticas, valores y formas de vida institucional que han monopolizado el saber en la academia. Se trata de ampliar el abanico de posibilidad de acceso al conocimiento. En esta ruta de trabajo, no se trata de rechazar la cultura occidental, más bien, la apuesta es complementar o entablar el diálogo de saberes en la formación ciudadana. Por ello es importante desligar la interculturalidad de la ruralidad o etnicidad y más bien se debe apostar por un proceso de la interculturalización del sistema educativo no como posibilidad sino como una necesidad de generar una ciudadanía amplia, dinámica y plural en todo el sistema educativo y para todos los estados o sociedades contemporáneas actuales.

Para los contextos europeos la formación docente en interculturalidad tiene como misión el de superar programas de compensación y reconocimiento a la diferencia. En este sentido, Besalú (2009) precisa tres retos en el proceso de la interculturalización de la educación europea. Primer reto, es desligar la interculturalidad de la migración, no sólo los migrantes necesitan una educación intercultural, sino todos los ciudadanos españoles y europeos; segundo reto, la interculturalidad es esencialmente político y no estrictamente pedagógico ni ético, sino va más allá de los valores, prejuicios, es un proyecto de sociedad global, donde el reto es la igualdad de todos al margen de sus diferencias étnicas o culturales; tercer reto, es la praxis, iniciar el proceso de implementación de la educación intercultural al margen de la inexistencia de condiciones. La educación intercultural no necesita un largo proceso para iniciar su implementación, se puede empezar por algunos cambios pequeños, implementado jornadas interculturales en la escuela, educación con la familia, cambiando y revisando los contenidos curriculares.

Aterrizando al plano técnico-metodológico, la interculturalización de la formación docente pasa por un proceso de transformación. La cadena de valor que plantea Estupiñán (2017), en relación con los procesos de transformación de la formación docente debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- El estudio y análisis de la situación económica, política y cultural del contexto territorial. Este proceso constituye como punto de partida para transformar la educación. Los programas educativos o carreras profesionales de las universidades o IESP tienen que responder a las necesidades educativas de la sociedad actual, en este caso es la demanda formativa; sin embargo, en la educación convencional se estiló promover carreras profesionales desde la oferta, es decir desde el interés de la institución formadora.
- La gestión de las emociones del docente formador constituye un pilar fundamental en la interculturalización de la educación: La empatía, la compasión, hospitalidad, la convivencia, son elementos claves para mejorar la vida en la sociedad contemporánea y nuestros sistemas educativos deben responder a estas demandas y necesidades. Desde esta perspectiva, cuidar la salud del docente es la primera acción en el proceso de transformación educativa (Besalú, 2010).
- Como afirma Grundy (1998), el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural, social e histórica humana. El currículum es una praxis antes que un objeto estático, cuya intención es la socialización y trasmisión cultural (Gimeno Sacristán, 2007). Por tanto, el currículo intercultural reconoce la pluralidad de saberes que portan los estudiantes como producto de la socialización cultural en la familia y comunidad.
- Las universidades convencionales reproducen conocimiento sólo desde la lógica de la escritura o los códigos lingüísticos del occidente. Por ello, es importante habilitar el mundo letrado desde los códigos andinos, amazónicos y de otros sectores populares que fueron invisibilizados por la academia eurocéntrica.
- Los procesos metodológicos de enseñanza y aprendizaje centrados en el quehacer y ser del estudiante o futuro profesional, se aprende en la vivencia. Esta metodología es el diálogo de saberes y no un monólogo epistémico puramente teórico o de gabinete.

- El factor evaluación que debe medir los conocimientos, actitudes y capacidades de desempeños y actuación de los futuros docentes en cuanto a su rol docente, mediador y promotor de desarrollo cultural, lingüístico y pedagógico.

En el siguiente cuadro se describen algunas características principales de un modelo de formación docente con enfoque intercultural funcional y la diferencia sustancial de un modelo de formación docente con enfoque de interculturalidad crítica.

Tabla 24. Diferencias entre la FID EIB con enfoque intercultural funcional y crítica

Factores intervinientes	FID con enfoque de la interculturalidad funcional	FID con enfoque de la interculturalidad crítica
Perfil del docente formador	No se garantiza el perfil de egreso con dominio de la didáctica de la pedagogía intercultural. No siempre domina la lengua de los estudiantes, tampoco se asegura que puede lograr la afirmación cultural de los pueblos en donde presta servicios profesionales.	El perfil del docente intercultural se caracteriza por conocer y profundizar la cosmovisión de los pueblos o contextos, lengua, historia, tecnología y formas de vida de sus estudiantes. Maneja la lengua originaria de los estudiantes.
Currículo	El currículo de la formación pedagógica toma en cuenta la lengua y algunos rasgos culturales propios de los pueblos indígenas a nivel superficial sin llegar a profundizar. El currículo sigue considerando los cursos generales que desarrolla los primeros años de la formación docente. Las materias generales no es más que la extensión de la educación básica en cuanto a contenidos o áreas.	El currículo es una construcción que va más allá del tratamiento sociolingüístico y culturalista. Es un currículo inductivo a partir de las necesidades educativas de las regiones o contextos. Se centra en producir conocimientos desde la metodología del diálogo de saberes con los conocimientos de la ciencia moderna y otras formas o sabidurías. En la construcción curricular se toma en cuenta los saberes, tecnología, historia, música, arte y filosofía de los contextos culturales, migrantes o grupos étnicos subalternizados.
Metodología	La cultura cumple el rol de una exposición mosaica y estática o muy sesgada de su matriz cultural. El desarrollo de las competencias lingüísticas se reduce al aprendizaje de la lengua en los cursos de lenguas originarias o idiomas, la lengua no cumple rol de mediación académica, tampoco tiene valor social.	Parten de una metodología natural y vivencial en el desarrollo didáctico producción de conocimientos. Pondera la gestión de las emociones y relaciones interpersonales que son condiciones para formar buenos ciudadanos (Gerver, 2011). Entra en diálogo los saberes académicos versus saberes comunitarios, entre conocimientos librescos, escolares y escrito

	Generalmente el docente recurre a la traducción de la lengua originaria al castellano.	entre saberes orales y comunitarios. (Dietz, 2022).
Evaluación	La evaluación cumple la función acreditadora. Como perfil de ingreso se valora el dominio de la lengua originaria más no así los conocimientos culturales internos o externos.	La evaluación es formativa, participativa y democrática. Se valora los procesos, las formas de aprendizaje a partir de sus propias necesidades y aspiraciones.

Elaboración propia.

La formación docente intercultural es una necesidad no sólo para los pueblos indígenas o para sociedades con mayor presencia de diversidad cultural, lingüística o étnica, es una tarea de todo el sistema educativo. La perspectiva es la interculturalizar no sólo en el sector de la educación, sino todos los sistemas y niveles de actuación del ser humano: la interculturalidad en lo político, económico, social, militar y en lo religioso. Si pensamos construir una sociedad incluyente, democrática e intercultural, entonces se debe garantizar la formación docente intercultural.

4.2.6.1. Procesos de la formación inicial docente intercultural

En la FID los procesos se entienden como la trayectoria formativa indispensable de una carrera profesional que abarca diversos ciclos o etapas como el acceso, la permanencia, la culminación exitosa y la inserción laboral. El descuido en la implementación y las políticas de gestión de una de las etapas o procesos ocasionaría graves consecuencias en la formación de futuros docentes.

A continuación, se detallan los componentes de los cuatro procesos a tomarse en cuenta en el momento de la implementación de programas formativos o carreras de Educación Intercultural Bilingüe.

Figura 15. Procesos de la formación docente

Elaboración propia

4.2.6.1.1. Acceso a las carreras de Educación Intercultural Bilingüe

El acceso es la primera etapa con la que inicia la formación inicial docente. Comprende desde el momento que los aspirantes o postulantes a las carreras de educación ingresan a la universidad o estudios de educación superior mediante un examen de selección nacional o diferenciada. Para ello se establecen una serie de políticas de aseguramiento de las condiciones de calidad de la formación por parte de las IES e instancias gubernamentales a través de sus órganos regionales y locales: “Es imprescindible apostar por un acceso equitativo y de calidad a la ESTP, que incluya a toda la población que tenga el potencial y la aspiración para participar y desarrollarse en ella” (PNESTP, 2020, p. 8).

Corresponde a la IES las siguientes acciones:

- Generación de políticas de acceso diferenciado para jóvenes de contextos en desventaja social, étnico, religioso o lingüístico a las carreras universitarias. Para garantizar este proceso se debe iniciar con las políticas de atracción de las carreras EIB en los colegios de la educación básica o secundaria. En este proceso se implementan diversas estrategias tales como la orientación vocacional y la provisión de información para la toma de decisiones, subvención de becas, convenios y otros estímulos de atracción y condiciones:

> Revisar por parte de los Estados y las IES los procedimientos de acceso al sistema, estableciendo una nueva generación de políticas de acción afirmativa con base en género, etnia, clase y capacidades diferentes para ampliar la inclusión social y garantizar la diversidad en las políticas de ingreso, permanencia, egreso y titulación. (CRES, 2018, p.14)

- Generación de normativas para el acceso sin muchas complicaciones y trabas administrativas, se trata de flexibilizar los criterios de examen de admisión ordinaria diferenciada que valore su lengua y cultura en caso de los jóvenes provenientes de los PP.OO., y a través de distintos mecanismos que no sólo prevalece el examen escrito con estándar nacional, se valora también los conocimientos y saberes que portan los estudiantes y deben ser medidos con una entrevista o mediante las vivencias presentadas por los estudiantes.

- Participación de las autoridades, líderes de los PP.OO. y otros agentes educativos en los procesos de admisión. El objetivo de este proceso es garantizar el acceso de jóvenes aspirantes a la educación superior y formación docente con transparencia y participación activa de la ciudadanía. Las autoridades de las regiones de donde provienen los postulantes prevén mediante convenios con las universidades para la acogida y estadía de los estudiantes provenientes de los PPII o estudiantes migrantes de otros pueblos que no tienen condiciones económicas para seguir un estudio de profesionalización en las carreras EIB.

- Generación de políticas de apoyo económico, becas o subvenciones del Estado u otras entidades colaboradoras a fin de asegurar el acceso de jóvenes de hogares más vulnerados o en situaciones de carencia económica. La posibilidad de seguir una carrera universitaria para los jóvenes de los pueblos indígenas de la amazonia es imposible o los jóvenes migrantes es casi inviable; por ello, el estado debe promover becas de apoyo.

- Generación de condiciones y adecuaciones instituciones para los exámenes de admisión, condiciones de conectividad, exámenes descentralizados en estados con alta diversidad cultural y geográfica o estudiantes migrantes con residencias temporales en los países receptores.

4.2.6.1.2. Formación académica

La formación académica comprende acciones sistemáticas de organización de las instituciones formadoras en relación con la ejecución de propuestas curriculares y presupuestos pedagógicos y metodológicos en la formación. Permite al estudiante lograr las competencias profesionales que se traducen en el desarrollo de la dimensión personal o interpersonal, el desarrollo de la parte académica y el fortalecimiento de la dimensión comunitaria, competencias, habilidades y actitudes que deben lograr al concluir los estudios:

- En referencia a la dimensión curricular de las carreras profesionales, éstas responden a la comprensión de las necesidades educativas o formativas, al perfil de egreso y las necesidades del mercado laboral local, regional, nacional y global. Además, a las necesidades de preservación de la vida a partir del respeto al otro y enriquecimiento mutuo. El currículo es intercultural porque desarrolla conocimientos teóricos y prácticos del ejercicio de la profesión.
- Producción de conocimientos intraculturales, interculturales y plurilingües a partir de la incorporación de los saberes y lengua de los jóvenes en la formación académica en diálogo con los saberes occidentales y de otros contextos. Supera reduccionismos pedagógicos centrados en la formación monocultural y monolingües: “Formular y poner en marcha planes de formación docente de carácter interdisciplinario, que incluyan temáticas sobre internacionalización, interculturalidad, integración regional, cooperación internacional, tecnologías e idiomas extranjeros” (CRES, 2018, p. 62).
- Ciclo propedéutico es un espacio de ejercitación o de reforzamiento académico que aproxima y ejercita al estudiante el acceso al mundo académico disciplinar. En el caso de las carreras de EIB toma en cuenta la lengua y saberes culturales que trae consigo el estudiante, sus dificultades académicas y su falta de adaptación a los nuevos espacios académicos. Por ello el ciclo propedéutico brinda todas las herramientas básicas para su inserción académica exitosa. Esta etapa bien implementada reduce la alta tasa de deserción de estudiantes, especialmente de aquellos jóvenes que arriban a las IES desde ámbitos más rurales o los migrantes de otros pueblos.
- Investigación ligada a la práctica preprofesional que aproxima a los estudiantes al contexto real de la producción de conocimientos y procesos didácticos de enseñanza

aprendizaje. Distintas formas de llevar en adelante la investigación intercultural con propósitos diferentes. Los propósitos determinan los métodos. No hay un método, sino métodos variables y adaptados a circunstancias (Helberg, 2017). Por ello, en la formación profesional de docentes se debe evitar la fetichización o reduccionismos metodológicos, en su lugar se debe promover el diálogo de saberes o la transdisciplinariedad.

- Sistemas de tutoría intercultural que inicia desde el ingreso de estudiantes hasta la culminación de la carrera. El acompañamiento involucra el desarrollo de la parte personal, académica y comunitaria o social. Participan profesionales con experiencia en la mediación cultural, psicólogos con formación intercultural y sabios de los PP.OO. en caso de los pueblos indígenas.
- Esta etapa involucra también que la IES formadora garantice la formación con un equipo de docentes interdisciplinarios con perfil idóneo que dominan la lengua originaria de los estudiantes y con cualificación en pedagogía intercultural. Asimismo, la participación de los sabios es una condición para generar aprendizajes interculturales.

4.2.6.1.3. Culminación exitosa de la carrera profesional

Es la etapa final de la carrera profesional en la formación inicial docente. El éxito o fracaso de la formación profesional se mide con los rasgos de perfil de egreso alcanzado por los estudiantes según la denominación de título profesional. En esta etapa se puede medir si las IES ofrecieron una propuesta curricular de formación académica acorde a las necesidades formativas, un acompañamiento y tutoría que permitió al estudiante lograr su adaptación a la IES, desarrollo de actitudes de identidad con la profesión y con su contexto sociocultural.

- *Consolidación de la vocación profesional.*

En referencia a la vocación profesional, ésta tiene que ver con el acercamiento y el interés de los estudiantes hacia las ciencias de la enseñanza o docencia; y, por otro lado, cuando se habla de vocación, se tiene que vincular con el posicionamiento identitario de los jóvenes hacia el desarrollo cultural y lingüístico de sus pueblos.

Autores como Jarauta (2017), consideran que, en la formación inicial docente, los estudiantes deben alcanzar las tres dimensiones de la identidad profesional:

> Individual – social, donde los espacios sociales de interacción con otros permiten la manifestación de distintas identidades dentro de un mismo sujeto, unidad – multiplicidad que permite mantener la propia identidad a pesar de poder manifestar sub-identidades distintas, y continua – discontinua que considera la identidad como un continuo en relativa permanencia y estabilidad en el tiempo, pero que en determinados momentos permite al docente adaptarse a las circunstancias del entorno adoptando identidades distintas. (p. 106)

En los contextos latinoamericanos, los estudiantes de los PPOO que acceden a las carreras de EIB, deben alcanzar una afirmación identitaria o arraigo a sus características socioculturales y visiones del mundo que tienen en particular como marcadores de identidad o simbólico culturales.

- *Manejo de la lengua originaria*

El egresado de las carreras EIB debe lograr las competencias lingüísticas. En caso de afirmarse en su propia cultura debe fortalecer y desarrollar su propia lengua ya sea como lengua materna o segunda lengua y si opta por afirmarse en otra cultura, entonces aprende otras lenguas según su interés laboral. Esta exigencia del dominio de una o más lenguas en las carreras profesionales le garantiza la inserción laboral en un contexto multicultural y multilingüe que son los sistemas educativos en cualquier parte del mundo. Por ello el egresado de las carreras EIB debe manejar la lengua originaria en un nivel de avance tanto escrito como oral. Además, se exige el uso social de la lengua y en su ejercicio académico la lengua debe jugar un rol importante.

- *Manejo de la didáctica de la pedagogía intercultural*

Los desempeños del docente egresado tienen que ver con el manejo de la planificación, conducción y evaluación de los aprendizajes desde una praxis del hacer y ser pedagógico.

Respecto a la planificación curricular, consiste en realizar un diagnóstico situacional del nivel de aprendizajes, caracterización sociolingüística y psicolingüística de sus estudiantes, y una caracterización de los intereses de los estudiantes. Estos insumos le permiten al maestro realizar una planificación acorde al currículo nacional y a los currículos regionales o locales.

Referido a la conducción de procesos de enseñanza y aprendizaje bajo la metodología del diálogo de saberes que prioriza las vivencias o el aprender en el hacer, a través de la

investigación y en el ensayo. El manejo de las estrategias didácticas de la pedagogía intercultural le garantiza su desenvolvimiento en aulas de diversidad donde coexisten estudiantes provenientes de diversos contextos:

> El docente es un miembro de la comunidad educativa que interactúa con los estudiantes. Estimula la reflexión, el goce de la plena libertades, igualdad y la potenciación de las capacidades individuo. "…los estudiantes y el profesor ocupado de manera conjunta como participantes activos en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva transaccional de la enseñanza y el aprendizaje significa que no tiene sentido hablar ya de la enseñanza sin hacerlo al mismo tiempo del aprendizaje. (Grundy,1989, p. 142)

La mediación pedagógica implica un manejo y comprensión de los materiales educativos según contexto sociocultural y lingüístico de los estudiantes.

Y el tercer desempeño del docente está en relación con el hábito de practicar una evaluación de los desempeños del estudiante más que los conocimientos como un proceso participativo y holístico. Pueden participar los padres de familia, sabios y otros actores.

La culminación exitosa de estudios se ve concretada con la sustentación de un trabajo de fin de estudios o investigación, en algunos casos puede ser tesis de grado y licenciatura con fines de titulación correspondiente.

4.2.6.1.4. Inserción laboral

Es la etapa que permite al egresado ejercer su profesión en el sector educativo o en otros espacios a fines a su carrera. Hay diferentes campos de acción para el futuro profesor de educación. Puede desempeñarse como director de II.EE., docente de aula, tutor intercultural, acompañante pedagógico, investigador. Todo ello, dependerá si en las escuelas existen plazas vacantes o puestos de trabajo.

En esta etapa, participan las autoridades locales, regionales y nacionales facilitando condiciones o normas para su rápida inserción laboral de los jóvenes egresados de las carreras EIB. No obstante, en las regiones o zonas de procedencia de los estudiantes no se generan políticas de inserción laboral dejando a la suerte a los egresados.

La falta de las políticas de inserción de parte de la institución formadora y del Estado como principio de interacción positiva acarrea en los jóvenes profesionales momentos de mucho

estrés e inseguridad por la profesión que han estudiado, por ello los ministerios de educación deben garantizar la inserción laboral de acuerdo con las necesidades educativas.

El aporte de los profesionales egresados de las IES permite a los pueblos mejorar sus condiciones educativas y políticas, por lo que las autoridades de los pueblos y regiones debieran de brindar apoyo técnico.

4.2.6.2. Docentes formadores

Para llevar en adelante y con éxito los programas formativos de las carreras de Educación Intercultural desde una perspectiva transformadora son importante la participación de actores educativos como factores determinantes del éxito o fracaso de un programa formativo: El equipo directivo de la institución, el equipo docente y los sabios.

El perfil profesional del docente formador es clave en la formación inicial docente. En los inicios de este proceso es posible que no se garantice que la institución formadora cuente con el profesional requerido según el perfil planteado. Frente a ello, las IES con misión y visión intercultural, como una primera acción incorporan de forma gradual profesionales de otras áreas del saber: antropólogos, sociológicos, médicos, sabios de los pueblos indígenas; asimismo lo ven algo relevante la participación de los padres de familia y otros actores:

> Hay muchos profesionales de otros ámbitos que pueden colaborar con los docentes para aportar su energía, entusiasmo y conocimientos especializados a la experiencia educativa. Y para eso, no necesitan ser profesores titulados en la carrera educación. Sí se requiere, sin embargo, que tengan dos pasiones: pasión por la disciplina que dominan y por compartir su entusiasmo con los niños. (Robinson, 2015, p. 100)

La segunda acción es la formación permanente del equipo profesional de docentes de las IES con carreras EIB con las que cuentan. La adquisición de los conocimientos y saberes de parte del profesor formador es un proceso largo y permanente, está muy unida al ejercicio pedagógico en aula y en la IES (Imbernón, 2020). En los contextos de IES con carreras EIB, la IES realiza una seria de adaptaciones y procesos que les facilitará iniciar un proceso de cambio y transformación de la práctica formativa:

> Urge transformar el modelo formativo actual, la cultura docente en las facultades y del profesorado, y, por tanto, establecer planes de formación inicial específicos para dichos formadores y el contexto en el que ejercen (la formación de futuros profesores y profesoras que son adultos), y la implementación de acciones de mejora que ayuden al formador de formadores a mejorar su práctica educativa una vez ya está en ejercicio, así como a realizar una adecuada trasposición didáctica con el alumnado en las aulas de formación. (Jarauta et al., 2021, p. 44)

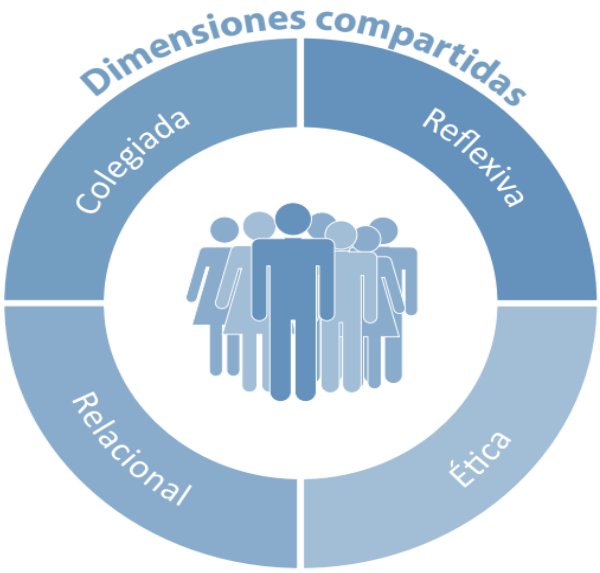
En esta misma línea, Robinson (2015), experto internacional en sistemas educativos, indica que los docentes formadores deben tomar en cuenta en la formación de futuros docentes los cuatro fines básicos de la educación:

- La educación debe capacitar a los alumnos para convertirse en personas responsables e independientes económicamente (Fin económico).
- La educación debe capacitar a los alumnos para comprender y valorar su propia cultura y respetar todas las demás. (Fin cultural).
- La educación debe capacitar a los jóvenes para relacionarse con su mundo interior, además hacerlo con el mundo que le rodea. (Fin personal).
- La educación debe capacitar a los jóvenes para convertirse en ciudadanos activos y compasivos. (Fin social).

Por tanto, la dinámica del conocimiento y la práctica didáctica son los retos de los docentes formadores que deben transformar las prácticas convencionales de la catedra, la teoría y el discurso pedagógico. Si bien, los docentes formadores se formaron en un sistema de educación monocultural y en un modelo de la pedagogía del conocer o en la retórica pedagógica no podrán formar futuros maestros interculturales; por ello, es importante que el docente formador inicie todo un proceso de desaprendizaje pedagógico (Imbernón, 2022), dicho de otra manera, los docentes requieren de una resocialización pedagógica no en el conocer sino en el quehacer (Besalú, 2013). En términos más filosóficos, los investigadores de la decolonialidad denominan: transformación educativa hacia una descolonización pedagógica (Dussel, 2018).

Concertando los postulados teóricos en el quehacer del docente, el Marco del Buen Desempeño del Docente del sistema educativo peruano, establece cuatro dimensiones compartidas de la profesión docente.

Figura 16. Dimensiones compartidas de la profesión docente



Fuente: Tomada del Marco del Buen Desempeño Docente (2014).

La dimensión reflexiva vinculada a la formación y consolidación de su vocación profesional; la dimensión relacional del docente con su entorno laboral, social y comunitario; la dimensión colegiada compromete un trabajo articulado con sus pares, toca al maestro coordinar, planificar, ejecutar y evaluar los procesos pedagógicos dentro de los estándares de calidad que marca el currículo nacional y las necesidades de aprendizaje de los estudiante y finalmente está la dimensión ética que le concede cumplir con su labor docentes dentro del marco de respeto a la diferencia cultural lingüística y social.

Bajo estas cuatro dimensiones, en las IES con formación docente EIB, es importante garantizar la participación de profesionales de distintas disciplinas, con una alta cualificación en pedagogía intercultural y, además la exigencia del dominio de una lengua originaria. Es probable que algunos estados no cuenten con respaldos normativos para incorporar sabios y profesionales indígenas; pero la IES en el marco de la descolonización

del poder pueden trabajar en la adecuación normativa que permita escalar en la innovación pedagógica.

En el siguiente cuadro, se describen a modo de ejemplificación, los rasgos de perfiles profesionales que se requieren para las carreras de EIB que atienden a jóvenes de los PP.OO. por sus particulares características.

Tabla 25. Perfil del docente formador para las carreras EIB

Docente	Manejo de la LO	Manejo de los saberes culturales	Manejo de las disciplinas
Docente investigador	Exigencia del manejo de la lengua originaria a nivel básico o intermedio cuando la IES formadora cuenta con programas bilingües.	Conoce y se interesa por la cultura de los estudiantes según su procedencia.	Conoce y maneja la metodología de investigación interdisciplinaria, transdisciplinaria e intercultural.
Docente de lenguas originarias	Maneja la lengua originaria a nivel avanzado para las lenguas vitales e intermedio para las lenguas en revitalización o peligro de extinción.	Conoce y se interesa por la cultura de los estudiantes según su procedencia.	Conoce y maneja tratamiento de lenguas.
Docente de currículo y didácticas	Maneja la lengua originaria a nivel intermedio y avanzado.	Conoce y se interesa por las distintas formas de aprender en la diversidad.	Planifica, desarrolla y evalúa los procesos pedagógicos dentro del marco de la pedagogía intercultural.
Docente de práctica profesional	Maneja la lengua originaria a nivel intermedio y avanzado deseable.	Conoce y se interesa por las distintas formas de aprender en la diversidad.	Planifica, desarrolla y evalúa los procesos pedagógicos dentro del marco de la pedagogía intercultural.
Docente Tutor	Maneja la lengua originaria a nivel oral intermedio.	Conoce la dinámica cultural de los estudiantes según su procedencia.	Maneja estrategias de mediación de conflictos.
Docente extraordinarios y Sabios	Es hablante de una lengua originaria a nivel oral	Es sanador espiritual, líder comunitario y con compromiso por la trasmisión de conocimientos.	Posee una gama de conocimientos indígenas.

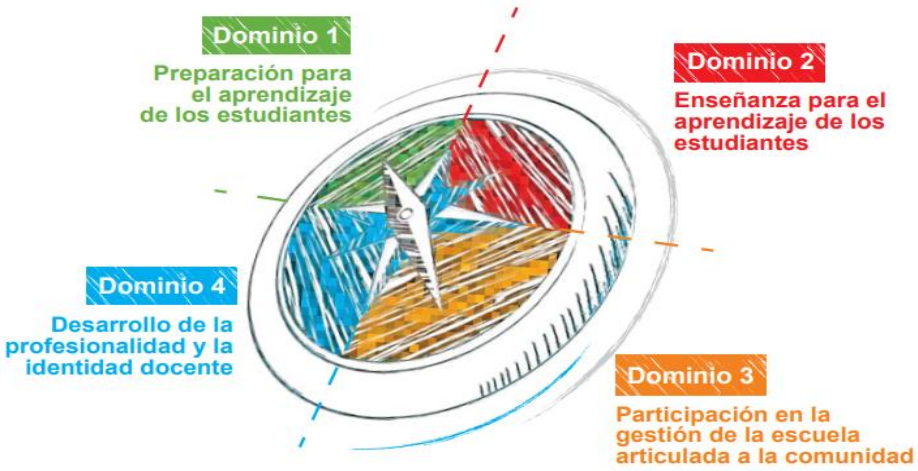
Elaboración propia.

El docente formador al margen de la responsabilidad que recibe en una IES, garantiza su rol y su “compromiso con los estudiantes y su aprendizaje; conocimiento de las materias

que enseñan y cómo enseñar esos temas a los estudiantes; responsabilidad en la gestión y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes; reflexión sistemática sobre su práctica y aprendizaje desde la experiencia; y vinculación a comunidades de aprendizaje" (Martínez Martín, 2016, p. 19-33).

Por otra parte, "el maestro de educación intercultural bilingüe debe conocer muy bien la cultura y la lengua. Como decíamos, uno de los propósitos de la educación intercultural de poblaciones indígenas es que conozcan y valoren su cultura" (Schmelkes & Ballesteros 2020, p. 8). La presencia de profesionales de distintas especialidades y otros actores educativos es esencial en los procesos formativos de las carreras EIB, aseguran la calidad de la formación del docente EIB que queremos.

Figura 17. Competencias pedagógicas del docente



Fuente: Tomada del Marco del Buen Desempeño Docente (2014).

Considerando los cuatro desempeños que indica el Marco del Buen Desempeño del docente y lo planteado por Acaso (2013), la transformación de la formación del docente formador implica cambios de la dinámica del proceso enseñanza y aprendizaje:

- Aceptar que lo enseñamos no es lo que los alumnos aprenden o desean aprender. El reto mayor de toma de conciencia es de los docentes quienes se formaron en una época distinta a las exigencias del contexto actual y con visión de futuro. Las distintas metodologías de enseñanza aprendizaje se centran en la formación

cognitiva, racional y mecanicista. Por ello, hace falta cambiar las dinámicas de poder en la escuela. En el imaginario del docente tradicional, el docente en el aula es la máxima autoridad que posee conocimientos disciplinares. Este poder es apoyado por el padre de familia y legitimado por el currículo escolar que maximiza sólo el saber académico o curricular. El reto es cambiar esa dinámica de poder; es decir tomar en cuenta que los estudiantes también son portadores de conocimientos y saberes. Es más, la naturaleza enseña, la madre tierra nos enseña con sabiduría, el cosmos nos enseña, las deidades también nos aportan sus conocimientos. Por ello, el antropocentrismo y academicismo debe ser superados con una pedagogía intercultural.

- Contribuir a que el aula pase a ser de un lugar poco dinámico a un lugar habitado y agradable. La cultura escolar tiene su ámbito de actuación que es el salón de clase y las cuatro paredes. Debemos superar esa idea de que el saber sólo está en el aula. Parafraseando a Giner de los Ríos (1880) máximo representante de la "*Institución Libre de Enseñanza"*, diríamos que el conocimiento está en todo lugar, se aprende el dolor en el hospital, se aprende a nadar en el rio, se aprende en la experiencia. El maestro es artífice que no sólo emana poder, sino empatía, ternura y pasión por la educación (Freire, 1992).
- Pasar del simulacro a la experiencia. Uno de los problemas de la educación convencional es la enseñanza basada en la teoría, artificial y fuera del interés de los estudiantes. Frente a esta realidad, existen propuestas de trabajo que parten de las vivencias como medio de aprendizaje o construcción de saberes.
- Diseñar procesos de evaluación creativa, participativa y comunitaria. La evaluación acreditativa que mide los resultados debe ser reemplazada por una evaluación que valore los procesos pedagógicos del saber, ser y hacer. Por ello, la evaluación no se reduce al aprendizaje mecánico de los estudiantes sino a la mejora global de toda la comunidad educativa:

  > Toda la comunidad asume la responsabilidad de educar directa e indirectamente y el equilibrio de esta comunidad para vivir bien será también responsabilidad de cada educando. Si tan sólo uno está mal, todos seremos responsables y nos incumbe a todos porque todos estaremos mal también, así

que la evaluación definitivamente es también comunitaria. (Huanacuni, 2010, p. 44)

En la misma línea, Flechas (2014), principal exponente del modelo educativo "*Comunidades de Aprendizaje"*, pone de manifiesto la participación de todos los actores activos y pasivos del sistema educativo para mejorar los aprendizajes en un entorno social, natural y democrático. Según el autor, es importante distinguir de las mejores experiencias educativas con un proceso de actuaciones de éxito educativo cuyos indicadores tienen que ver con el éxito en los aprendizajes instrumentales, éxito en los valores y actitudes, y éxito en las emociones y sentimientos que debe lograr el estudiante y la comunidad.

- Gestionar, por parte del director o gestor de una entidad educativa, de manera eficiente todo este proceso de transformación educativa con perspectiva intercultural. En este caso, una escuela debe estar articulada a una "*Red de IIEE interculturales*. Así como sugiere Lluch (2011), necesitamos estar articuladas a una Red de escuelas interculturales, porque entre varias entidades podemos avanzar en los procesos de la innovación o interculturalización educativa, estar en permanente lucha frontal contra la retórica de éxito de la interculturalidad sin resultados fehacientes, el racismo y discriminación, nos permita crear imaginarios comunes de una sociedad más equilibrada y justa.

PARTE III: CONTEXTO SITUACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

CAPÍTULO V: EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA; AVANCES Y DESAFÍOS

En este capítulo, se analiza el contexto de la educación superior intercultural en América Latina. Se examina algunas experiencias de la formación profesional de jóvenes de los pueblos indígenas; avances y desafíos, como parte del reconocimiento de los derechos internacionales y la reivindicación de los pueblos indígenas y otros grupos culturales no atendidos por el sistema educativo.

Conocer los avances o las buenas prácticas de la educación superior intercultural de algunos países de América Latina permitirá replantear procesos de la interculturalización de la educación superior en el Perú con énfasis a la formación docente.

Antes de entrar al análisis de estudio de casos de IES con programas de educación superior intercultural, es importante establecer un marco conceptual sobre la educación superior con enfoque intercultural. Al respecto, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) tiene la siguiente definición:

> Las IESII son instituciones surgidas a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI que se desarrollan desde una misión o visión educativa con énfasis en los pueblos originarios y sus conocimientos, historias y derechos colectivos y su inclusión en la educación superior, o bien haciendo hincapié en la interculturalidad como un proyecto transformador de las relaciones entre las sociedades nacionales y las sociedades indígenas. (p. 4)

En esa misma línea, Bermúdez y Gonzales (2018, p. 21), entienden la educación superior intercultural como un campo semántico y de sentido que aglutina iniciativas de educación heterogéneas, que reconocen procesos identitarios, políticos, territoriales, pedagógicos y socioculturales de muy diversa índole, pero que focalizan como destinatarios o actores clave a los pueblos originarios y a las poblaciones afrodescendientes.

Por su parte Diezt (2022) señala que las IES interculturales son alternativas formativas frente al único modelo de universidad convencional que monopoliza conocimientos y filosofías en contextos donde coexiste la diversidad de formas y haceres. En esta misma línea, Santos (2020), comprende por universidad polifónica a una universidad que ejerce su compromiso de producción de conocimientos de manera plural y al servicio de la comunidad, no solo en términos de contenidos sustantivos, sino también en términos institucionales y organizativos, incluso se puede hablar de una subversidad que pone en cuestión la injusticia cognitiva en las universidades convencionales y monoculturales.

Tal es así que, en las últimas tres décadas, a raíz de la demanda de los pueblos indígenas y afrodescendientes en varios países latinoamericanos se ha dado lugar a la creación de instituciones de educación superior (IES) dirigido especialmente a los pueblos indígenas u originarios. En América Latina, existen más de cien instituciones de educación superior que contribuyen al desarrollo académico y profesional en la región, con programas educativos para jóvenes de los pueblos indígenas entre instituciones de educación superior tecnológica, pedagógica y universidades distribuidas en el continente Latinoamericano, con historias y procesos muy similares en cuanto a su creación, sus enfoques y sus perspectivas. “Algunas de ellas han sido establecidas y gestionadas por referentes y/u organizaciones de estos pueblos, otras han sido creadas por gobiernos nacionales o provinciales en respuesta a sus demandas” (Mato, 2019, p.9).

En consecuencia, las experiencias de educación superior intercultural en América Latina son el resultado de las luchas de los pueblos indígenas, movimientos sociales y universidades convencionales que se abren paso a esta nueva forma de educar en la diversidad. “Así como algunas agencias intergubernamentales y de cooperación internacional, una diversidad de organizaciones sociales, fundaciones privadas, sectores de varias iglesias, y algunas agencias gubernamentales” (Mato, 2018, p. 41) también se suman a este esfuerzo de interculturalizar la educación superior con énfasis a la atención de la demanda educativa de los pueblos indígenas o rurales como reconocimiento a la diferencia (Dietz & Mateo, 2019).

5.1. Tipología de instituciones de educación superior en América Latina

Según López (2021), Tubino (2021) y Diez (2023), en la región existen por lo menos tres tipos de universidades que atienden a la población indígena y afrolatinoamericana.

a) Universidades convencionales que, sin ningún cambio o adaptación de su estructura universitaria a la realidad de la demanda educativa de los pueblos indígenas o afrolatinoamericanos, implementan programas o carreras de educación intercultural o programas comprendidos bajo el enfoque intercultural, a nivel de pregrado y posgrado. A modo de ejemplo, la Universidad de Antioquia tiene programas de pregrado en “Pedagogía de la Madre Tierra”, las universidades privadas y públicas de Perú que tienen carreras de Educación Intercultural Bilingüe, el caso de la Universidad San Simón de Cochabamba, universidad convencional que ofrece programas de posgrado a través de un departamento especializado en Educación Intercultural Bilingüe con financiamiento de la GTZ alemana-PROIBANDES y otras IES similares.

b) Instituciones de educación superior intercultural, creadas por los Estado-Nación a partir de las exigencias de las organizaciones indígenas que han visibilizado sus demandas educativas ante el Estado, en el marco del Convenio 169 de la OIT:

   Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. En la región existen 15 universidades interculturales (11 universidades en México y 4 universidades en Perú).

c) Universidades comunitarias y/o indígenas que responden a una demanda educativa regional o local específica. Entre estos modelos tenemos: en Bolivia, las tres UNIBOL; en Colombia, está la ALA KUSREIK YA- MISAK UNIVERSIDAD y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UIIAN; en Brasil, el Centro Amazónico de Formação Indígena; en Nicaragua, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y en Ecuador, está la

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (Mato, 2014).

Tabla 26. Universidades interculturales, indígenas y comunitarias en América Latina

País	Institution	Fundación
Bolivia	Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Quechua Casimiro Huanca (UNIBOL Casimiro Huanca)	2008
Bolivia	Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari (UNIBOL Tupak Katari)	2008
Bolivia	Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas Apiaguaiki Tüpa (UNIBOL Apiaguaiki Tüpa)	2008
Colombia	Universidad Autónoma Indígena Intercultural	2003
Ecuador	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi	2004
México	Universidad Intercultural de Chiapas	2004
México	Universidad Autónoma Indígena de México	2001
México	Universidad Intercultural del Estado de México	2003
México	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	2006
México	Universidad Veracruzana Intercultural	2005
México	Universidad Intercultural del Estado de Puebla	2006
México	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	2006
México	Universidad Intercultural de San Luis de Potosí	2011
México	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco	2005
México	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	2012
México	Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo	2006
México	Universidad Campesina Indígena en Red	1998
Nicaragua	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense	1992
Nicaragua	Bluefields Indian & Caribbean University	1991
Perú	Universidad Intercultural de la Amazonía	1999
Perú	Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua	2010
Perú	Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa	2010
Perú	Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba	2010
Venezuela	Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca	1999

Fuente: Tomada de Antileo (2022).

5.2. Experiencia de universidades interculturales, indígenas y comunitarias en América Latina

De las 24 universidades recogidas en la tabla anterior, se ha analizado la experiencia de tres universidades de la región: Bolivia, México y Colombia por considerarlas como las IES pioneras en tratamiento curricular intercultural, su ubicación estratégica en las zonas donde no existen universidades convencionales, existencia de marcos normativos nacionales que avalan y reconocen el proceso de la interculturalización de estas IES y una alta demanda educativa de los PP.OO. o rurales.

El análisis consideró como insumo importante la información documental existente, revisión de conceptos, enfoques y programas curriculares de las carreras profesionales de estas IES proceso que fue enriquecido con la información proporcionada de autores, expertos y desarrollo de eventos académicos[10].

En la sistematización de la experiencia, se tomaron en cuenta los indicadores mínimos de calidad de educación superior intercultural: Posicionamiento político/filosófico del programa, modelo pedagógico que asume la institución formadora, tratamiento cultural y lingüístico y, enfoque sociocomunitario cuyos indicadores se describen en la siguiente tabla.

Tabla 27. Indicadores de calidad de la educación superior intercultural

Componentes	Indicadores de calidad
Enfoques de orientación política y filosófica.	• Visión de país intercultural, plurilingüe y pluriétnico. • Tendencias y modelos educativos asumidos • Enfoque intercultural, “Buen Vivir” y ciudadanía global
Modelo Pedagógico que asume la institución formadora	• Plan de estudios que contempla materias curriculares que incluye los saberes locales o comunitarios. • Abordaje de la pedagogía intercultural y diálogo de saberes • Participación de la comunidad en los procesos pedagógicos • Evaluación participativa y pragmática.
Tratamiento cultural y lingüístico	• Abordaje del proceso intracultural, intercultural y transcultural • Generación de políticas lingüísticas en las instituciones de educación superior. • Políticas de convivencia intercultural institucional

[10] En el mes de febrero del 2022, se llevó a efecto un seminario virtual como parte del módulo II sobre tipologías de educación superior intercultural en América Latina, organizado por la Universidad Veracruzana de México y la Pluriversidad Intercultural Kawsay Pacha. En este evento participaron representantes de las universidades indígenas de Bolivia, Ecuador, Colombia, México, Perú, Argentina, Chile y Venezuela.

Enfoques sociocomunitarios	• Visión de desarrollo comunitario, diseño de proyectos socioproductivos a favor de la comunidad, participación de líderes de los PP.OO. estrategias y alianzas con la sociedad civil.

Elaboración propia

5.2.1. Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL)

El Estado boliviano, al igual que otros países de América Latina, tiene una tradición histórica de un colonialismo clásico que inició en 1538 hasta 1825 cuando se declara la independencia de Bolivia. Posterior a este proceso, inicia el periodo de la república con rasgos de las jerarquías del poder, saber y ser. En esta coyuntura de la estructuración socioeconómica y étnico racial, el sistema educativo colonial y republicano ignoró a los indígenas como sujetos de derecho y desarrollo, por lo menos en la perspectiva de su incorporación al sistema educativo tanto a la Educación Básica, Técnica y Superior. "Como Estado racista, el poder ha ejercido una violencia sistemática, orientada a liquidar y excluir a la población indígena tanto en términos económicos como políticos. Las elites locales decidían por la "vida de los indígenas y las haciendas." (Viceministerio de Descentralización del Estado Plurinacional de Bolivia); entre tanto, la universidad pública y privada se constituyen como espacios de reproducción de conocimientos para preservar el poder en la sociedad boliviana. "La Universidad es la fábrica de donde salen los doctores y los generales, los presidentes, los ministros de Estado, los Embajadores, los 'técnicos' del 'desarrollo' industrial y militar" (Reinaga, 2010, p. 122).

Esta historia da un viraje a partir del año 2006 en adelante cuando el gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS), siguió todo un proceso de lucha por la hegemonía y proceso de descolonización y despatriarcalización (Errejón, 2011). Para iniciar este proceso de transformación cultural, económica y política en el país, ocurren varios hitos. Primero, se crean las tres universidades indígenas de Bolivia (Las UNIBOL).

En esta coyuntura de transformación educativa del país, las Universidades Indígenas Comunitarias en Bolivia surgen como una reminiscencia étnica de los pueblos originarios frente a la exclusión histórica de la población indígena a los servicios de educación superior universitaria. Los fundamentos ideológicos y políticos de las UNIBOL tienen sus bases en la Escuela Ayllu de Warisata fundada en 1930 por Avelino Siñani y Elizardo Pérez, desde

una visión de educación comunitaria y en respuesta a la real demanda de la población indígena. Warisata constituye una experiencia inédita de un nuevo modelo de educación indígena que, para América Latina vendría a ser la primera revolución educativa, un movimiento de larga data de los pueblos indígenas de tierras altas por establecer una educación que permita la defensa de las tierras y el modo de vida propia.

Los principios filosóficos y pedagógicos de Warisata inspiraron en el diseño de una nueva Ley de Educación 070 Abelino Siñani-Elizardo Pérez, promulgada el año 2010. Esta Ley, en su artículo 92, al referirse a la educación superior dice lo siguiente:

> La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social. (p.23)

Las bases epistémicas de estas universidades están claramente determinadas por su orientación gradual hacia los procesos de la descolonización del saber, interculturalidad, educación productiva, comunitaria y familiar; democracia comunitaria; modelo productivo comunitario; integración universidad, sociedad y Estado. A diferencia de la creación de otras universidades indígenas e interculturales en la región latinoamericana, las UNIBOL marcan una diferencia importante en la manera cómo se conciben estas instituciones como una alternativa educativa frente a la subordinación epistemológica en las universidades convencionales que brindan muy poca oportunidad de desarrollar conocimientos intraculturales e interculturales.

De tal manera, que las carreras profesionales toman en cuenta los siguientes componentes o ejes curriculares: fortalecimiento de la cultura a través del idioma nativo; vinculación con el mundo; conocimiento pertinente; fomento a la productividad; respeto a la diversidad; enseñanza de la condición humana; transferencia del conocimiento; educación libre y liberadora; transparencia; excelencia académica y mejoramiento continuo. Así mismo, desarrollan procesos formativos a nivel Técnico Superior; Nivel Licenciatura y Nivel

Maestría, de tal manera que todos los programas están totalmente articulados entre los estudios de pregrado y posgrados con las mismas orientaciones políticas y pedagógicas.

Otro aspecto importante de las UNIBOL, lo representa el factor formador sobre el cual, el artículo 11 alude lo siguiente: “El personal docente obligatoriamente debe tener dominio de lectura, habla y escritura del idioma nativo que caracteriza a cada universidad, y será incorporado previa evaluación a través de exámenes de competencia convocados de manera pública”. Bajo la misma exigencia del manejo de la lengua originaria del docente, se exige también al estudiante el manejo satisfactorio del idioma nativo; para la UNIBOL Casimiro Huanca, es el quechua; para la UNIBOL Túpac Katari, es el aimara y para la UNIBOL Pueblo de Tierras Bajas, es el guaraní.

En cuanto a los recursos económicos que sustentan las UNIBOL, éstas provienen del Fondo de Desarrollo de Pueblos Indígenas y Originarios y Comunidades Campesinas. A diferencia de las universidades interculturales de México y Perú que al momento de su creación no se han previsto los presupuestos, las UNIBOL tuvieron respaldo económico desde su creación institucional a través del Tesoro General de la Nación -TGN y Cooperación Internacional.

Sobre el trasfondo político y de impacto social de estas universidades, Revilla (2011), señala lo siguiente:

> El reto de ayudar en la formación escolar y universitaria del sujeto discriminado, marginado -sea cual sea- que habita todos nuestros países alguna vez sometidos, en sociedades con dificultades de cohesión y difícil integración como Bolivia, no debería ceder a ningún discurso ni proclamación etnicista que lejos de descolonizar el espacio y el imaginario colectivo, cree más brechas entre ciudadanos y perpetúe una lógica colonial discriminadora. (p. 84)

De igual modo, sobre la calidad pedagógica y profesional del egresado de las UNIBOL, ciertos sectores señalan, que los graduados profesionales no tienen el perfil profesional equivalente a los estudios cursados en universidades convencionales, no cuentan con la acreditación por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), por ello están en una desventaja al momento de insertarse laboralmente en el mercado nacional e internacional.

Sin embargo, la esencia de estas universidades no debe responder a las evaluaciones nacionales o internacionales como el PISA. “Como pasa tantas veces en educación, no hay acuerdo sobre si las pruebas externas como PISA benefician o no al sistema educativo, o si benefician a las grandes empresas para saber en qué país invertir sobre seguro a medio plazo”. (Imbernón, 2017, p. 14).

En ese sentido, las autoridades de las UNIBOL señalan los siguientes procesos formativos que hacen diferente a una universidad convencional boliviana:

- *Acceso y permanencia*. Las 4 universidades acogen a jóvenes de las comunidades rurales de los PP.OO. de la zona aimara, quechua y guaraní. Una de las condiciones para acceder a estas instituciones tiene que ver con el dominio de una lengua originaria; asimismo, es de vital importancia el aval de la comunidad. Los que acceden a las UNIBOL tienen apoyo económico que consiste en alojamiento y alimentación.
- *Condiciones de la institución*. Las autoridades desde el rectorado hasta los docentes manejan una lengua originaria, lo que hace posible una gestión intercultural y comunitaria de la universidad. Prueba de ello, se pudo ver la participación de las autoridades comunitarias en las UNIBOL, ello garantiza que los programas formativos tengan pertinencia económica, cultural y pedagógica.
- *Proceso formativo*. La propuesta curricular de las UNIBOL responde a los problemas y necesidades de las zonas de residencia de los estudiantes, por lo tanto, las carreras están definidas por la demanda socioeconómica de esos pueblos. Tal es así, que las carreras de ingenierías tienen que desarrollarse desde los saberes de los pueblos, que difiere de una universidad convencional, donde las carreras más bien responden a la demanda del mercado y el capitalismo global. Durante la carrera, se logra una reflexión y desarrollo ideológico y político que permite al futuro profesional comprender la historia colonial y, por tanto, pensar desde una posición o locus de los pueblos originarios. La docencia universitaria se caracteriza por la incorporación de docentes indígenas y sabios de los PP.OO. que les permite la recuperación de la lengua en la universidad.
- *Proceso de inducción y actualización permanente*. La universidad es el espacio que les ayuda a los estudiantes a recuperar la lengua originaria; sin embargo, la

experiencia de incorporar docentes en los primeros años fue todo un reto; significó un proceso de inducción y actualización permanente. Para ello, se han diseñado cursos de actualización, diplomados, seminarios con el objetivo de trabajar la desjerarquización del saber y ser del docente formador.

- *Culminación exitosa de los estudios y titulación*. La universidad es la instancia que se encarga de fortalecer el ayllu o la comunidad, no sólo es el espacio de la universidad. Las UNIBOL han incidido en este proceso de articulación universidad y comunidad. Proceso que inicia en la práctica profesional donde la universidad se aproxima a la comunidad y se logra la vinculación o la extensión universitaria. Es importante señalar que los estudiantes para efectos de sustentación de tesis acuden a las comunidades originarias, donde el sabio o la comunidad conoce los saberes y proyectos sociocomunitarios. La defensa de la tesis es en la lengua originaria frente a los Mallkus o lo sabios. Asimismo, los informes de investigación se redactan en la lengua originaria.
- *Inserción laboral*. Al concluir las carreras profesionales, los jóvenes en su mayoría se insertan en sus comunidades de origen, no es tanto por cumplir las condiciones de una beca que han recibido sino básicamente es el espacio donde deben desarrollarse profesionalmente, sin que esto limite que el futuro profesional pueda desempeñarse profesionalmente en cualquier espacio laboral del país o en el extranjero, según su perfil profesional.

A continuación, a manera de resumen, se detallan algunos hallazgos más importantes de la concepción política, pedagógica y sociocomunitaria de las UNIBOL.

Tabla 28. Concepción política, pedagógica y sociocomunitaria de las UNIBOL

IES	Carreras	Enfoques filosóficos y políticos	Posicionamiento del modelo pedagógico	Tratamiento cultural y lingüístico	Enfoque sociocomunitario
Universidad Indígena Boliviana quechua "Casimiro Huanca"	1. Ingeniería agronómica 2. ingeniería en Acuicultura 3. Ingeniería en Industria de alimentos 4. Ingeniería forestal 5. Ingeniería en agroforestería comunitaria ecológica 6. Ingeniería en trasformación de alimentos 7. Ingeniería en acuicultura comunitaria y gestión de agua 8. Licenciatura en economía comunitaria productiva	• La educación es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora. • Orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien. • Desarrollan procesos de recuperación, fortalecimiento, creación y recreación de conocimientos, saberes e idiomas de las naciones y pueblos indígena.	• Sus bases filosóficas se nutren de la escuela de Warisata basado en el desarrollo y fortalecimiento de la propia cultura y en diálogo intercultural con otros contextos culturales- • El currículo de estudios comprende el 60% de horas de práctica y el 40% de teoría. • Los estudios generales comprenden el estudio de la situación local, regional y nacional: realidad nacional, historia de los pueblos indígenas, cultura y lengua.	• Todas las carreras llevan el curso de lengua originaria. • Los cursos o módulos se desarrollan en bilingüe. • Enfoque basado en los propios conocimientos y tecnología, cosmovisión, espiritualidad, historia y territorialidad de la nación quechua. • Desarrollan niveles de afirmación identitaria según el contexto quechua, aimara y guaraní.	• Misión y visión de formación de profesionales idóneos, pro activos y comprometidos con el desarrollo socio económico productivo de los municipios, comunidades campesinas, pueblos indígenas, originales y pequeños productores. • Hay participación de los líderes y sabios de los pueblos indígenas en los procesos de admisión y en la formación.
Universidad Indígena Boliviana aimara "Túpac Katari"	1. Ingeniería agronómica 2. Ingeniería en industria de alimentos 3. Ingeniería textil 4. Medicina veterinaria y zootecnia 5. Producción y comercialización.				
Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Baja	1. Ingeniería en ecopisicultura 2. Ingeniería forestal 3. Ingeniería del petróleo y gas natural 4. Medicina veterinaria y zootecnia				

Elaboración propia en base a los programas de estudios, normas educativas y la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia.

A partir del estudio realizado, es importante señalar que, en Bolivia, existe un nivel de avance en la nueva visión de las universidades indígenas comunitarias; sin embargo, es notorio que hay algunas tareas pendientes que el gobierno del Estado Plurinacional debe avanzar en el posicionamiento de la educación superior intercultural en el país.

- La creación de las UNIBOL obedece a un decreto legislativo, no tiene la categoría o rango de Ley, por tanto, es urgente que estas instituciones logren su respaldo normativo mediante una Ley, ello garantizaría la sostenibilidad de las UNIBOL a largo plazo y con mayor presupuesto y condiciones de calidad otorgadas desde el Estado Plurinacional.
- Los presupuestos o los gastos de estas universidades desde la creación hasta la fecha están siendo financiados por el FONDO INDIGENA. Es recomendable que el Estado Plurinacional asuma los costos que ocasiona las UNIBOL.
- Las UNIBOL aún no han logrado ampliar su extensión universitaria a otros contextos. Las 3 UNIBOL no basta para cubrir la gran demanda de la educación superior en un contexto donde la población indígena supera el 48% de la población total.
- Poca influencia de las UNIBOL en las universidades convencionales en el proceso de la interculturalización. Es importante que el Estado Plurinacional pueda trabajar por la interculturalización de las universidades de Bolivia, proceso impostergable para iniciar la transformación educativa en el país y en la región Latinoamericana.
- La carencia de profesores formadores con perfil de dominio de una lengua originaria sigue siendo un problema para el abordaje de una pedagogía intercultural. Ello se agrava con la poca presencia de sabios de los pueblos indígenas en los procesos formativos.

5.2.2. Experiencias de educación superior intercultural de México

Los Estados Unidos Mexicanos están conformados por poblaciones indígenas, cuya tradición y filiación cultural y étnica se remonta a las grandes civilizaciones Mesoamericanas: Teotihuacán 100 a. C. y 650 d. C. Zapotecos 500 a. C. -950 d. C. Tolteca 650 - 1168 d. C. Mexicas 1325 - 521 d. C. Azteca 1325 - 1521, Maya 1800 a. C. a 1546 d. C. pueblos que alcanzaron niveles de desarrollo espiritual y material antes de la llega de los españoles en el siglo XV. En los pueblos de México al igual que otros países con tradición milenaria de hace 30 siglos de cultura y 5 siglos de una historia colonial, esa diversidad cultural, religiosa, étnica y lingüística hoy todavía está vigente, pero en proceso de extinción por los efectos de las políticas educativas asimilacionistas o monoculturales. (Dussel, 2014).

Actualmente, la Constitución Política del Estado Federal Mexicano reconoce la multiculturalidad de sus distintos estados federales. Al respecto, el artículo 2, señala:

> La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

En esta misma línea, la Ley General de Educación de México (2019) sobre la multiculturalidad del país señala lo siguiente:

> Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.

Por otro lado, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2023) sobre el derecho a una educación intercultural bilingüe en todo el sistema educativo, en el Artículo 11, añade:

> Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo

> se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Es así como, al iniciar el siglo XXI para la educación de los pueblos indígenas de México, se considera como un hito y oportunidad histórica de posibilidades de acceso a la educación superior en un país con alta cultura discriminatoria y con una carga de complejos de superioridad cultural estereotipos raciales. En efecto, el año 2003, el Estado Mexicano intenta resarcir la deuda histórica de la colonia y la republicanidad, creando nuevas universidades con la denominación de "universidades interculturales" (UI); por otro lado, algunas universidades convencionales como la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy denominada Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, la Universidad Veracruzana y las universidades de gestión Jesuita como Instituto Superior Intercultural Ayuuk se convierten en promotoras de este nuevo enfoque educativo en la educación superior. El subsistema de UI es gestionado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Según Tapia (2016), la creación de la Red de universidades interculturales en México responde a tres factores: (1) las metas de la política social (abocada en los últimos años al combate a la pobreza); (2) una política de educación superior (ES) orientada a la expansión de la matrícula y a la formación de capital humano y, (3) la agenda de interculturalidad promovida en los últimos años por una coalición de actores abocados a avanzar en el reconocimiento de un conjunto de derechos identitarios.

En esta misma línea, Dietz y Mateos (2019), afirman que las universidades interculturales mexicanas surgen como encomienda del Estado Mexicano de ampliar la cobertura de la educación superior pública hacia las regiones rurales y campesinas, justifican por ofrecer carreras no convencionales y no-urbanocéntricas, sino que tengan una *"pertinencia cultural y lingüística"* en las regionales a las que atienden. Por otro lado, la creación de las UI en las regiones del país responde a un proceso de descentralización educativa y la prioridad de atención educativa hacia los más desfavorecidos históricamente, por ello la mayoría de las universidades se encuentran en las zonas históricamente desatendidas por la educación superior occidental, centrada en lo urbano, en lo citadino y con un fuerte sesgo hacia las clases medias y altas de capitales del Estado o Nacionales (Dietz, 2017).

La RED de universidades interculturales se ha extendido a lo largo de 11 estados de la República Mexicana: Estado de México, Chiapas, Puebla, Quintana Roo, Hidalgo, San Luis Potosí, Tabasco, Michoacán, Guerrero, Sinaloa, y Veracruz. A su vez, cada Universidad Intercultural cuenta con más de una sede, de manera que toda una comunidad con una misma identidad puede estar interconectada culturalmente con su universidad[11].

A continuación, se muestran las IES con programas dirigidos a los jóvenes de contextos multiculturales:

Tabla 29. Universidades interculturales según año de creación y grupo étnico representado

Denominación	Año de creación	Grupos étnicos
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	2001/2005*	Más de 15 grupos étnicos de México y otras partes de América Latina
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	2003	Mazahuas, otomíes, tlahuicas, matlazincas y nahuas
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	2004	Tzeltales, tzotziles, mames, zoques, choles y tojolabales
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	2005	Choles y yokotanes
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	2005	Zapotecos, mixes, otomíes, tepehuas, zoques, popolucas, zapotecos y chinantecos
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	2006	Totonacas, nahuas y popolucas
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	2006	Purépechas
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)	2006	Mayas
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	2006	Nahuas, tlapanecos y mixtecos
Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP)	2011	s/d
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH)	2012	Otomíes

Fuente: Castro (2003)

[11] https://ahorasipaso.com/universidades-interculturales/

Aparte de las universidades interculturales de gestión pública, existen otras universidades o instituciones de educación superior promovidas por las organizaciones indígenas y Compañía Jesuita. Estas universidades también se dedican a formar profesionales con enfoque intercultural, dirigido especialmente a los sectores marginados. Entre estas instituciones, se cuenta al Instituto Superior Intercultural Ayuuk, el Sistema Universitario Jesuita de la Universidad Iberoamericana (UIA), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la Universidad Loyola del Pacífico en el año 2005, Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), Instituto Intercultural Ñöñho, Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl (UNICEM) (Dietz y Mateos, 2019). Todas estas instituciones funcionan a iniciativa de ONG, iniciativas de los pueblos indígenas y de la Red de Universidades Jesuitas como modelos alternativos al CGEIB. De estas instituciones de educación superior, sólo la Universidad Intercultural del Estado de Sinaloa y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk cuentan con una licenciatura en educación intercultural o carreras de educación intercultural bilingüe.

En la siguiente tabla, se ilustra de manera sintética la orientación política, pedagógica y los enfoques sociocomunitarios de las universidades interculturales mexicanas.

Tabla 30. Concepción política, pedagógica y sociocomunitaria de las universidades interculturales mexicanas

IES	Carreras/programas	Posicionamiento político/filosófico (enfoques)	Modelo Pedagógico	Tratamiento cultural y lingüístico	Enfoque sociocomunitario
1. Universidad Intercultural del Estado de México 2. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco 3. Universidad Intercultural de Chiapas 4. Universidad Intercultural del Estado de Puebla 5. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo 6. Universidad Intercultural Indígena de Michoacán 7. Universidad Intercultural de Guerrero 8. Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo 9. Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa 10. Universidad Veracruzana 11. Instituto Superior Intercultural Ayuuk	Las ofertas formativas de las UI en México tienen las siguientes características: a. Carreras profesionales que priorizan el componente cultural y lingüístico. Ej.: Licenciatura en Lengua y Cultura. b) Carreras profesionales priorizan lo técnico productivo. Ej.: ingeniería Forestal, ingeniería acuícola. c) Carreras profesionales de tinte convencional, ejemplo: Licenciatura en Comunicación, en Derecho, Medicina, Ingeniería, etc. d) Carreras profesionales híbridas que combinan y responde a las normativas vigentes: Licenciatura en Educación Intercultural, Salud Intercultural, Derecho Intercultural, etc. e) Algunas carreras profesionales están diseñadas en base a las necesidades socioeconómicas de los pueblos indígenas.	Desde sus documentos fundacionales, estas instituciones de educación superior procuran delimitarse de la herencia indigenista insistiendo, desde su propia denominación, en su carácter intercultural, diverso y abierto a toda la población juvenil que hasta la fecha no ha tenido acceso a la educación superior. (Diezt y Mateos, 2019).	La organización curricular pondera el diálogo de saberes con la ciencia, ejemplo: Algunas universidades han establecido ejes curriculares: • Vinculación con la comunidad • desarrollo de lo disciplinar • lengua y cultura • Sociocultural o relación con la comunidad. La mayoría de las universidades desarrollan procesos pedagógicos en el marco del diálogo de los conocimientos locales y universales. Vinculación con la comunidad y participación de los sabios.	Priorizan el fortalecimiento de las lenguas originarias en el desarrollo de todas las carreras No cuentan con docentes que dominan las lenguas originarias. Esto genera que no se logre el perfil del dominio de la lengua originaria.	Todas las carreras están dirigidas a los jóvenes de los pueblos indígenas y abiertos para otro público siempre que tengan compromisos de aprender la lengua y vincularse con la comunidad. Las cerreras responden a los contextos de la diversidad y ruralidad. Persiste la falta de apoyo de la comunidad y representantes de los PP.OO. en los procesos formativos.

Elaboración propia en base a programas curriculares de las universidades interculturales de México.

La mayor cantidad de programas o carreras profesionales responden a las necesidades de las poblaciones rurales y zonas excluidas de México.

> Las licenciaturas en desarrollo sustentable o gestión sustentable de la tierra, licenciaturas en arte y patrimonio cultural o en turismo comunitario; las carreras en el área del derecho incluyen, en algunos casos, formación desde la perspectiva del pluralismo jurídico, como las de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán y de la Universidad Intercultural de San Luis de Potosí. (Antileo, 2022, p. 17)

¿Qué dificultades están teniendo las universidades interculturales en relación con la parte normativa, presupuestaria y el logro de perfil de egreso de los estudiantes de estas instituciones?

A pesar de los avances en el crecimiento de la matrícula y en el número de instituciones durante los últimos 16 años, las UI siguen enfrentando grandes retos institucionales (Lloyd, 2019). A continuación, se señalan algunas dificultades a las que se enfrentan las universidades interculturales mexicanas:

- Dilemas entre la coherencia de la oferta y la demanda ya que algunas carreras no tienen asegurada la oferta laboral desde el Estado o desde la entidad privada. Así pues, por la inexistencia de políticas de inserción laboral o fuentes de trabajo para las nuevas especialidades con etiqueta intercultural, se han generado en algunos egresados dificultades al momento de insertarse al mundo laboral en las regiones del interior del país, donde el título profesional no coincide con las ofertas laborales establecidas en las instituciones públicas o privadas.
- La recuperación y planificación del desarrollo de las lenguas originarias, la falta de especialistas que dominan la lengua originaria es otro problema añadido.
- Poca participación de la comunidad en los procesos formativos y cogestión de estos proyectos de la educación superior.
- “El modelo intercultural representa todavía una apuesta para lograr una mayor equidad para uno de los sectores más marginados de la población mexicana, así como la preservación a futuro de la riqueza cultural indígena” (Lloyd, 2019, p. 93).

5.2.3. Experiencias de universidades indígenas de Colombia

El artículo 77 de la Ley de Educación N.° 115 de 1994, determina la autonomía escolar dentro de los límites fijados por la Ley y el proyecto educativo institucional.

> Las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adoptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

El sistema de educación de algunos pueblos que han logrado su autodeterminación comprende los siguientes niveles: preescolar, básica (primaria y secundaria) y superior.

A partir de esta autonomía, algunas regiones con mayor presencia de grupos etnoculturales han definido sus propios modelos de educación superior indígena como la Universidad Indígena e Intercultural (UAIIN) y la Misak Universidad. Instituciones que corresponden a una tipología de una universidad indígena comunitaria, cuyo propósito es formar profesionales indígenas desde la base de sus propios saberes, recuperación de los resguardos indígenas, la revitalización de su espiritualidad y toda forma de vida comunitaria.

La UAIIN, es reconocida por el Estado colombiano a partir del 2018, como una necesidad de preservar la cultura ancestral indígena de los pueblos de Colombia.

> Hablamos de universidad de la vida porque trabajamos desde ella para mejorar nuestros procesos y aportar a otros procesos. El objetivo es formar personas desde la ley de origen para que desde distintas miradas se puedan crear lazos de entendimiento. Hoy hay quienes irrespetan los principios que nos dejaron nuestros mayores. Valoramos lo nuestro y aprendemos de los otros, para aportar al pensamiento universal. (UAIIM)

La UAIIN es resultado de una experiencia organizativa de más de 30 años

> (…) en la búsqueda colectiva de una educación propia para los pueblos indígenas; es decir, de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo. (Mato, 2014, p. 27)

Estas universidades son impulsadas por sus organizaciones indígenas como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y otras organizaciones indígenas vinculadas a los procesos de la educación propia o etnoeducación colombiana en su búsqueda de una educación propia en los últimos 50 años de historia republicana. Los profesionales que egresan de esta casa de estudios logran una autoafirmación identitaria como parte de un pueblo autónomo y con diversidad cultural que buscan la recuperación de los territorios indígenas y la restauración de sus propios códigos culturales desde la educación propia que inicia en la educación básica y se consolida en la educación superior.

Las universidades indígenas de Colombia, son propuestas inéditas y de resistencia al neoliberalismo y la globalización que difieren diametralmente de las universidades convencionales. Desde la forma de su concepción, de su visión como un grupo social que busca su reivindicación social y étnica, una gestión participativa y comunitaria, sistemas curriculares que parten del reconocimiento de sus propios elementos culturales, basado en una pedagogía intracultural, intercultural y transcultural. El concepto de las carreras en estas universidades, se entiende como "tejidos", porque representa la cosmovisión de los indígenas de Colombia. Los distintos campos del saber están entrelazados mediante un proyecto de vida en comunidad.

En cuanto al factor docente, los distintos tejidos requieren de docentes indígenas, técnicos, sabios o abuelos mayores "dinamizadores"[12] quienes complementan la formación profesional de los jóvenes de las universidades indígenas. Es importante señalar que el saber no sólo es atributo de estos actores educativos, sino valoran mucho los saberes provenientes de la naturaleza, es por ahí que sus actividades académicas generalmente se desarrollan en el campo, en el rio, en la chacra o en sitios sagrados. El desarrollo curricular encuentra su asidero en la vivencia; aquí predomina más la práctica que la teoría. Toda la carga curricular, por tanto, responde a las necesidades económicas y sociales de los pueblos que conforma el CRI, según los "Planes de vida de las comunidades".

Es importante destacar la participación y liderazgo de los dirigentes de los pueblos indígenas en la gestión de la creación e implementación de las universidades indígenas de

[12] Dinamizadores es el nombre que se les asigna a los formadores o docentes de la universidad indígena colombiana.

Colombia. El cargo de rector o coordinador asume un profesional indígena, con una trayectoria de haber ocupado cargos en la comunidad.

La estructura organizativa de las universidades convencionales se caracteriza por su compleja arborización y jerarquización institucional, conforme lo señala Castro-Gómez (2010):

> Las facultades funcionan como una especie de hogares de refugio para las epistemes. Así, por ejemplo, a una facultad de ciencias sociales le ha sido encomendada la administración y el control de todos los conocimientos que epistemológica y metodológicamente puedan ser legitimados como pertenecientes a una de las disciplinas de las "ciencias sociales". (p. 84)

Sin embargo, las universidades indígenas como la UAIIN tienen otro concepto de organización basada en sus formas propias de vida que les rige como habitantes de una cultura con tradición milenaria, donde el ayllu, la comunidad y el territorio marcan los espacios de aprendizaje y formación profesional, según los tejidos "saberes" y conocimientos propios. De tal manera que la administración de estas instituciones gira en base a unos principios y valores propios. Uno de estos valores tiene que ver con la espiritualidad, la participación comunitaria, la interculturalidad, eficiencia, progresividad espiritual y colectivo.

Otra experiencia similar de una universidad indígena comunitaria de Colombia es el Ala *Kusreik Ya- Misak Misak* Universidad, institución superior que se fundó el año 2007. A la fecha, tiene 15 años de labor como entidad no reconocida por el Estado por ser una propuesta alternativa que defiere completamente de un modelo de educación universitaria convencional. Se trata de una educación que responde a los intereses comunitarios de revitalizar la lengua originaria, la determinación y control de sus territorios, la práctica de sus formas de vida y cosmovisión propia en diálogo con los saberes occidentales y globales.

El Plan de estudios de la Universidad Misak, comprende el entramado de tejidos organizados en 4 áreas del saber: Economía propia, administración propia, derecho mayor y la organización sociopolítica. Estos saberes están ligados estrechamente y se logran mediante proyectos educativos y socioproductivos. El sistema formativo, corresponde a una educación propia, pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo.

Conforme como señalan Ávila y Ayala (2017) y Calambás (2022), el programa educativo superior comprende 4 fases de formación:

- Durante el primer año, los estudiantes refuerzan la apropiación de sus propios saberes como conocimientos generales de los 4 ejes. Este proceso inicial de acercamiento a la cultura propia se da mediante los nexos de los abuelos. El acercamiento al territorio vendría a ser la etapa de fortalecimiento de la identidad cultural y étnica en relación a la Madre Tierra.
- Durante el segundo año, los estudiantes recorren por las experiencias de los programas y proyectos de la autoridad ancestral. Etapa donde se involucran a través del método *emic*, es decir, como observadores y *etic* como parte del proceso de aprendizaje de los saberes propios durante 3 días.
- Al tercer año, los estudiantes profundizan aspectos de concepciones y tecnologías de los 4 ejes. Esta etapa comprende la apropiación de las tecnologías propias, mediante los proyectos educativos y socioproductivos.
- En el transcurso del cuarto y quinto año, los estudiantes se profesionalizan en los ejes de saberes tomando un camino propio. Es decir, es la alta especialización en los saberes propios y luego están expeditos a volver a la comunidad. Ya el quinto año se destina para la profundización; se aborda de fondo el trabajo investigativo que deberá presentarse en lengua materna y español.

A partir del estudio, es importante señalar que las universidades indígenas de Colombia tienen un buen nivel de avance y apropiación de un nuevo sistema educativo desde la educación superior con enfoque intracultural e intercultural; sin embargo, estas iniciativas desde las organizaciones indígenas aún no son reconocidas por el Estado Colombiano

> La Misak Universidad y la UAIIN no cuentan con el reconocimiento del gobierno nacional, tampoco con presupuestos del Estado. Estas IES implementan sus programas con el apoyo de las Autoridades indígenas, la cooperación internacional y para efectos de la acreditación firman alianzas con universidades convencionales. (Mazabel, 2018, p. 198)

Otro hallazgo, importante tiene que ver, que estas propuestas responden a las necesidades educativas de los pueblos que conforman sus territorios. Necesidades en cuanto a la

recuperación de sus territorios, revitalización cultural y lingüística, desarrollo de sus tecnologías propias y la reivindicación de sus formas religiosas y espirituales.

- Los docentes desempeñan el papel de “dinamizadores” que dictan en estas universidades, generalmente son profesionales indígenas, abuelos mayores conocedores de la cultura de los pueblos, hablan la lengua originaria de los estudiantes.
- El desarrollo curricular pondera las vivencias o trabajos en el campo, visitas guiadas en las distintas comunidades, basado en la metodología del “Buen Vivir”, tierra y territorio.
- Para efectos de titulación, los estudiantes presentan trabajos finales en base a un proyecto socioproductivo o pedagógico ante los jurados que son los propios abuelos y sabios de las comunidades. El investigador no presenta una tesis escrita como suelen ocurrir en una graduación o titulación convencional (Caso Universidad Misak), presentan un proyecto de fortalecimiento cultural, territorial y saberes ancestrales.
- Otro rasgo interesante de estas universidades comunitarias tiene que ver con la política de inserción laboral. Los egresados de esta universidad retornan a sus pueblos y asumen liderazgo y la lucha por la defensa de sus territorios ancestrales.

Tabla 31. Concepción política, pedagógica y sociocomunitaria de las universidades indígenas de Colombia

IES	Carreras (Tejidos)	Posicionamiento político/filosófico (Enfoques)	Modelo pedagógico	Tratamiento cultural y lingüístico	Enfoque sociocomunitario
Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN)	• Licenciatura en revitalización de las lenguas originarias. • Licenciatura en comunicación intercultural. • Derecho Propio Intercultural • "Buen Vivir" Comunitario • Licenciatura en pedagogías Comunitarias • licenciatura en pedagogía de artes y saberes ancestrales • Revitalización de la Madre Tierra. • Tecnología en administración pública especial para territorios ancestrales indígenas.	Los principios orientadores de la Universidad se sustentan en las diversas cosmovisiones, la tierra, la cultura y la autonomía. La UAIIN-CRIC es una respuesta a las necesidades educativas locales, regionales basadas en la defensa del territorio, en la construcción de autonomía social y cultural, entendida ésta como la capacidad política y técnica para hacer propuestas de vida digna, defenderlas y consolidarse en función de ellas[13].	Ejes curriculares: Cosmovisión plan de vida, autonomía, soberanía y seguridad alimentaria, Administración y economía propia, Crianza y siembra de sabidurías y conocimientos. El proceso de formación busca posesionar el saber milenario de los pueblos, sus sabidurías y conocimientos adquiridos desde las raíces de las concepciones históricas; en el senti-pensar-hacer de las comunidades, permitiendo entender las realidades actuales de la Madre Tierra.	Su enfoque de gestión cultural apuesta por la revitalización de la lengua, cultura, historia, espiritualidad de los pueblos indígenas. Las lenguas indígenas y la condición de pueblos con procesos de construcción tienen que ver con una propuesta pedagógica comunitaria bilingüe, mediada por la investigación educativa y cultural y por criterios de integralidad, reciprocidad y procesos de autogestión comunitaria.	Ejes curriculares: ▪ La palabra de origen y espiritualidad ▪ El cuidado y protección de la Madre Tierra ▪ La autonomía política y gobierno, ▪ La Cultura y lenguas originarias, ▪ Autonomía económica propia, ▪ Unidad familiar, comunitaria y organizativa.
Universidad Misak del Pueblo Guambiano	No hay carreras, en los cinco años los jóvenes se forman de manera integral a partir de los cuatro ejes: La administración propia, la economía, derecho mayor, pensamiento sociopolítico.	Los cuatro pilares que sostiene la universidad son: • Articulación al plan de pervivencia y crecimiento Misak, • Pensamiento social y cultural • Organización territorial y sociopolítica.	La Epistemología Misak en su abordaje de las mallas curriculares toma en cuenta a los cuatro ejes llamado también espiral: 1. Territorio 2. Espiritualidad 3. Comunidad 4. Identidad	Uso de la lengua propia en el desarrollo académico con interacción del español cuando se requiera.	Una institución educativa única y especial que conserva todo el tejido y pensamiento ancestral de este pueblo. Conciencia identitaria fortalecida.

[13] https://uaiinpebi-cric.edu.co/static/img/15_REGLAMENTOS_ESTATUTOS/PLAN_EDUCATIVO%20_INSTITUCIONAL.pdf

		• Derecho de reconstrucción económica y social. Son tres elementos fundantes de la vida del pueblo MISAK: cosmovisión, territorio y pensamiento.	Su modelo pedagógico es sociocomunitario, se aprende en la vivencia con los mayores.		

Elaboración propia a partir de Proyecto Educativo Guambiano. Ministerio de Educación de Colombia.

5.3. Síntesis de las experiencias de educación superior intercultural: retos y desafíos

El análisis de la experiencia de programas de educación superior intercultural al servicio de los PP.OO. de México, Bolivia y Colombia en la formación superior intercultural de las tres IES concluye con los siguientes resultados:

- *En lo normativo*

Según señala Mato (2017), la mayoría de los países han avanzado en materia normativa que estipula la incorporación de los derechos de niños y jóvenes de recibir una educación gratuita y en iguales condiciones; sin embargo, a la hora de aplicarse muy pocos ponen en práctica, debido a factores estructurales de las propias instituciones que aún pervive la colonialidad del poder. Estas prácticas de una educación convencional se caracterizan por mantener vigentes los rasgos de racismo solapado y toda forma de vejación hacia los pueblos indígenas.

- *Acceso*

Es importante señalar que las universidades interculturales, indígenas y/o comunitarias han contribuido en la mejora de las posibilidades de acceso a la educación superior de jóvenes de los PP.OO. y puedan culminar exitosamente sus estudios en diversos campos; sin embargo, esta opción sólo representa el 10% del total de jóvenes que acceden a la educación superior a nivel global (UNESCO-IESALC, 2020). Todo ello, como consecuencia de las dificultades económicas de los estudiantes y la insuficiencia de becas o programas de apoyo para continuar estos estudios de educación superior otorgados por los estados o cualquier organismo financiero.

- *Formación*

Las IES ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad. Integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento. Promueven la valorización de las lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades. Desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible.

Una de las dificultades de mayor importancia en la formación de profesionales desde un enfoque intercultural tiene que ver con la carencia de docentes formadores con perfil intercultural y dominio de una lengua originaria. Asimismo, al margen de la etiqueta de

la institución con enfoque intercultural, persiste la colonialidad del saber cómo producto de la estructura de la universalidad de la educación superior universitaria en algunos programas.

- *Culminación de estudios profesionales*

La relación entre el número de inscritos y el número de graduados sigue siendo un importante dilema al evaluar ante los resultados de acceso, permanencia y culminación. Las instituciones no siempre garantizan que los estudiantes que ingresen logren completar sus estudios pueden culminar con éxito (UNESCO-IESALC, 2020). Si la institución formadora no ofrece las condiciones mínimas de adaptabilidad, proceso formativo (que incluye sus saberes), una tutoría y acompañamiento intercultural entonces los estudios fuera de su contexto cultural influirán en el éxito de las carreras o en su defecto la falta de estas condiciones contribuirá en el fracaso de los proyectos académicos de los jóvenes de los pueblos indígenas.

- *Inserción laboral*

En el caso de las universidades que promueven una carrera técnica, productiva y comunitaria, los egresados de estos programas retornan a sus comunidades de origen y promueven el fortalecimiento y desarrollo de sus culturas y lenguas en sus pueblos. Por ende, los programas interculturales que no tienen definido el puesto laboral o la falta de políticas de inserción laboral en la región de procedencia de los estudiantes hacen que migren hacia las grandes urbes a buscar nuevas fuentes de trabajo.

- *Participación de la comunidad en asuntos de la universidad*

Mato (2017) señala que los pueblos indígenas tienen una limitada participación de los representantes en la gestión de las instituciones. Hay escasa participación de los líderes representantes de los pueblos originarios, autoridades de la regionales y locales, representantes de la sociedad civil, religiosa o castrense en los asuntos de la formación docente.

Por lo general, la tarea de la formación docente está reducida al accionar de la institución; en el caso de las universidades, las distancias de niveles de coordinación con los actores sociales y comunales son aún mucho más ausentes. Esta forma de lejanía de la participación social en la formación docente tiene implicancias negativas en la formación de jóvenes de los pueblos indígenas desde una educación intercultural, perspectiva y misión que no responden a los intereses de la comunidad local o regional; todo ello, tiene que ver, por una parte, con el descuido de los IESP y universidades que no promueven acciones de cooperación y, por otra parte, el descuido flagrante de las

autoridades regionales en tomar en cuenta en la agenda de gestión, la educación superior, especialmente la formación docente.

Para Cuenca (2015) los pueblos indígenas en el país y a nivel mundial, están pasando de una estrategia de adaptación a una resistencia más visible y propositiva, en la que el acceso a la educación superior juega un papel medular y constituye una alternativa de desarrollo; sin embargo, este interés no está pensado en la contribución de los saberes propios de los pueblos indígenas en las instituciones formadoras, los padres de familia no participan en los procesos de aprendizaje y evaluación.

Finalmente, cabría preguntarse:

¿Cómo o de qué manera están influyendo las universidades interculturales, indígenas y comunitarias a las universidades convencionales? ¿Qué futuro les depara a las universidades convencionales, seguir como universidades convencionales o convertirse a una universidad intercultural?

Estas inquietudes podrán ser respondidas a futuro por investigaciones que pueden incursionar en este terreno.

PARTE IV: CONTEXTO SITUACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN DOCENTE EIB EN EL PERÚ

CAPÍTULO VI: AVANCES Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EIB EN EL PERÚ

En este capítulo, se analiza los avances y desafíos de la educación superior intercultural en el Perú al 2024, con énfasis en la Formación Inicial Docente EIB en los IESP/EESP y universidades. También, se analiza y describe las modalidades formativas, tipologías de la educación superior y algunos hitos importantes en los procesos de implementación de la Formación Inicial Docente que marcaron ciertas tensiones y esperanzas en todo el proceso histórico que implicó formar maestros para las escuelas EIB. El análisis de la información se configuró desde una mirada de la interculturalidad crítica y trasformadora.

6.1. Tipología de IES con formación inicial docente EIB en el país

Las IES con formación inicial docente EIB en el país, se caracterizan básicamente por su orientación filosófica del concepto de vida y educación, por el modelo pedagógico que asumen en el proceso educativo, por el tratamiento de lenguas y por el posicionamiento de la gestión cultural y comunitaria. Asimismo, un indicador para determinar las tipologías es conocer el tipo de gestión que tiene; si es pública o es privada, añadido a esta tipificación es su ubicación geográfica de las IES.

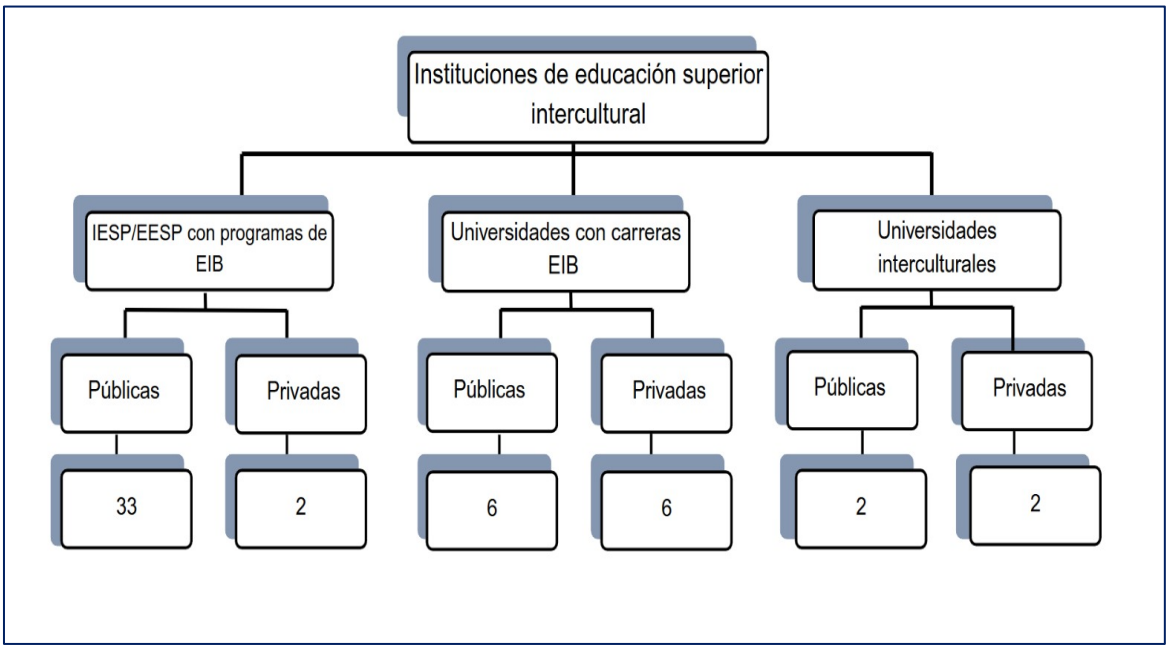
En la experiencia peruana, se han logrado identificar tres tipos de IES[14] que ofertan programas o carreras de educación intercultural y bilingüe.

a) Institutos de Educación Superior Pedagógico o Escuelas de Educación Superior Pedagógica que implementan carreras de Educación Intercultural Bilingüe.
b) Universidades convencionales de gestión pública y privada que implementan programas de formación docente intercultural bilingüe dirigido a jóvenes de ámbitos rurales de la zona amazónica y andina.

[14] Se entiende por tipología de educación superior a los modelos educativos que las IES ofrecen servicios formativos a los jóvenes o población indígena o población multicultural. En el Perú las instituciones de formación superior que atienden a poblaciones multiculturales desde una oferta o servicio educativo con tratamiento o enfoque intercultural van a marcar ciertas diferencias entre los IESP y universidades convencionales públicas y privadas.

c) Universidades interculturales de gestión pública ubicadas en la amazonia peruana.

Figura 18. Tipología de IES con carreras EIB



Elaboración propia en base a Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria y Dirección de Formación Inicial Docente.

En el 2023, en el país se cuenta con 190 IESP/EESP. De este grupo, 35 IESP tienen carreras EIB con licenciamiento institucional y de acuerdo con la Ley 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, se denominan Escuelas de Educación Superior Pedagógica cuando estas IES logran un licenciamiento temporal por un lapso de 5 años y, por otro lado, la segunda tipología conforma las 95 universidades con licenciamientos (47 universidades públicas y 48 universidades privadas). Del grupo de universidades, podemos señalar dos tipos de universidades que implementan cerreras de EIB; la primera tipología corresponde a las universidades convencionales entre públicas y privadas y la segunda tipología son las universidades interculturales.

Respecto a los avances y dificultades de estas IES, desde las primeras experiencias de la formación inicial docente EIB en la década de los ochenta hasta la fecha, se evidencia importantes avances en la parte legislativa (Tubino, 2017). Estas IES con programas o con carreras EIB han iniciado todo un proceso de revertir la educación monocultural y monolingüe, con tendencia hacia una educación bilingüe y regional. Estas experiencias han puesto a prueba la necesidad de transformar el modelo de educación superior

monocultural; un ejemplo de ello son los programas de Beca 18, que, con la incorporación de jóvenes de los pueblos originarios beneficiarios de esta beca, han obligado en cierta medida a las universidades privadas a asumir mayores responsabilidades. Esto se ha dado en el marco de los acuerdos firmados entre las universidades y el Ministerio de Educación a través del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, compromisos que implicaron mejorar y adaptar las estructuras curriculares, la organización institucional y desarrollar nuevas formas de gestionar la diversidad en las instituciones universitarias

6.1.1. Institutos de Educación Superior Pedagógico y Escuelas de Educación Superior Pedagógica con carreras de EIB

En el Perú existe dos modalidades formativas para lograr el perfil profesional idóneo en respuesta a las necesidades educativas y los cambios disruptivos de la historia contemporánea. Mediante la modalidad de Formación Inicial Docente (FID) los IESP/EESP y universidades otorgan título profesional en educación; por otro lado, existe la posibilidad de aquellos docentes formados en una institución superior monocultural puedan lograr el perfil de un docente EIB o en el marco de nuevos enfoques o cambios curriculares mediante la modalidad de Formación en Servicio (FDS).

Los programas de formación docente en los IESP o ESSP se implementan en el marco de la Ley N.º 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. Según estipula esta Ley, los programas de estudios contienen los siguientes componentes: a) Formación general. b) Formación específica. c) Formación en la práctica e investigación.

A partir de la nueva Ley, se indica que, para optar al título profesional, se requiere haber obtenido el grado de bachiller, además de haber aprobado una tesis o un trabajo de suficiencia profesional o un proyecto equivalente.

Referente a la obtención de grados y títulos universitarios, la actual Ley N.º 30220 contempla: El grado de Bachiller requiere haber aprobado los estudios de pregrado, así como la aprobación de un trabajo de investigación y el conocimiento de un idioma extranjero, de preferencia inglés o lengua nativa. Para optar al Título Profesional, se requiere del grado de Bachiller y la aprobación de una tesis o trabajo de suficiencia profesional. El título profesional sólo se puede obtener en la universidad en la cual se haya obtenido el grado de bachiller.

Por la brecha de docentes con título pedagógico en el país, se han implementado algunos programas denominados “profesionalización o programas alternativos de titulación”. Estos programas están dirigidos a docentes sin título pedagógico que prestan servicios de docencia en las II.EE. donde hay carencia de docentes titulados. Estos son programas alternativos de profesionalización que muchas veces no están contemplados por las normativas vigentes, por ello, para viabilizar estos programas se dan algunas normas que justifican esta necesidad. La Ley vigente N.° 30512 contempla los estudios conducentes a una segunda especialidad, se exige que el estudiante deba haber obtenido la licenciatura u otro título profesional equivalente afín a la especialidad, haber aprobado los estudios con un contenido mínimo de cuarenta créditos, así como la aprobación de una tesis o trabajo académico.

Asimismo, la Ley N.º 30512, en la Vigésima Sexta de las Disposiciones Complementarias Transitorias, sobre el Programa de formación profesional para docentes sin título en Educación Intercultural Bilingüe, dice lo siguiente: “En tanto los IESP no se adecuen a EESP, el Minedu diseña y aprueba la norma y requisitos correspondientes para el Programa de Formación Profesional dirigida a docentes en ejercicio sin título en Educación Intercultural Bilingüe”. En este caso, la Ley únicamente señala la necesidad de profesionalización docente EIB y no así para otros programas de estudios.

Al revisar el recorrido histórico de los programas de formación inicial docente EIB o programas de educación superior dirigido a los PP.OO. en el Perú, se constata que hay un avance considerable, desde la creación de los primeros Institutos de Educación Superior Pedagógico como el IESP Bilingüe de Yarinacocha, creada mediante el Decreto Supremo n.° 025-85-ED (1985) hasta la última autorización de carreras EIB en el IESP Quillabamba, autorizada por RD N.° 438-2016-MINEDU (Quispe, 2021). A lo largo de estos 40 años de experiencia, los Institutos de Educación Superior Pedagógico-IESP han estado ampliando sus programas de estudio para ofrecer formación docente en EIB a distintos pueblos y lenguas.

Tabla 32. IESP/EESP con carreras EIB

Región		IESP/EESP	Sede de IFD	Gestión	Lenguas que Atiende
ANCASH	1	ISE “Amadeo Ramos Olivera	Yungay	Pública	quechua central
	2	ISE “Huaraz”	Huaraz	Pública	quechua central
APURIMAC	3	IESP “José María Arguedas”	Andahuaylas	Pública	quechua chanka
	4	ISE “La Salle”	Abancay	Pública	quechua collao
	5	IESP “José Carlos Mariátegui”	Cotabambas	Pública	quechua collao

	6	IESP “Ccoyllurqui”	Ccoyllurqui	Pública	quechua collao
AYACUCHO	7	EESP “José Salvador Cavero Ovalle”	Huanta	Pública	quechua chanka ashaninca
	8	IESP “Benigno Ayala Esquivel”	Cangallo	Pública	quechua chanka
	9	IESP “Nuestra Señora de Lourdes”	Huamanga	Pública	quechua chanka
	10	IESP “Filiberto García Cuellar”	Cora Cora	Pública	quechua chanka
	11	ISE Privado” Cuna de la Libertad Americana.”	Huamanga	Privado	quechua chanka
CUSCO	12	EESP “Túpac Amaru”	Tinta	Pública	quechua collao
	13	ISE “Gregoria Santos”	Sicuani	Pública	quechua collao
	14	ISE “Pomacanchi”	Pomacanchi	Pública	quechua collao
	15	ISE “Horacio Zevallos Gámez”	Quiquijana	Pública	quechua collao
	16	IESP “La Salle”	Urubamba	Pública	quechua collao
	17	ISE Virgen de la Natividad”	Paruro	Pública	quechua collao
	18	ISE “Acomayo”	Acomayo	Pública	quechua collao
	19	EESP Privado “Pukllasunchis”	Cusco	Privada	quechua collao
	20	ISE “Quillabamba”	Quillabamba	Pública	yine, asháninca y quechua collao
HUANCAVELICA	21	IESP “Huancavelica”	Huancavelica	Pública	quechua chanka
LA LIBERTAD	22	IESP Francisco Gonzales Burga	Ferreñafe	Pública	quechua cañaris
MOQUEGUA	23	IESP “Alianza Ichuña Bélgica”	Ichuña	Pública	quechua collao/ aimara
	24	IESP “Mercedes Cabello de Carbonera”	Moquegua	Pública	quechua collao/ aimara
PUNO	25	IESP “Juli”	Juli	Pública	aymara
	26	IESP Huancané	Huancané	Pública	quechua collao/ aimara
PASCO	27	IESP “Gamaniel Blanco Murillo”	Pasco	Pública	quechua central yaru
	28	IESP Fray Ángel José Azagra Murillo	Puerto Bermúdez	Pública	ashaninka, yanesha, nomatsiguenga
AMAZONAS	29	ISEP César Vallejo Mendoza	Bagua	Pública	awajun wampis
LORETO	30	ISEP Loreto-Formabiap	Maynas	Pública	kukama kukamiria awajun, kichwa, shawi
	31	IESP Elias Olazar	Yurimaguas	Pública	shawi, kukama kukamiria
MADRE DE DIOS	32	IESP “Nuestra Señora del Rosario”	Puerto Maldonado	Pública	harambuk, kichwa runa

San MARTÍN	33	ISE “Lamas”	Lamas	Pública	kichwa
UCAYALI	34	IESP “Bilingüe”	Yarinacocha	Pública	ashaninca, shipibo, yaminahua, sharanahua, amahuaca,yinec ashinahua, yanesha, kakataibo, madija
CAJAMARCA	35	IESP “V. Andrés Belaúnde”	Jaén	Pública	awajun wampis

Fuente: Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (2023).

6.1.1.1. Avances en la formación inicial docente en los IESP/EESP

A continuación, se describen algunos avances de la FID EIB en IESP/EESP. Información que nos permitirá conocer el recorrido histórico de los programas de formación de maestros en contextos de diversidad cultural y lingüística, los avance o retrocesos de estos programas es vital para repensar la formación inicial docente en el país desde un proceso de interculturalización de la educación superior.

6.1.1.1.1. Programa de Formación de maestros Bilingües de la Amazonia Peruana - FORMABIAP

Una de las regiones del país con una alta diversidad cultural y lingüística es la región Loreto. En esta región amazónica se habla más de 25 lenguas originarias en distintos grados de vitalidad, a parte del castellano, el inglés y otras lenguas extranjeras como producto de la migración permanente (AIDESEP).

> Loreto también alberga a población ribereña, término con el que se hace referencia a hombres y mujeres de origen indígena de Loreto, ya que no se reconocen como tales, junto con otra procedentes de las regiones de mestizaje antiguo, como San Martín y Amazonas. A esa diversidad se suman los herederos de los pobladores que fueron llegando a la región en distintos momentos de su historia para asentarse en estas tierras. (Medina et al., 2021, p. 70)

Esta diversidad significa para el país un potencial bastante importante para el crecimiento económico; sin embargo, la falta de una gestión efectiva para esta diversidad a cargo de los gobernantes en materia económica y educativa durante la colonia y la república han hecho de este grupo poblacional, pueblos no desarrollados o en condiciones de desventaja económica y social frente a otros ciudadanos que se

ubican en contextos urbanos. En ese contexto, desde la década 90 del siglo pasado, en la región han surgido importantes proyectos de una educación de atención a la diversidad, así como el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP), el Instituto de Educación Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha y la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP).

En lo que respecta a FORMABIAP, se debe señalar que es una institución con una trayectoria institucional reconocida por su experiencia en la formación docente intercultural bilingüe en el Perú y América Latina. Las carreras o programas de Educación Intercultural Bilingüe para nivel inicial y primaria responden a la demanda educativa de los pueblos indígenas de la amazonia.

La experiencia de esta institución se debe analizar tomando en cuenta su misión y visión pedagógica que está determinada por un modelo curricular intercultural y bilingüe; asimismo, su modelo de gestión institucional se caracteriza por un sistema gestión diferenciada y con tendencia hacia la valoración de la pluralidad y la diversidad sociocultural en la región de Loreto.

> Las federaciones indígenas participan en el Programa en representación de sus pueblos. Intervienen en la selección de postulantes, eligen al especialista que guiará el aprendizaje de la lengua y la cultura de los estudiantes de su pueblo, facilitan las gestiones y brindan facilidades para el desarrollo de las prácticas profesionales, realizan el seguimiento del trabajo docente de sus estudiantes egresados en las escuelas comunales y en varios casos gestionan, ante la instancia correspondiente, la asignación de plazas en instituciones educativas de sus comunidades para los egresados. (FORMABIAP, 2018)

Esta experiencia es pionera en la formación docente en el país en función a los intereses de los pueblos indígenas y en diálogo con sus representantes. Estas experiencias de formación docente con los mejores resultados deberían ser aprovechadas por el Ministerio de Educación en sus planteamientos y diseños curriculares que garanticen la formación profesional de jóvenes procedentes de diversos países del mundo.

6.1.1.1.2. Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural - MOFEBI

En cuanto a la experiencia curricular de Formación Docente EIB en la zona andina, se resalta la experiencia de la implementación de propuestas curriculares regionales, como fueron los planteamientos del MOFEBI[15], aplicado en 4 instituciones de Educación Superior Pedagógico (IESP Huancavelica, IESP Nuestra Señora de Lourdes, IESP José Salvador Cavero Ovalle, IESP José María Arguedas y el IESP Túpac Amaru, proceso que inició en 1992 y se extendió hasta el año 2002. Este proceso duró 10 años de reflexión, participación de actores en la diversificación de currículos de FID-EIB a la realidad cultural y social de los jóvenes estudiantes de las carreras EIB en la zona andina.

Un aspecto importante que resaltar de esta experiencia es su concepción de perfil de egresado de la carrera EIB que considera tres dimensiones: Mediador, investigador y promotor social, condiciones de perfil que deben alcanzar el estudiante de la carrera EIB, mediante su saber ser, pensar, hacer y convivir.

Tabla 33. Áreas del Modelo Curricular MOFEBI

Área	Subáreas	Concepción
Ecosistema	▪ Ecosistema y Currículo ▪ Estudio Teórico Práctico del Ecosistema ▪ Proyectos de Transformación del Ecosistema	El área intenta comprender el medio natural y social como un espacio de socialización del hombre en permanente trasformación y resolución de sus problemas de salud, reproducción y desarrollo ambiental en una perspectiva intercultural
Sociedad	▪ Sociedad y Currículo. Estudio Teórico y Práctico de la Sociedad. ▪ Proyecto de Práctica Social.	Esta área permite al estudiante comprender e interpretar la realidad social en su totalidad, resolver problemas de género y convivencia intercultural dentro de un marco global local, nacional y global.
Comunicación integral	▪ Comunicación Integral y Currículo. ▪ Estudio Teórico y Práctico de la Comunicación y Didáctica de la Lengua Materna y Segunda Lengua. ▪ Talleres de comunicación para lengua materna y castellano	Desarrolla en el estudiante habilidades comunicativas verbales y no verbales propias de la zona y de otras culturas, que les permite interactuar con solvencia con sus estudiantes.

[15] Propuesta de Currículo Diversificado de Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe. Documento de trabajo de la consultoría y Asesor de Nery Escobar, Hna. Shona García, Wolfgang Kuper, Ruth Lozano Vallejo y Tersa Valiene (2002)

Matemática	▪ Matemática y currículo ▪ Conocimientos matemáticos ▪ Aplicaciones matemáticas	En esta área los estudiantes conocen y manejan las herramientas fundamentales de análisis, modelación, cálculo, medición y estimación del mundo natural y social, que le permite pedagogizar en los futuros alumnos.
Educación	▪ Investigación ▪ Psicología ▪ Currículo, Tecnología y Gestión. ▪ Práctica ▪ Teoría de la Educación.	Los estudiantes de la carrera EIB en esta área conocen y manejan los instrumentos teóricos y técnicos que les permite analizar la realidad educativa local, nacional y universal, utilizando tecnologías pedagógicas de gestión en un escenario de la diversidad cultural y lingüística del Perú.

Fuente: Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural.

La propuesta curricular fue resultado de un arduo trabajo que abarcó seis fases desde el año 1985 al 2002, en su proceso de implementación encontró varias dificultades que a continuación señalamos:

- Escasez de profesionales especializados en Educación intercultural.
- Los cursos de capacitación que organizó el Ministerio de Educación no fueron suficientes para empoderar en el uso y manejo de esta propuesta curricular.
- Falta de manejo de la pedagogía intercultural de los docentes que no lograron articular las áreas y subáreas.
- La gestión institucional de los IESP no estaba capacitada para gestionar este currículo interdisciplinario e intercultural.
- Situación inestable de los docentes en los IESP.

Esta propuesta curricular con perspectiva intercultural e interdisciplinaria fue importante para la Formación Inicial Docente en su época, pero nunca llegó a formar parte de un currículo oficial para la formación inicial docente en EIB, además su implementación se redujo a cuatro IESP. En la construcción de los diseños curriculares posteriores como el Currículo Experimental EIB, aprobado el año 2012 y que entró en vigencia a partir del año 2013 tomó en cuenta algunas áreas y orientaciones metodológicas de esta experiencia.

6.1.1.1.3. Currículo experimental EIB para los IESP

El año 2012, la Educación Intercultural Bilingüe cobró mucha relevancia en la comprensión de autoridades políticas por educar a los niños y jóvenes desde la lengua y cultura propia. Fue un devenir, resultado de las luchas de los pueblos indígenas que

reclamaron reivindicación de sus derechos individuales y colectivos. Este factor tiene que ver con las orientaciones de políticas de gobiernos que priorizaron la atención a los pueblos más vulnerados históricamente. Esta forma de mirar la diversidad como una oportunidad fue un reto de las autoridades que ocuparon los cargos en el Ministerio de Educación, especialmente para la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID), Dirección de Educación Superior Universitaria (DIGESU), quienes asumieron el reto de replantear la EIB en el país desde un giro político que luego se plasmó en una Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe, cuyos planteamientos se plasmaron en un Plan Nacional EIB y en un Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe.

Los intentos de ampliar la EIB a la educación superior fueron dándose oficialmente desde el año 2012, periodo en que la DIFOID mediante la RD N.° 0223-2013-ED aprobó el Diseño Curricular Experimental para las carreras de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe para ser aplicados en los Institutos de Educación Superior Pedagógico (público y privado). Esta nueva propuesta curricular supera los currículos por cursos y objetivos de aquel entonces y se perfila hacia un currículo por competencias por áreas y subáreas. Al margen de más de 19 subáreas recargadas y atomizadas tiene la intención de asumir una formación por competencias y dar un paso hacia la generación de un perfil de docente EIB que las II.EE. requieren para cerrar la brecha de más de 14, 000 maestros identificados al 2012.

Este diseño curricular entró en vigor el año 2013 hasta la aprobación del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN EIB) para las carreras o programas de estudio, educación inicial intercultural bilingüe y educación primaria intercultural bilingüe hacia el año 2019.

Con la finalidad de garantizar la implementación del Currículo Experimental, la Dirección de Educación Intercultural en coordinación con la Dirección de Formación Inicial Docente iniciaron procesos de Asistencia Técnica (AT) a los 38 IESP con carreras de Educación Intercultural Bilingüe. Los temas que se han priorizado en la AT tienen que ver con la gestión intercultural, la implementación de la propuesta pedagógica EIB, investigación, práctica profesional y tutoría con enfoque intercultural. La metodología de AT consistió en talleres macrorregionales, regionales e institucionales y acciones de monitoreo. Este proceso ayudó a las IES a mejorar sus procesos formativos acordes a la política de educación superior intercultural en el país.

6.1.1.1.4. Diseño Curricular Básico Nacional para los programas de formación docente en educación intercultural bilingüe (DCBN EIB)

En los 37 años de historia de la formación inicial docente EIB, los IESP que formaban maestros EIB no contaron con un Diseño Curricular Nacional con enfoque intercultural.

> El currículo de estos institutos es igual para las carreras de educación inicial y de primaria. Se critica el enfoque por competencias por la inconsistencia en su desarrollo, así como la sobrecarga y atomización de contenidos disciplinares. Se critica también la falta de incorporación de los saberes y cosmovisiones indígenas, así como de las pedagogías propias. (Schmelkes & Ballesteros, 2020, p. 15)

Esta carencia de un currículo intercultural que oriente la calidad de la formación docente para la política EIB, ha dado como efecto que los egresados de estas instituciones no alcanzaran el perfil de un docente EIB como se pretendía; manejo de una lengua originaria, manejo de la pedagogía intracultural e intercultural, afirmación identitaria y proceso de investigación educativa desde los PP.OO.

A partir del año 2013 en adelante, los respaldos normativos desde el Minedu se hacen evidentes, tal es el caso de la RVM N.° 092-2015-MINEDU, que asigna a la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural, la función de desarrollar el enfoque intercultural en todo el sistema educativo. Esta indica lo siguiente:

> Asignar a la Dirección General de Educación Básica Alternativa Intercultural Bilingüe, la función de desarrollar el enfoque intercultural en todo el sistema educativo, en coordinación con otros órganos pertinentes, debiendo formular y proponer para su aprobación los lineamientos de Educación Intercultural para todos y todas, así como los demás documentos normativos que resulten necesarios.

Al año siguiente, a través de la Resolución Ministerial n.° 629-2016-MINEDU, se aprueba el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Este Plan establece entre sus objetivos la implementación de la formación inicial docente EIB en los Institutos de Educación Superior Pedagógico y universidades. El objetivo 3, indica sobre la implementación de programas de formación docente EIB inicial y en servicio que tiene como finalidad garantizar la atención de los niños y niñas de los pueblos

indígenas con una EIB, según lengua y cultura con docentes formados en tratamiento intercultural.

Bajo el respaldo de estas normas y la gran demanda de una formación docente existente para cubrir la brecha docente en el país, el año 2017 y 2018, la DIFOID y la DEIB, diseñaron un Currículo Nacional para las carreras EIB. Producto de este esfuerzo, el 4 de octubre del 2019, mediante la Resolución Viceministerial n.° 252-2019-MINEDU, se aprueba y se publica el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe" y el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe" (DCBN EIB). Este mismo año, el DCBN EIB entra en vigor en los IESP. Si bien, las carreras EIB inicial y primaria cuentan con programas curriculares y carreras autorizadas; sin embargo, la educación secundaria carece de programas de formación docente porque no se cuenta con diseños curriculares, muy a pesar de que 414,474 estudiantes del nivel secundaria se encuentran cursando en 3, 171 instituciones de educación secundaria con registro de II.EE. EIB en donde laboran 39, 974 docentes sin formación en educación secundaria intercultural.

Los DCBN EIB constituyen para la formación docente inicial y primaria EIB, un gran avance en términos de definición de un modelo de educación que responde a la demanda de un Estado multicultural, con grandes diversidades y desafíos a la vez.

1) El nuevo currículo trata de responder a una demanda formativa de docentes EIB en el país. Sus enfoques curriculares reconocen los grandes desafíos de país, como el enfoque de la interculturalidad crítica, enfoque por competencias, "Buen Vivir" y enfoque de mantenimiento y desarrollo de lenguas.

2) La práctica preprofesional e investigación inicial durante el primer ciclo académico. Ello garantiza que el proceso formativo no sólo esté cargado de cuestiones teóricas, sino se valora también la práctica situada

   La articulación entre la práctica y la investigación se sustenta en la apropiación y transformación de los aportes y conocimientos de diferentes disciplinas, la combinación de saberes, capacidades y habilidades, la consolidación de actuaciones pedagógicas, así como en la comprensión e intervención efectiva en la realidad educativa con sustento en evidencias. (DCBN EIB, 2019. p. 64).

3) La superación de cursos por áreas curriculares es otro aspecto a valorar; sin embargo, no están bien definidos estos campos del saber, su forma de integración y articulación entre áreas aún es deficiente porque no se ha logrado

romper las viejas estructuras de organización curricular que va entre estudios generales y estudios de especialización.

4) Un avance importante que podemos señalar de los DCBN EIB son los ejes articuladores. En este caso, viene a ser los proyectos integradores que tienen algunas de estas características:

    - Se orientan al desarrollo de competencias del Perfil de egreso desde una perspectiva integral y articulada.
    - Promueven una integración de saberes desarrollados en los cursos de los diferentes componentes curriculares, los cuales contribuyen, en mayor o menor medida, al desarrollo del proyecto integrador.
    - Fomentan un activo reconocimiento, valoración e incorporación de diferentes tradiciones culturales, así como un involucramiento de los actores educativos.
    - Son interdisciplinarios e interculturales y constituyen una oportunidad para deconstruir paradigmas y estereotipos que mantienen inequidades de todo tipo (epistemológico, social, de género, entre otras).
    - Se centran fundamentalmente en situaciones problemáticas o en oportunidades de mejora que emergen del involucramiento progresivo en la práctica docente, así como de los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.
    - Evalúan el nivel de desarrollo de las competencias desde una perspectiva integral y en un periodo de tiempo mayor.
    - Requieren de un trabajo colegiado por parte de los docentes formadores, quienes deben establecer cómo los cursos desarrollados durante el año académico contribuyen al proyecto.
    - Se formulan en diálogo con los estudiantes a partir de las líneas de investigación y la identidad de la EESP.

Al margen de las limitaciones, este currículo constituye un documento referente en el país, que permitirá tomar en cuenta los procesos de planeamientos y redefinición de las propuestas curriculares que requieren los IESP y universidades con programas de formación docente en perspectiva de la interculturalización de la educación superior.

El DCBN EIB en este momento está en la fase de implementación, que consiste básicamente en el fortalecimiento institucional con incidencia en la actualización de los docentes formadores, pero la gran pregunta es que el documento se aprueba un año antes que se suscite la pandemia, lo que significa que al cuarto año de su aprobación

necesitaría una actualización por los grandes cambios ocurridos en estos últimos años. “La pandemia precipitó y achicó la distancia entre el hoy y el futuro que «imaginábamos», ya sea con terror o ilusión” (Birgin, 2020, p. 198).

Sin embargo, la implementación de este currículo intercultural se vio afectada por los siguientes factores:

- La falta de una gestión intercultural que genere una dinámica de trabajo en la implementación del DCBN EIB conforme a los enfoques y metodología planteada.
- La carencia de docentes formadores que puedan implementar un currículo intercultural conforme a las intenciones de una política de transversalización de la interculturalidad en los IESP. Docentes formadores que fueron formados en una IES monocultural no logran pasar por un proceso decolonial del saber.
- La falta de un marco normativo que avale la participación y contrata de sabios de los PP.OO.
- Los pocos presupuestos destinados para dar un giro de una formación clásica en aula hacia las vivencias, visitas a las comunidades, las pasantías a otras instituciones con buenas prácticas y emprender todo un programa formativo de docentes de las IES es otro factor limitante.
- Falta de participación de las autoridades regionales, locales y actores de los PP.OO. en el proceso de la implementación del DCBN EIB, hacen que la tarea se reduzca bajo la responsabilidad institucional.
- Poco apoyo con la asistencia técnica de parte de la Dirección de Formación Inicial Docente y la nula presencia de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe desde la aprobación del DCBN EIB que fue el año 2019 hasta la fecha.
- La pandemia ha sido otro factor para no llevar hacia adelante la implementación masiva de estos procesos.

Necesariamente este currículo debe ser reestructurado a la luz de nuevos acontecimientos mundiales como la pandemia, la necesidad de una educación remota virtual o educación a distancia y la alta movilidad de la población peruana y extranjera que hacen de Perú un país multicultural. Por tanto, la formación docente intercultural tiene que ir respondiendo a estas realidades y necesidades educativas nacionales y globales.

6.1.2. Universidades con carreras de Educación Intercultural Bilingüe

> *¿Existe una alternativa para interculturalizar la universidad, liberándola de la arborización que caracteriza tanto a sus conocimientos como a sus estructuras?* (Castro-Gómez, 2007, p. 84).

En la actualidad se cuenta con 95 universidades con licencias otorgadas (49 universidades públicas y 46 universidades privadas).

Existen dos tipologías a nivel de las universidades que brindan formación docente EIB en el país; la primera tipología viene a ser las universidades convencionales tanto públicas como privadas que a la fecha tienen carreras de Educación Intercultural Bilingüe y la segunda tipología son las universidades interculturales.

Respecto a algunas universidades convencionales, a partir del año 2002 en adelante, inician la implementación de programas o carreras de Educación Intercultural Bilingüe, como una necesidad de formar maestros para las poblaciones indígenas del país. La pionera fueron las universidades públicas, posterior fue las universidades privadas.

Los programas de estudio para estas carreras tienen su propia particularidad que las carreras de educación hispanohablante, sobre todo en su propuesta curricular y áreas que tienen que ver con las lenguas originarias y cursos referidos a la cultura de los pueblos originarios. Por otro lado, están las universidades interculturales creadas con el propósito de brindar una educación o formación diferenciada a los jóvenes de los PP.OO. y la diversidad.

6.1.2.1. Universidades convencionales con Formación Docente EIB

En todos los países del mundo, a partir de la década de los 70, se percibe el auge del neoliberalismo como un nuevo modelo económico, político, militar y cultural que se caracteriza por el control del poder a favor del capitalismo. Este nuevo orden mundial permitió la diagonalización de instituciones inscritas dentro del orden financiero, militar y tecnológico (Quispe, 2012). El triunfo del capitalismo en América Latina es consecuencia de un sistema de control de poder a cargo de un grupo de estados europeos entre Alemania, Francia, Inglaterra y Dinamarca, con posterior incorporación de los EE.UU. de América a esta organización geopolítica que la denominan Norte Global. Esta organización regional con pretensiones universalistas de dominación monopolizará el control del poder económico y cultural a nivel mundial (Grosfoguel, 2016), y va a definir sistemas de economía, creando subjetividad subalterna, una

sociedad consumidora, repetidora de modelos educativos que responden a un prototipo de formación docente convencional, la religión del mercado como principio fundamental de una filosofía moderna, civilizada y multicultural. En palabras de Dussel (2012), “Somos sucursaleros de la filosofía occidental, centrista y globalista”. Bajo esta filosofía eurocéntrica, América Latina se convierte en un espacio geopolítico periférico, condenado a vivir en la periferia, incapacitado para pensar y producir conocimientos propios (Bautista, 2024).

El modelo económico neoliberal en el Perú alcanzó su auge, a partir de la década de los 90. En este periodo, se produjeron normas educativas referidas a marcos legales que sustentaran la privatización de las universidades, a partir de la promulgación del Decreto Legislativo N.° 882-1996, “Ley de promoción de la inversión en la Educación”. El espíritu de esta norma fue promover la libre iniciativa privada de las instituciones educativas desde el nivel inicial hasta la educación superior. Bajo ese marco, la mercantilización de la universidad peruana va a dar como consecuencia la proliferación de universidades privadas de mala calidad que significará el descuidado de la universidad pública.

A partir de este periodo, es decir:

> Desde 1983 al 2014, las universidades se desarrollaron bajo un modelo de autorregulación caracterizado por el repliegue del Estado con respecto a su responsabilidad en el diseño de las políticas públicas universitarias en el Perú. Los resultados de estas cuatro décadas han sido la masiva creación de nuevas universidades sin criterios de calidad ni pertinencia, el retroceso en los rankings internacionales y el deterioro de aprendizajes y habilidades cognitivas de los jóvenes universitarios peruanos en general. (Resolución Viceministerial n.° 157-2017-MINEDU)

Como resultado en la masificación y mercantilización de la universidad peruana pública existe un descuido de parte del Estado, caracterizado básicamente por la heterogénea calidad de la oferta educativa de la universidad privada, un débil movimiento estudiantil que no defiende la autonomía universitaria y ninguna mejora en término de calidad y la respuesta a la demanda de la sociedad actual (Cuenca, 2014). Este análisis es corroborado por Vargas (2014), en su estudio de la situación de las universidades en el Perú, establece las siguientes características que define el escenario de las universidades al 2014.

Tabla 34. Situación de universidades anterior a la Ley 30220

N°	Indicadores	Características
1	Descuido estatal y descapitalización	La desinversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad privada son los procesos definitorios que le caracteriza a la universidad actual (Santos, 2021). La disminución de presupuestos del Estado para las universidades públicas ocasionó un gran debilitamiento en la producción de conocimientos, acceso universal de jóvenes de hogares con precaria condición económica, la mala calidad de formación y un descuido de sus condiciones físicas o infraestructurales de la universidad.
2	Desgobierno universitario y radicalismo totalitario	A partir de los 80 del siglo pasado, la precarización económica y la discriminación étnica racial en el país, produjo como consecuencia el nacimiento de ideales totalitaristas y senderistas en las universidades públicas. Estas ideologías con sesgo marxista, maoísta y leninista dieron como consecuencia la desastrosa guerra interna que causó pérdida humana y material.
3	Desarticulación e incapacidad de gestión	Las universidades no responden a las necesidades y la gran demanda educativa y productiva de cada región, más bien alimentan y sirven al sistema financiero, político y militar neoliberal.
4	Grupos de interés opuestos al cambio institucional.	La alta corrupción en el país favoreció el incremento de la universidad privada de mala calidad, sin estímulos para la investigación y producción de conocimientos en la universidad pública, generado por un grupo de elites que sólo apuestan por lucrarse con los servicios educativos.
5	Marginación y vulneración del estudiante y profesional indígena.	La falta de políticas de acceso, de formación e inserción laboral de jóvenes de los pueblos indígenas fue uno de los mayores problemas para mejorar la universalización de la educación superior en el país. Lo que indica que el racismo institucional hacia los jóvenes estudiantes y profesionales indígenas fue una constante en la historia de la universidad peruana.
6	Falta de regulación y de inversión en investigación.	No se promueve la investigación y formación de capital humano, hay carencia de regulación que fomente las tareas de investigación para el desarrollo del conocimiento en respuesta a los problemas del país. La CONAFU y la ANR fueron entidades que no lograron regular la calidad, por ello la universidad peruana entró en un declive.
7	Mercantilización y privatización segmentación de la calidad.	La inoperancia y poca respuesta de las universidades públicas a la demanda laboral y mercantil, trajo como consecuencia el incremento desmesurado de las universidades privadas en el país. CONAFU apelando a la autonomía universitaria, autorizó el funcionamiento de las universidades sin las condiciones mínimas de calidad. La diversificación de la oferta significó la segmentación de la calidad de educación superior. “Universidades de mala muerte” “universidades chichas” (Mora, 2014).
8	Universidades interculturales con pugnas internas y sin representación indígena.	Las universidades interculturales con problemas de corrupción y sin aparente cambio en su manera de actuar y visionar como universidad intercultural fue un gran problema que no permitió la interculturalización de la universidad intercultural en el país.

Fuente: Basada en Vargas (2015) y otros.

Efectivamente, desde el siglo pasado se veía venir una grave crisis universitaria. La primera crisis tiene que ver con la **pérdida de la hegemonía** de poder político y económico de la universidad frente la irrupción de la ciencia, tecnología y el pensamiento crítico global. La segunda crisis está en relación con **la pérdida de la legitimidad** como entidad que promueve los valores culturales y humanos. Ello por la coerción y ajustes a las exigencias del mercado global neoliberal y, la **tercera crisis es netamente institucional** caracterizado por la precarización administrativa y la alta corrupción (Santos, 2020). Por tanto, los dos metarrelatos que señala Jean François Lyotard (1924-1998), la *"educación del pueblo y el progreso moral",* a partir de la incursión del neoliberalismo en los sistemas universitarios se diluye totalmente. La universidad se factoriza y se convierte en una institución al servicio del capitalismo global y grupos de interés económico y político. Es decir, "la universidad se factoriza, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital (Castro, 2007, p. 85).

La universidad neoliberal carece de una identidad nacional; no apuesta por el desarrollo sociocomunitario de los pueblos más vulnerados de la sociedad; en la generación de conocimientos académicos y profesionales no incorpora saberes no curriculares, no hay presencia de los sabios, los docentes indígenas son relegados y los líderes o representantes de los PP.OO., autoridades regionales, civiles y religiosos no tienen ninguna participación en la gestión de la universidad. A este proceso, Mori (2022) denomina autarquía universitaria y fracaso educativo en la educación superior.

6.1.2.2. Universidades interculturales con formación docente EIB

Frente a la continuidad de un modelo de educación universitario sin aparente cambio en su estructura política, organizativa, ética y pedagógica que ha caracterizado a las universidades a lo largo de los cinco ciclos de nuestra historia, a partir de la primera década del presente siglo, en el Perú se crean 4 universidades interculturales. A saber:

Tabla 35. Universidades interculturales

N°	Universidad	Fecha de creación	Región	Sede	Lenguas que atiende	Carreras autorizadas
1	Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía	Ley 27250 de fecha 10 de diciembre de 1999	Ucayali	Pucallpa	awajun, shipibo, shawi, wampis ashaninka, yine, kakataibo, yanesha,	Educación Inicial Bilingüe Educación Primaria Bilingüe

					sharanahua, cashinahua, madija/culina	
2	Universidad Nacional Intercultural Juan Santos Atahuallpa	Ley N.º 29616, del 17 de noviembre de 2010	Junín	La Merced, Pichanaqui, Satipo	ashaninka, nomatsigenga quechua central quechua chanka	Educación Intercultural Bilingüe: Nivel Inicial y Nivel Primaria
3	Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua	Ley N.º 29614 de fecha del 17 de noviembre de 2010	Amazonas Cajamarca	Bagua	awajun wampis castellano	Negocios Globales Ingeniería Civil Biotecnología
4	Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba	Ley N.º 29620 de fecha 30 de noviembre del 2010	Cusco Ayacucho Apurímac	Quillabamba	mashigenka nomatshigenga castellano	Ingeniería Agronómica Tropical Ingeniería de Alimentos Ecoturismo Ingeniería Civil

Elaboración propia en base a fuentes existentes.

La primera universidad intercultural fue autorizada en el año 1999, luego de 11 años posteriores se crean las 3 universidades interculturales, Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahuallpa, Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua y Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba.

La creación de las 4 universidades interculturales corresponde a un periodo coyuntural de conflictos y movimientos populares de los PP.OO. de la amazonia. Los conflictos sociales y la lucha de los movimientos indígenas de la amazonia, obligó al gobierno de turno, a la creación de universidades bajo el cliché de *"Universidades Interculturales"* con la misma estructura y modelo institucional de una universidad convencional. Estas políticas populistas, se enmarcaron dentro de una estrategia de acción afirmativa que el Estado intentaba asegurar como una respuesta objetiva a la demanda educativa en las regiones del interior del país, creando estas instituciones sin tomar en cuenta la orientación filosófica, ética, pedagógico y tratamiento de lenguas de una nueva universidad que se ubica en un contexto multicultural, tampoco se tomó en cuenta la participación de los representantes indígenas de la amazonia tanto en la parte de gestión institucional ni en los procesos de gestión académica de estos programas. Es decir que hubo fallas en el momento de la institucionalización y constitución administrativa y gestión de estas "universidades interculturales".

A esta etapa de la masificación de las universidades con fines populistas, Vargas (2015) denomina “Diversificación de la oferta y segmentación de la calidad”.

> La universidad pública dejó de ser un sistema homogéneo y se diversificó. Pero al no cumplirse la asignación presupuestaria dispuesta constitucionalmente al sector educativo, se profundizó la crisis y se redujo la calidad de las universidades públicas. La ampliación de la cobertura terminó produciendo un sistema segmentado de calidad. (p. 40)

Al interpretar la Ley N.º 27250, Ley de creación de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia Peruana, en su artículo 2°, Fines de la Universidad, estable los siguientes puntos a tomar en cuenta en la implementación de la universidad intercultural de la Amazonia Peruana.

- Atender la formación profesional integral, la investigación científica y las actividades de extensión cultural de los grupos etnolingüísticos de la región amazónica.
- Fomentar el desarrollo sostenible de la amazonia y la preservación de su riqueza pluricultural.
- Contribuir a comprender, interpretar, preservar y difundir la cultura indígena en un contexto de la pluralidad y diversidad cultural amazónica.

Al revisar las normas que respaldan la Educación Superior en otros países, caso Bolivia, la Constitución del Estado Plurinacional en su artículo 91 define:

> La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social.

Otro caso similar es la Ley General de Educación Superior de los Estados Unidos de México, aprobada el 20 de abril del 2021; en su artículo 8, establece como enfoque y línea de trabajo en la educación superior “La interculturalidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior y el respeto a la pluralidad lingüística de la Nación, a los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas” (p. 5).

En cambio en el Perú, la Ley Universitaria 30220, no hace mención sobre la universidad intercultural; tampoco, la norma que regula el funcionamiento de las Comisiones

Organizadoras de las universidades públicas en proceso de constitución, aprobada por la Resolución Viceministerial n.° 038-2016-MINEDU, la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNESTP), documento orientador del sector que define la apuesta del Estado al 2030 para ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación superior (universitaria, tecnológica, pedagógica y artística) tampoco señalan con claridad sobre el rol especifico de las universidades interculturales en términos de calidad educativa ni su orientación o definición de la universidad intercultural.

Frente a la ausencia del marco normativo para las universidades interculturales; la Dirección de Coordinación Universitaria (DCU), el año 2017, aprobó los "Lineamientos para la implementación del enfoque intercultural en las universidades interculturales en el marco de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria", aprobado mediante la Resolución Viceministerial N.° 154-2017. Estos lineamientos recogen la demanda de la educación superior dirigido a los pueblos indígenas del Perú y se concretan en 5 lineamientos que se expone a continuación:

Tabla 36. Lineamientos para las universidades interculturales

Lineamientos	Acciones estratégicas
L1: Garantizar el derecho a la educación que asegure el acceso, permanencia y egreso de jóvenes provenientes de los PP.OO. en la educación superior universitaria.	1.1: Definir políticas de atracción, permanencia y egreso de los estudiantes de los PP.OO.
	1.2: Desarrollar y fortalecer relaciones interculturales y de cooperación con las organizaciones de los PP.OO. y otros actores sociales.
L2: Desarrollar un modelo de enseñanza, metodologías y malla curricular que parta de la incorporación de la diversidad cultural y los saberes propios de PP.OO.	2.1: Diseñar programas de asistencia técnica para la elaboración de los Planes de Estudio de las universidades interculturales que incorpore los saberes propios de los pueblos indígenas, con la participación de sus representantes.
L3: Implementar un modelo de aseguramiento de la calidad que incorpore el enfoque intercultural en las evaluaciones del sistema universitario.	3.1: La misión y propósito institucional, así como los estándares de licenciamiento y acreditación deben guardar relación con la diversidad cultural de la población e incorporar el enfoque intercultural en sus principios, fines y funciones.
L4: Garantizar la construcción de contenidos académicos con pertinencia intercultural, con participación de los pueblos indígenas sobre la incorporación del enfoque intercultural en los contenidos académicos de las universidades interculturales.	4.1: Asegurar mecanismos de participación de los pueblos indígenas para la incorporación del enfoque intercultural en la gestión institucional y de sabios y sabias indígenas en el desarrollo de los contenidos académicos.
	4.2. Incorporar en los estatutos y planes de estudio la necesidad de la enseñanza de una lengua originaria del ámbito de influencia de la universidad, así como el desarrollo de cursos en lengua originaria
	4.3. Incorporar en el plan académico de estudios generales la enseñanza de la historia, los derechos y cultura de los pueblos de territorios del ámbito de su influencia.

L5: Investigación científica dirigida a dialogar con los saberes propios de los pueblos indígenas, revalorando su importancia.	5.1. Establecer líneas de investigación que tengan como objetivo conocer y sistematizar los conocimientos y valores culturales.
	5.2. Prever fondos de investigación científica exclusivos para las universidades interculturales y promover programas de intercambio de investigadores entre universidades interculturales.
	5.4. Incorporar sabios y sabias de los pueblos indígenas a los equipos de investigación de las universidades interculturales.

Fuente: RM N.° 154-2017.

Estos lineamientos constituyen la base fundamental para implementar las universidades interculturales en el Perú; y, para garantizar la implementación efectiva de estas normas, el MINEDU el año 2018 aprobó la Resolución del Consejo Directivo N.° 131-2018-SUNEDU/CD, norma que otorga la licencia a la UNIA y recomienda lo siguiente:

> Que, al finalizar el semestre académico 2019-1, la UNIA presente un informe que dé cuenta de las acciones realizadas en el marco de los “Lineamientos para la implementación del Enfoque Intercultural en las Universidades Interculturales en el marco de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la educación Superior Universitaria.

Al 2019, la UNIA no ha cumplido en presentar el informe al MINEDU. Lo que haría presuponer que la universidad no ha implementado la RVM N.° 154-2017.

Otro aspecto importante en el proceso de interculturalización de las universidades son los encuentros de universidades interculturales. Desde las propias instituciones hubo iniciativas de alcanzar la interculturalización de la universidad, tal es así que al 2022, se han llevado a efecto, cinco encuentros de universidades interculturales con presencia de instituciones con vasta experiencia y talla internacional como de la Universidad Veracruzana de México, Universidades de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y otras, logrando consensos importantes para trabajar por la interculturalización de la universidad; empero, las recomendaciones y aprendizajes compartidos entre estos espacios no generó cambios significativos.

La gran pregunta que nos genera es:

¿Qué propósitos tenían estos encuentros entre las universidades interculturales? ¿Acaso fue para justificar la demanda de los estudiantes y organizaciones indígenas que exigían el cumplimiento para las que fueron creadas estas universidades?; ¿o realmente hubo la necesidad de alcanzar un estatus de universidad intercultural? ¿Por qué no se visualizan cambios significativos en las UI? ¿Dónde radica el problema principal para que las universidades interculturales no logren interculturalizarse?

En el siguiente cuadro, se detallan algunos factores que han determinado el estancamiento de las universidades interculturales en el Perú:

Tabla 37. Factores que limitan la interculturalización de las universidades interculturales

Factores determinantes	Descripción de las características
Posicionamiento político/filosófico (enfoques)	Poca claridad en la definición de la visión de universidad y perspectiva de sociedad intercultural. Los documentos de gestión como el PDI de las 4 universidades fueron plasmadas de otras universidades convencionales que no son interculturales. La actual Ley 30220 no contempla las especificidades de las universidades interculturales. Existe rigidez de normas para atender con pertinencia las necesidades formativas de los jóvenes de la amazonia especialmente; admisión diferenciada, contratación de sabios, procesos de titulación y otros.
Liderazgo y nivel de posicionamiento intercultural de las autoridades de las universidades.	Las autoridades y/o directivos que asumieron cargos en las UI no tenían el perfil profesional intercultural, en su mayoría fueron profesionales con experiencias de trabajo en universidades convencionales y monoculturales. Existencia de antagonismos y conflictos al interior de la institución, por una parte, el grupo que conforma la Comisión organizadora que propugna por mantener el estatus quo de una universidad “convencional” y un segundo grupo, docentes que dictan en las carreras de EIB y apuestan por cambios e innovaciones en la universidad (Caso UNIA). Falta de una gestión intercultural que oriente los procesos de la interculturalización a partir de un modelo o enfoque de una gestión intercultural, territorial y democrática.
Factor docente	Una de las limitaciones para su democratización o interculturalización es la resistencia de sus directivos y algunos docentes para sobreponerse a los cambios normativos y a las propias regulaciones, defendiendo y manteniendo sus formas tradicionales de trabajo individual y autónomo. (Bonifaz, 2021). Las jerarquías de poder interna han ganado espacio en las universidades con las consecuencias de ideas opositoras a los cambios o rupturas. No se cuenta con estímulos, ni incentivos para incorporar a los sabios que sean hablantes de las principales lenguas de los estudiantes indígenas que atiende la universidad, se observa que los docentes hispanohablantes en su mayoría tienen carencias en la comprensión de la pedagogía intercultural e investigación. Las universidades carecen de un plan de capacitación intercultural, mejoramiento de la condición académica de los docentes en pedagogía e investigación intercultural y los servicios académicos que ofrecen las universidades. Otro problema tiene que ver con la falta de profesionales con manejo de la lengua originaria y con competencias interculturales, lo que tenemos en las universidades interculturales son profesionales formados en universidades convencionales, por tanto, reproducen la misma práctica pedagógica monocultural. (Informe N.° 039-2016-MINEDU/VMGP-DIGEIBIRA)

Modelo Pedagógico	Falta de apoyo y asesoramiento de parte del Ministerio de Educación en lo que respecta al tratamiento curricular; debido a la inexistencia de cuadros profesionales con competencias interculturales en las instancias que tienen que ver con el aseguramiento de las condiciones básicas de la calidad universitaria en el Perú, la SUNEDU, SINEACE y La Dirección General de Educación Superior Universitaria. En este caso, por función corresponde a la DIGESU velar por la calidad de las universidades; sin embargo, esta dirección está asumiendo parcialmente sus funciones, poniendo mayor énfasis al trabajo dirigido a las universidades con comisiones organizadoras desde una mirada administrativa y reguladora. Prueba de ello, en la DIGESU a la fecha no existe ningún área o equipo de trabajo que esté trabajando la interculturalización de las universidades conforme como estipula los principios de la Ley 30220 sobre el "Pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural e inclusión" y la RM N.° 154-2017-MINEDU, Lineamientos de las universidades interculturales, en donde dice que el Ministerio de Educación es el órgano rector que vela por el aseguramiento de la calidad.
Entidad rectora que no cuenta con profesionales con formación intercultural.	Los que laboran en estas instancias son profesionales que no han recibido formación o capacitación en educación superior intercultural, plurilingüismo, gestión intercultural. Existe carencia de cuadros profesionales con estas competencias lingüísticas en las instancias decisoras como la DIGESU. *¿Por qué ocurre esto? ¿Por qué no se ha tomado en cuenta la necesidad de su implementación de la RVM N.° 154-2017-MINEDU?* Las respuestas a estas interrogantes nos ponen de cara nuevamente que, la carencia de un marco regulador como la Ley Universitaria y la Política de Educación Superior que no tiene el enfoque intercultural con cierta claridad en sus fines y objetivos, conlleva a una práctica de una gestión convencional que no demanda perfiles profesionales con competencias interculturales en estas instancias.
La carencia de presupuestos para emprender cambios y trasformaciones en la educación superior	Para este tipo de cambios y trasformaciones de la educación superior no hubo un presupuesto considerable de parte del Estado. Prueba de ello, los docentes formadores que laboran en las universidades deben cubrir sus gastos familiares con trabajos extracurriculares o complementarios en otras instituciones, por ello, la universidad no cuenta con un equipo de profesionales capaces de organizarse y plantear retos de mejora institucional. No existen incentivos económicos para continuar formación académica a nivel de maestrías y doctorados.
La falta de participación de la sociedad civil en los procesos de educación superior universitaria.	Hay ausencia de los representes de los pueblos indígenas en la toma de decisiones del destino de estas universidades, por falta de apertura y predisposición de las universidades. La falta de participación de la sociedad civil: organizaciones, gremios y sindicatos en el diseño de propuesta técnicas referidas a las políticas de educación superior hacen que estos programas carezcan de legitimidad social, en su mayoría son diseñados en gabinete y por personas que no conocen la realidad sociocultural del país. Este desconocimiento de la realidad sociocultural del país de parte de los diseñadores de política educativa de educación superior hace que no se logre implementar con responsabilidad la nueva Ley de Reforma Universitaria. "Uno de los principales desafíos que debe enfrentar la universidad peruana en su relación con los pueblos indígenas amazónicos es la incorporación activa de sus organizaciones indígenas en los proyectos académicos que esta emprenda" (Valqui & Salazar, 2014).
Tratamiento cultural y lingüístico en los	Los currículos generalmente ponderan el saber occidental (disciplinar) dejando de lado los saberes de los PP.OO. Las carreras profesionales son de corte convencional, que se desarrollan con las mismas mallas

sistemas curriculares.	curriculares que las carreras convencionales, por citar sólo un aspecto, los estudios generales comprenden contenidos disciplinares, ninguna carrera lleva el curso de la lengua originaria, salvo las carreras EIB, contemplan el curso de la lengua originaria pero sólo hasta el IV semestre.
Enfoque sociocomunitario	Por otro lado, la carencia de presupuestos para llevar en adelante estos cambios sustanciales en estas instituciones; pugnas permanentes por el control del gobierno universitario precarizan la capacidad de gestión; la no incorporación de profesionales indígenas en los cargos directivos hace débil la gestión intercultural de estas universidades. "La educación superior debe constituirse desde los liderazgos locales, estatales, nacionales e internacionales, tal y como ahora están aquí representados plenamente. Desde estos posicionamientos, será posible llevar a cabo una nueva e histórica transformación de la educación superior desde el compromiso y la responsabilidad social, para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación superior pública, gratuita y de amplio acceso" (CRES, 2018, p.9).

Elaboración propia en base al Informe N.° 039-2016-MINEDU/VMGP-DIGEIBIRA y autores.

En definitiva, sobre las universidades interculturales podemos señalar que, a pesar de un nuevo marco regulador que en parte da apertura a los cambios y transformaciones como la Ley 30220 aprobada el año 2014, la RVM N.° 154-2017-MINEDU y la Política Nacional de Educación superior y Técnico Productiva, aún no han logrado transformarse o convertirse en una universidad intercultural. No se visualizan avances en la parte de la comprensión de la pedagogía intercultural, debido a factores determinantes de su propia estructura de creación de universidades interculturales desde una lógica de universidad convencional.

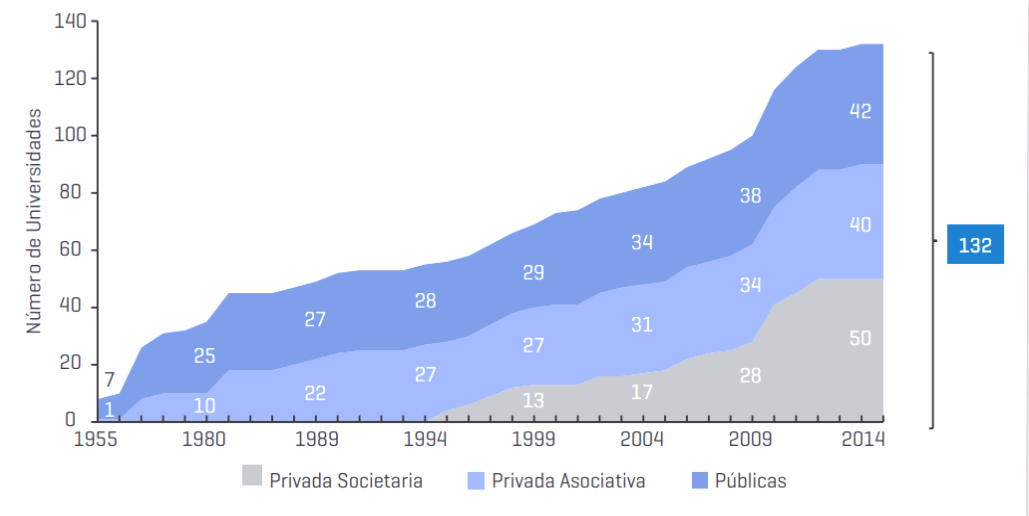
> En la práctica no se ha construido un modelo educativo para la universidad intercultural que garantice la inclusión de los saberes, lenguas y procesos cognitivos de los jóvenes indígenas; tampoco se ha logrado garantizar la participación comunitaria y de organizaciones indígenas de forma que sea posible la consulta permanente para el diseño y aplicación de dicho modelo. (Dietz & Rodríguez, 2017, p. 39)

6.1.3. La reforma universitaria a partir de la Ley N.° 30220 y la formación docente EIB

Es necesario explicar el escenario real en donde se concibe la reforma universitaria en el Perú. La reforma no inicia exactamente con la promulgación de la Ley N.° 30220 el año 2014, pero existen hechos importantes que se han dado anterior a la promulgación de esta Ley. Siguiendo a Mori & Mora (2020), se puede establecer cuatro hitos importantes de la reforma universitaria en el Perú:

- Un primer hito tiene que ver con la Sentencia del Tribunal Constitucional (TC) hacia el año 2010; en esta sentencia el TC concluye que el sistema universitario tiene serios problemas en relación con la calidad de servicio universitario en el país, la autonomía que se convierte en una autarquía de control de poder interno, la proliferación de universidades de mala calidad y un bien público que se mercantiliza. La anterior Ley Universitaria N.° 23733 que fue promulgada en el año 1983, en el gobierno de Fernando Belaúnde Terry, arrastraba graves problemas de corrupción, desgobierno, autoritarismo, mercantilismo, masificación de universidades chicha[16] sin mejora de calidad, falta de producción de conocimientos (Mora, 2014).
- Otro hito importante en este proceso de reforma tiene que ver con la promulgación de la Ley N.° 29971 hacia el año 2012, Ley que establece la moratoria que prohíbe la creación de universidades públicas y privadas por un periodo de cinco años, debido a la proliferación de universidades de mala calidad, sin condiciones infraestructurales ni académicas.

Figura 19. Crecimiento de universidades peruanas 1955-2015



Fuente: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Como se observará el grafico, al 2014 contábamos con 132 universidades con actividades académicas; de este grupo, 42 son de gestión pública y 82 son de gestión privada (40 privada asociativa y 50 privada societaria).

[16] Según Mora (2014), se denomina "universidades chichas" o "universidades de mala muerte", aquellas universidades privadas que han logrado su autorización sin tener condiciones mínimas de calidad de una educación superior universitaria. Estas instituciones generalmente carecen de infraestructura, propuesta curricular actualizada y consensuada con la población demandante y baja calidad de perfil profesional de formadores con las que cuenta la universidad.

Desde 1980 hasta el 2024, las universidades privadas han mostrado un crecimiento importante frente a las universidades públicas. Este crecimiento incontrolado de estas IES ha dado motivo para pensar en una política de control de calidad y, entre tanto, prohibir la creación de nuevas universidades.

- El tercer hito viene a ser la promulgación de la Ley N.° 30220, Ley de Reforma Universitaria promulgada el año 2014. Esta Ley tiene por objetivo normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades reguladas a partir de la gestión del Estado. Por otro lado, con esta nueva regulación se apuesta por el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura.

  A partir de esta Ley, el Ministerio de Educación se convierte en ente rector de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria, conforme al Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación (2015). Corresponde al MINEDU, a través de la Dirección General de Educación Superior Universitaria, dirigir, coordinar, promover, efectuar el seguimiento y evaluar las políticas para el desarrollo y aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria, así como de proponer documentos normativos que regulen la vinculación del Ministerio con las universidades públicas y privadas para que promuevan la mejora y el uso eficaz de los recursos públicos por las universidades en el marco de su competencia.
- Un cuarto hito constituye la aprobación de la Política de Aseguramiento de la Calidad Universitaria. Con el Decreto Supremo N.° 016-2015-MINEDU, el Ministerio de Educación aprueba la “Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria”. Esta política responde a un problema latente de la universidad que se visualiza en la incoherencia de la demanda y la oferta educativa; es decir, “la educación superior universitaria no forma ciudadanos con altas capacidades para el ejercicio profesional competente y la producción de conocimiento de alto valor social. La educación superior universitaria no es medio para la inclusión y movilidad social de los jóvenes del país”[17].

Según la nueva Ley, el Ministerio de Educación como ente rector desarrolla y conduce el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (SAC); así como las acciones de fomento de la calidad en todo el sistema universitario,

[17] Decreto Supremo N.° 016-2015-MINEDU se aprueba la “Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria”

se establece garantizar que todos los jóvenes del país tengan la oportunidad de acceder a un servicio educativo universitario de calidad, que ofrezca una formación integral y de perfeccionamiento continuo, centrado en el logro de un desempeño profesional competente y, en la incorporación de valores ciudadanos que permita al estudiante universitario generar niveles de reflexión sobre las necesidades educativas del país.

Para ello, se crea la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) como Organismo Público y Técnico Especializado, adscrito al Ministerio de Educación, con autonomía técnica, funcional, económica, presupuestal y administrativa, para el ejercicio de sus funciones. Tiene naturaleza jurídica de derecho público interno y constituye pliego presupuestal, y, por otro lado, se crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). Para efectos de autorización de licenciamiento de carreras, programas y nuevas creaciones de universidades corresponde a la SUNEDU y para efectos de acreditación de la calidad de servicios de los programas profesionales que ofrecen las universidades corresponde al SINEACE.

¿Existen estándares de calidad de las carreras EIB? ¿Cuáles son los estándares de calidad establecidos por la SUNEDU y el Ministerio de Educación para la formación docente EIB en el país?

En relación con el sistema de licenciamiento en el Perú, es posible definir como la acción de verificación y control de las condiciones básicas de calidad que permite autorizar la provisión del servicio educativo superior universitario. El reconocimiento público de los títulos y diplomas de rango universitario se fundamentan en dicho proceso, en tanto permiten que todos los actores involucrados en el Sistema Universitario reconozcan la valoración de estos (Decreto Supremo N.° 016-2015-MINEDU).

De tal forma que el sistema de acreditación en el Perú, es entendido como la garantía del sistema educativo socialmente reconocida que brinda el Estado sobre la calidad de una institución, un programa o una carrera conducente a obtener un grado académico. Este proceso constituye un reconocimiento público y una acción de transparencia y rendición de cuentas de calidad de la prestación del servicio educativo. (Decreto Supremo N.° 016-2015-MINEDU).

¿Cuán pertinente es el modelo de acreditación universitaria nacional a los estándares de calidad de la formación docente EIB?

El modelo de acreditación[18] en el país considera cuatro dimensiones: una dimensión central de formación integral, una dimensión de gestión estratégica, una dimensión de soporte institucional y la cuarta corresponde a los resultados.

Tabla 38. Categorías del modelo de acreditación universitaria

Dimensiones	¿Qué evalúa?	Carencias desde la mirada intercultural
Gestión estratégica	Planificación del programa de estudios, gestión del perfil de egreso y aseguramiento de la calidad.	No se contempla la participación de actores locales, especialmente de los pueblos indígenas en la gestión de la universidad. Perfil de egreso no definido a las áreas o carreras con sus propias especificidades o necesidades.
Formación integral	Evalúa el proceso de enseñanza aprendizaje, el soporte a los estudiantes y docentes, así como procesos de investigación y responsabilidad social.	No se menciona sobre la participación de los sabios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se carece de líneas de investigación intercultural desde las necesidades y problemáticas de los 55 pueblos del Perú
Soporte institucional	Evalúa los aspectos relacionados con la gestión de recursos, infraestructura y el soporte para lograr el bienestar de los miembros de la institución educativa.	Lo básico está en los criterios, pero no especifica servicios de tutoría, bienestar social, alojamiento estudiantil para jóvenes de recursos económicos bajos.
Resultados	Verificación de resultados de aprendizaje y perfil de egreso y objetivos educacionales.	El perfil de egreso de los jóvenes que cursan distintas carreras no defiere en nada sobre el perfil estándar que señala cada carrera profesional.

Elaboración propia en base al SAC.

Conforme como se ha analizado los indicadores del modelo de acreditación de los estándares de calidad de la universidad, no recoge la demanda y las necesidades de un modelo de educación que responde a una población usuaria que viene de contextos de diversidad cultural y lingüística.

> Las políticas públicas y los mecanismos de acreditación institucional de la educación superior deben reconocer y valorar las experiencias de las instituciones de educación superior de pueblos indígenas y afrodescendientes, sus contribuciones a la resolución de importantes problemas sociales y sus innovaciones educativas. Para ello deben incorporar en su definición, indicadores específicos y asegurar la inclusión informada y oportuna de

[18] El sistema de acreditación en el Perú se realiza a través del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).

profesionales y representantes de dichos pueblos en los procesos de evaluación y acreditación. (CRES, 2018)

La nueva Ley N.° 30220 en el Perú se convierte un referente de cambio y trasformación de una universidad con serios problemas que arrastraba desde siglos atrás; sin embargo, la actual Ley no tiene el enfoque intercultural, por ello, aún sigue algunas ausencias en relación con la orientación política, propuesta curricular, modelo pedagógico y orientación social o extensión social de la universidad. Esta carencia es ratificada por la PNESTP (2020), que indica el "inadecuado diseño y articulación de los estándares mínimos de calidad. La ESTP cuenta con distintos criterios y estándares en los modelos de licenciamiento vigentes que no son concordantes respecto a los grados y títulos que se otorgan" (p. 41).

Tabla 39. Ausencia de la interculturalidad en la Ley N.° 30220

Dimensiones	Hallazgos
Orientación política	Si bien la Ley reconoce como uno de los principios de la universidad, el "pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural e inclusión" que muy bien podría ser implementado por las universidades; sin embargo, no se evidencia estos principios al momento de abordar la diversidad cultural en la propuesta curricular, en el modelo pedagógico, en las orientaciones del currículo y en el perfil requerido para los formadores en las universidades convencionales. El enfoque que orienta la nueva Ley no tiene visión de una nueva universidad con apertura a la pluralidad de saberes, sistemas de economía alternativas, pluralismo jurídico, arte, medicina, ciencia y tecnología desde la ecología de saberes (Santos, 2020) y el pensamiento divergente, transdisciplinar y creativo (Trahtemberg, 2021).
Propuesta curricular	El artículo 41 de la Ley 30220 en relación a los estudios generales indica que son obligatorios, se desarrollan por cursos, tienen una duración no menor de 35 créditos, deben estar dirigidos a la formación integral de los estudiantes. Las universidades interculturales deberían trabajar por la alta especialización y producción de conocimientos interculturales que incluye las disciplinas científicas y los saberes de los pueblos.
Modelo pedagógico	La Ley en sí no hace mención sobre la pedagogía intercultural, no contempla la incorporación de saberes culturales y lingüísticos de los estudiantes que proceden de contextos multiculturales, salvo la RVM N.° 154-2017-MINEDU, que aprueba los lineamientos del enfoque intercultural para las universidades interculturales que hace mención del diálogo de saberes y la incorporación de sabios indígenas en las

	universidades interculturales; sin embargo, no se han logrado implementarse. En ese sentido, “La formación profesional universitaria en el Perú es incipiente y enfrenta una ecología claramente desfavorable, incluso en la misma academia universitaria, que está marcada por el globalismo científico de occidente y por una alta dosis de colonialidad instalada en las elites universitarias” (Solís, 2023, p. 11).
Sistema de formación de formadores	La Ley 30220 exige grado de Doctor o Maestro en la especialidad para asumir la docencia universitaria; sin embargo, no hay un acápite referido a la incorporación de los profesionales indígenas, sabios y sabias de los pueblos originarios y de la población afroperuana en las universidades interculturales ni universidades con carreras EIB. Los profesionales indígenas con grados de maestría y doctorado son escasos en la amazonia y los sabios tampoco ostentan títulos y grados académicos.
Orientación y extensión sociocomunitaria	El artículo 124 de la Ley 30220 sobre la responsabilidad social universitaria, entiende como fundamento de la vida universitaria que contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la comunidad universitaria, deja de lado las proyecciones sociales de la universidad hacia los pueblos de la periferia o regionales y locales. La falta de estudio de mercado y la situación contextual de las necesidades de los 55 pueblos indígenas ausentes en la planificación de las carreras profesionales de las universidades; por ello, se ve reflejada la ausencia de servicio educativo (carreras profesionales) con pertinencia cultural, económica y lingüística del país.

Elaboración propia en base a la Ley 30220.

Los 55 indicadores que establecen los estándares de licenciamiento no contemplan aspectos referidos a las condiciones mínimas que se requieren para implementar universidades con carreras de educación intercultural y universidades interculturales en relación a la orientación filosófica, política y ética, el tratamiento curricular con enfoque intercultural, gestión intercultural, enfoque sociocomunitario y el tratamiento de la lengua originaria.

Tal es así, que los sistemas de acreditación en el Perú hasta el año 2020 no tomaron en cuenta la especificidad de las cuatro universidades interculturales y universidades con carreras de EIB. Es por ello, los indicadores de calidad de la educación superior universitaria no consideran la diversidad cultural y lingüística de los pueblos; de tal manera que estos sistemas podrían estar respondiendo a un enfoque credencialista y regulador en lo administrativo, lo que favorecería indirectamente a la ideología

economicista neoliberal y la mercantilización de la universidad. Prueba de ello, en el Perú se valora las carreras profesionales como economía, administración y todas las carreras que comprenden el mercado-capital; en cambio, las carreras como educación que tienen el espíritu de servicio social y humanístico, se ubican en la escala más baja de la categoría o ranking de carreras o programas de estudios (Santos, 2020).

Sólo a partir de la promulgación de la Resolución del Consejo Directivo N.° 091-2021-SUNEDU-CD, que aprueba el Modelo de Renovación de Licencia Institucional, por exigencia de las cuatro universidades interculturales, la SUNEDU incorpora algunos indicadores específicos de las universidades interculturales. Estos indicadores serán tomados en cuenta en el relicenciamiento de las universidades, a partir del año 2026 en adelante.

Las pocas normas o lineamientos como la RM N.°154-2017 “Lineamientos para la implementación del enfoque intercultural en las universidades interculturales”, la Política de Educación Superior y Técnico Productivo y otras normas similares, no están logrando implementarse. Generalmente en el diseño de los programas educativos no se han incorporado en su definición, indicadores específicos que aseguren la inclusión informada y oportuna de profesionales y representantes de dichos pueblos en los procesos de evaluación y acreditación (CRES, 2018).

A partir de este análisis, nos planteamos la siguiente pregunta:

¿Dónde radica el problema principal para que una Ley con espíritu reformista no considere las necesidades de una interculturalización de la universidad en el país?

Según Estupiñán (2020), la nueva Ley con espíritu reformista tiene carencias teóricas y metodológicas porque no se tomaron en cuenta aspectos fundamentales de una innovación universitaria en el Perú:

- Faltó un diagnóstico profundo de la situación de la educación superior, según una línea de base. Este diagnóstico no se ha realizado para definir estándares de calidad de la educación superior universitaria en el Perú desde la perspectiva intercultural.
- Faltó un análisis de impacto de la oferta formativa por carrera universitaria, según la real demanda del país en términos de necesidades económicas, culturales y políticas. En este caso, la oferta formativa profesional tiene que responder a los 55 pueblos y 48 lenguas existentes en el país por un lado y, por otro lado, a las altas exigencias de la globalización y la modernización de los estados.

- No se ha tomado en cuenta el análisis riguroso de las buenas prácticas o avances en la educación superior a nivel internacional; caso México, con las universidades interculturales y comunitarias. Bolivia, con las universidades indígenas y otras alternativas universitarias que existen en el territorio americano y latino.
- Se ha aplicado un modelo de acreditación nacional sin haber puesto en marcha programas de mejora de gestión institucional desde una reforma educativa, transformaciones curriculares, masificación de la investigación, actualización docente y niveles de trabajo con la comunidad o extensión social de la universidad.
- Faltó presupuestos para la mejora de estas instituciones en sus distintas fases de evaluación. Se pretendió evaluar la calidad de la educación superior con más de 56 indicadores que sobrepasan la capacidad y la eficacia institucional de las universidades evaluadas.
- Ineficiencia de cuadros técnicos y profesionales con capacitación en educación superior intercultural y dominio de las lenguas originarias que lleven en adelante la reforma universitaria en el Perú. No contar con personal capacitado con formación profesional idóneo en las distintas instancias del MINEDU y en las propias universidades hace imposible la transformación de la universidad.

Referente a las deficiencias de la Ley en relación con las universidades interculturales, Solís (2023) señala como alternativa: “modificar la Ley Universitaria 30220 para el caso particular de las universidades interculturales, teniendo en cuenta la concepción de estas instituciones como "*universidades de pueblos y no de individuos*" (p. 26).

PARTE V: DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe el marco metodológico de la tesis. Comprende la definición de paradigmas y enfoques, el diseño metodológico, tipo y nivel de estudio, técnicas e instrumentos utilizados en el recojo de información, la explicación de las fases del calendario de ejecución, la definición de criterios de selección de la población, muestra de estudio y el rol del investigador.

7.1. Paradigmas y enfoques que guían la investigación

"No existen hechos, sólo interpretaciones"

(Nietzsche, 1972)

La presente investigación se sustenta dentro de los alcances de la teoría intercultural, pensamiento complejo y estudios poscoloniales como sistemas intelectuales y categoriales que dan la orientación epistémica y sentido metodológico de esta investigación. Conforme con Santos (2010), en el mundo no sólo hay la teoría científica moderna y positivista, sino existe una pluralidad de saberes que interactúan y se retroalimentan desde un mecanismo de diálogo de saberes o la transdisciplinariedad, cuyos resultados contribuyen a la solución de múltiples problemas que aquejan al ser humano, la naturaleza y el cosmos.

> A lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo (Santos, 2010, p.50)

Según la teoría intercultural y el paradigma del relativismo cultural, todos los conocimientos tienen bondades y límites internos y externos, por ello, se requiere mutua retroalimentación para llegar a un saber consensuado que coadyuve en la solución de problemas actuales. En palabras de Morín y Pakman (1994) es importante mirar la realidad como un todo, complejo, diverso y sistémico, que no hay nada aislado e independiente en el cosmos.

Bajo esa perspectiva, el enfoque que se asume en esta investigación es de tipo cualitativo e interpretativo. La investigación cualitativa busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales que ocurren en un determinado tiempo y espacio (Álvarez-Gayou, 2003). La investigación

cualitativa conlleva una praxis sistemática, lógica en la que se integran diversos elementos para comprender el fenómeno y predecirla. “La investigación no es una mera búsqueda de la verdad, sino una indagación prolongada, intensiva e intencionada. Es decir, la investigación por sí misma constituye un método para descubrir la verdad; es en realidad, un método de pensamiento crítico” (Tamayo, 2004, p. 38), que en principio va a develar los elementos constitutivos de la colonialidad del poder, saber y ser en la educación superior y la formación docente EIB.

7.2. Posicionamiento y diseño metodológico

Se entiende por metodología de investigación a un conjunto de procedimientos, técnicas y estrategias que se emplean para llegar al conocimiento o fenómeno estudiado. En línea similar, Tamayo (2004, p.28) señala que: “El método científico es un procedimiento para descubrir las condiciones en que se presentan sucesos específicos, caracterizado generalmente por ser tentativo, verificable, de razonamiento riguroso y observación empírica”

Dentro de la perspectiva de investigación cualitativa, existe una variedad de enfoques metodológicos:

> (…) la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la teoría fundamentada, el estudio de caso, la hermenéutica, la etnografía, la historia de vida, la biografía y la historia temática que reflejan la perspectiva de aquel que vive el fenómeno. El uso de esta aproximación es de carácter inductivo y sugiere que, a partir de un fenómeno dado, se pueden encontrar similitudes en otro, permitiendo entender procesos, cambios y experiencias”. (Hernández, 2014, p. 381)

Tabla 40. Enfoques de métodos de corte cualitativo

Enfoque	Características
Básica o genérica	▪ Descripción e interpretación ▪ Identifica patrones recurrentes a partir de temas o categorías.
Etnografía	▪ Se focaliza en la sociedad y la cultura. ▪ Descubre y describe creencias, valores y actitudes que estructuran el comportamiento de un grupo.
Fenomenología	▪ Se preocupa por la esencia o estructura básica de un fenómeno. ▪ Utiliza datos provenientes de las experiencias con el fenómeno tanto de los participantes como del investigador.
Teoría fundamentada	▪ Está diseñada a fin de construir teoría de manera inductiva respecto de algún aspecto de la práctica. ▪ Está “fundamentada” en el mundo real.

Estudio de caso	▪ Es intensivo e incluye una descripción y análisis de una sola unidad o un sistema delimitado. ▪ Puede incluir combinaciones de los tipos anteriores.

Fuente: Suárez, (2017, p. 171).

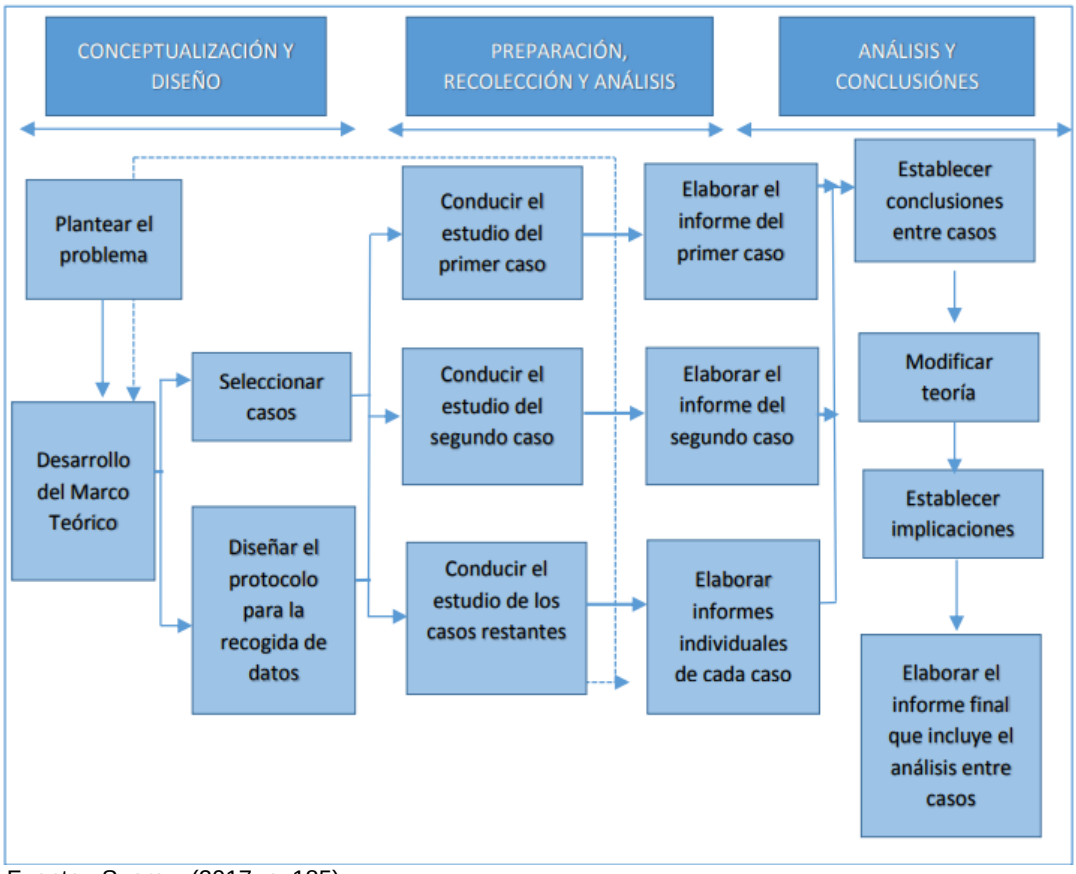
Teniendo en cuenta el objetivo principal de esta investigación que es analizar la situación actual de la educación superior universitaria en 4 IES con carreras de Educación Intercultural y Bilingüe dirigida a jóvenes indígenas, cuyo resultado permita al Ministerio de Educación replantear la educación superior universitaria en el Perú desde un enfoque intercultural, asumimos como método de trabajo **el estudio de casos**. Este método considera el hecho o fenómeno como una realidad circundante que ocurre en un tiempo y espacio determinados y permite un acercamiento al problema de estudio y nos permite explorar en profundidad el fenómeno estudiado. Según señala Suárez (2017, p. 172) "el estudio de caso ocupa un lugar privilegiado en la investigación, puesto que conlleva un proceso de indagación en profundidad, detallada, sistemática y comprehensiva sobre el objeto de estudio". En efecto, el estudio de caso particulariza el fenómeno haciéndolo único, especifico y circunstancial. Con este fin, el método de caso puede ser utilizado como una herramienta de exploración, pero también de comprobación y construcción de teoría (Coller, 2005).

La utilización de esta tipología de investigación educativa ha llevado a la tarea de conceptualizar y definir las características fundamentales del caso investigado. El diseño y la estrategia metodológica de la investigación cualitativa, resulta de mucha utilidad para diagnosticar o evaluar en profundidad una determinada situación en el ámbito educativo (Ramírez & Escribano, 2019).

Es importante señalar la existencia de algunas tipologías del estudio de casos como señala Stake (1999), donde indica que existen tres posibles maneras de comprender el estudio de caso: Intrínseco (interés especial por el caso en sí mismo), instrumental (se centra no tanto en comprender las particularidades del caso, sino el fenómeno subyacente a él) y una tercera tipología, denominada caso colectivo (Se refiere al estudio que conduce a un mejor conocimiento sobre algún aspecto teórico). Por su parte, Yin (1994) señala que existen 4 tipologías en razón a sus funciones que cumplen en la investigación: exploratorio, explicativo, descriptico y casos múltiples. En esta investigación, se optó por los casos múltiples, ya que permitieron identificar patrones comunes del problema estudiado y comparar prácticas entre universidades con carreras EIB.

Respecto al abordaje metodológico de una investigación de casos múltiples, Suarez (2017) establece tres fases de acción empírica: conceptualización, recolección y análisis de los resultados obtenidos.

Figura 20. Proceso de desarrollo de caso múltiple comprendido en el estudio.



Fuente: Suarez, (2017, p. 185)

"En otras situaciones, nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular" (Stake, 1999, p. 18). Bajo esta lógica, el estudio focalizó a cuatro casos plenamente diferentes entre sí; por una parte, la experiencia de las universidades de gestión privada que han participado de la política de Beca 18 EIB cuyos estudiantes son beneficiarios de esta beca y, por tanto, con asistencia técnica del Ministerio de Educación. De otro lado, las universidades interculturales donde sólo algunos estudiantes son beneficiarios de la beca del PRONABEC y que no reciben asistencia técnica en sistema de fortalecimiento de las capacidades institucionales.

7.3. Técnicas e instrumentos de recogida de la información

En la investigación cualitativa, las técnicas e instrumentos de recogida de información son fundamentales para obtener una comprensión profunda de los fenómenos estudiados. *"El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades*" (Hernández, 2014, p. 42).

Para valorar el acceso y permanencia de los jóvenes de los PP.OO. en las universidades con carreras EIB, se planteó un trabajo coordinado con las universidades que atienden programas de Formación Docente. Se empleó una metodología que facilitó efectuar comparaciones entre las IES con Asistencia Técnica e IES sin Asistencia Técnica por parte de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, universidades con Beca 18, universidades públicas y privadas. Las intervenciones se realizaron tanto en instituciones de gestión privada como de gestión pública. De todo ello, se obtuvo un panorama de la situación real de la formación docente EIB en el país como parte de las políticas de educación superior con enfoque intercultural.

En esta investigación, se han priorizado las siguientes técnicas de recogida de información: Análisis documental, entrevistas en profundidad y mesas técnicas grupales sobre los siguientes tópicos:

- Políticas de acceso diferenciado y aseguramiento de la calidad formativa diseñadas por las universidades y el Ministerio de Educación para jóvenes de los PP.OO.
- Modelo pedagógico que implementa las universidades en la formación de futuros docentes para II.EE. EIB de diversos contextos.
- Nivel de éxito de la experiencia formativa y perfil de egreso que alcanzan los estudiantes al concluir las carreras profesionales.
- Inserción laboral en las escuelas EIB y acogida de las autoridades regionales o lugar de origen.
- Percepción de la implementación de la EIB desde la voz de los egresados de las carreras EIB.

7.3.1. Análisis documental

En el campo de la investigación cualitativa, el análisis documental es llamado también como la interpretación hermenéutica, como la teoría y la práctica de la interpretación de un hecho mediante el análisis de textos escritos, audiovisuales, iconográficos. Álvarez-Gayou (2003), señala que existen cuatro corrientes en este estudio: Hermenéutica conservadora, dialógica, crítica y radical. En esta investigación, se asume el análisis documental desde el enfoque crítico que pone en tela de juicio la información existente sobre la educación superior y formación docente intercultural, información bibliográfica y documental actualizada. Esta estrategia permite al investigador la aproximación a la realidad a través del análisis de la información bibliográfica sobre experiencias de formación docente intercultural en América Latina y en otros contextos; normas legales sobre formación docente dadas en los últimos 10 años, propuestas y lineamientos curriculares trabajadas desde el Ministerio de Educación, datos estadísticos de la beca EIB, Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), Reglamentos de Admisión y Normas de convivencia institución.

Este estudio en profundidad facilitó la triangulación de la información procedente de los otros instrumentos de recogida de datos, permitió describir y analizar la opción política y filosófica del programa de formación docente EIB vista a través del modelo de gestión institucional; conocer a profundidad el nivel de orientación del modelo pedagógico y tratamiento curricular como el posicionamiento de sus enfoques sociocomunitarios y lingüísticos.

Tabla 41. Estándares de calidad de las IES con carreras EIB

Componentes	Indicadores de calidad
Enfoques de orientación política y filosófica.	• Visión de país intercultural, plurilingüe y pluriétnico. • Tendencias y modelos educativos asumidos • Enfoque intercultural, “Buen Vivir” y ciudadanía global
Modelo Pedagógico que asume la institución formadora	• Plan de estudios que contempla materias curriculares que incluye los saberes locales o comunitarios. • Abordaje de la pedagogía intercultural y diálogo de saberes • Participación de la comunidad en los procesos pedagógicos • Evaluación participativa y pragmática.
Tratamiento cultural y lingüístico	• Abordaje del proceso intracultural, intercultural y transcultural • Generación de políticas lingüísticas en las instituciones de educación superior. • Políticas de convivencia intercultural institucional
Enfoques sociocomunitarios	• Visión de desarrollo comunitario, diseño de proyectos socioproductivos a favor de la comunidad, participación de líderes de los PP.OO. estrategias y alianzas con la sociedad civil.

Como señala Stake (1999), “la recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista” (p. 66). Es significativo señalar algunas alertas sobre la validez o fiabilidad de la información bibliográfica o documental que puede expresar la veracidad del asunto o no. “Los expertos pueden tener apreciaciones erróneas, las fuentes documentales pueden no tener un acercamiento valioso, los colegas pueden no tener experiencia en el tema de nuestro interés y nuestras experiencias e intuición pueden ser irrelevantes o malentendidas” (Hernández, 2014, p. 528).

Con la llegada de las tecnologías de comunicación, contamos con una amplia variedad de formas para acceder a la información, incluyendo videos documentales, fotografías, redes sociales y grabaciones. Así, con solo un clic, podemos sumergirnos en un mundo de información y conocimiento en tiempo real. Sin embargo, como señalan los autores mencionados previamente, es fundamental seleccionar la información que se acerque lo más posible a la realidad del objeto de estudio, ya que la información que se difunde en las redes sociales no siempre es válida ni tiene la intención de comunicar de manera fidedigna un fenómeno o hecho.

7.3.2. Entrevista en profundidad

La entrevista es una de las estrategias que permite una aproximación a la realidad existente. Cuando se lleva a efecto este proceso con una rigurosidad metodológica, es posible obtener una información confiable. “En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003. p. 109).

En una investigación de corte cualitativo, se puede emplear algunas formas de esta tipología de recojo de información: Una primera tipología es la entrevista en grupos de trabajo. Esta estrategia permite recoger opiniones en un solo bloque aplicado con respuestas diversas o similares; la segunda tipología, son los trabajos en grupos de discusión, que gira en torno a un tema o caso planteado que se discute para llegar a un consenso; y, la tercera tipología es la entrevista a profundidad. Algunos la denominan entrevista semiestructurada, que permite mayor flexibilidad del tema abordado y permite ampliar o profundizar el análisis.

> Cuando se pretende establecer el diálogo de saberes, una primera cuestión es intentar no juzgar con las categorías propias de la cultura del observador, sino tratar de comprender las del sujeto, y para ello la mejor fórmula es preguntar por qué se hace o se dice algo. (Collin, 2024, p. 36).

En cuanto a la rigurosidad e idoneidad de la entrevista en profundidad, Stake (1999) recomienda que el entrevistador necesita tener un plan previo bien detallado. “Es extremadamente fácil no ser capaces de hacer las preguntas adecuadas y terriblemente difícil dirigir a los entrevistados que mejor informan hacia los temas elegidos” (p. 63). Considera importante una planificación idónea que inicia con la formulación de preguntas en relación con la respuesta a los objetivos, su aplicación en el momento de la recogida de la información y su análisis o interpretación de los resultados.

En el proceso de trabajo de campo se aplicó una entrevista en profundidad que fue dirigida a directivos, docentes y estudiantes de la formación docente sobre los siguientes aspectos:

- Políticas de acceso diferenciado y aseguramiento de la calidad formativa diseñadas por las universidades y el Ministerio de Educación para jóvenes de los PP.OO.
- Modelo pedagógico que implementa las universidades en la formación de futuros docentes para II.EE. EIB de diversos contextos.
- Nivel de éxito de la experiencia formativa y perfil de egreso que alcanzan los estudiantes al concluir las carreras profesionales.
- Inserción laboral en las escuelas EIB y acogida de las autoridades regionales o lugar de origen.
- Percepción de la implementación de la EIB desde la voz de los egresados de las carreras EIB.

7.3.3. Mesas de trabajo

En algunos casos, fue muy importante la opinión de expertos en temas de especialización académica. Señala Hernández: “Estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionarios” (2014, p. 387). Para la tematización de los procesos de la interculturalización en la educación superior con énfasis en la formación docente intercultural y bilingüe o multilingüe se han realizado mesas de trabajo con expertos en educación superior intercultural y egresados de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe.

7.4. Contexto, población y muestra de estudio

7.4.1. Población de estudio

Como señala Morín (1999, p. 15) “hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia”.

En la siguiente tabla, se muestran las universidades con carreras de educación intercultural y bilingüe con licencias autorizadas por la SUNEDU al 2025.

Tabla 42. Universidades públicas con carreras EIB

N°	Universidad	Región	Lenguas que atiende	Carreras EIB autorizadas	Tipo de gestión
1	Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo	Ancash	quechua áncash	Primaria y Educación Bilingüe Intercultural	Púbica
2	Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”-La Cantuta	Lima	aimara y quechua jaqaru	Educación Intercultural Bilingüe-Lengua Española Educación Intercultural Bilingüe-Literatura	Púbica
3	Universidad Nacional Micaela Bastidas	Apurímac	quechua collao	Educación Inicial Intercultural Bilingüe: Primera y Segunda Infancia.	Púbica
4	Universidad José María Arguedas-Andahuaylas	Apurímac	quechua sureño	Educación primaria intercultural	Púbica
5	Universidad de Huancavelica	Huancavelica	quechua chanka	Educación intercultural Bilingüe	Púbica
6	Universidad Nacional Rodríguez de Mendoza	Amazonas	awajun wampis	Inicial Intercultural Bilingüe Primaria Intercultural Bilingüe Secundaria Intercultural Bilingüe	Púbica

7	Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía	Ucayali	awajun, shipibo, shawi, wampis ashaninka, yine, kakataibo, yanesha, sharanahua, cashinahua, madija/culina	Educación Inicial Bilingüe Educación Primaria Bilingüe	Pública
8	Universidad Nacional Intercultural Juan Santos Atahuallpa	Junín	ashaninka, nomatsigenga quechua central quechua chanka	Educación Intercultural Bilingüe: Nivel Inicial y Nivel Primaria	Pública
9	Universidad para el Desarrollo Andino	Huancavelica	quechua chanka	Educación Inicial y bilingüe Educación primaria y bilingüe Educación secundaria y bilingüe: Especialidad lengua y literatura	Privada
10	Universidad Católica Sedes Sapientiae	Ucayali	shipibo, awajun, ashaninka, asheninka, matsiguenka yine, juni-kuin, cashinahua kapanahua, kakinte, nomatsigenga, wampis yanesha y yaminahua	Educación Básica Intercultural Bilingüe	Privada
11	Universidad Ciencias y Humanidades	Lima	castellano	Educación Primaria e Interculturalidad	Privada
13	Universidad Peruana Cayetano Heredia	Lima	shipibo quechua aimara	Educación Inicial Intercultural Bilingüe Educación primaria Intercultural Bilingüe	Privada
14	Universidad Antonio Ruiz de Montoya	Lima	quechua sureño	Educación Inicial Intercultural Bilingüe Educación primaria Intercultural Bilingüe	Privada

15	Universidad San Ignacio de Loyola[19]	Lima	ashaninka nomatsigenga quechua sureño quechua inkawasi kañaris	Educación Inicial Intercultural Bilingüe Educación primaria Intercultural Bilingüe	Privada
14	Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía	Ucayali	awajun, shipibo, shawi, wampis ashaninka, yine, kakataibo, yanesha, sharanahua, cashinahua, madija/culina	Educación Inicial Bilingüe Educación Primaria Bilingüe	Pública
15	Universidad Nacional Intercultural Juan Santos Atahuallpa	Junín	ashaninka, nomatsigenga quechua central quechua chanka	Educación Intercultural Bilingüe: Nivel Inicial y Nivel Primaria	Pública

Elaborado propia a partir de información proporcionada por las universidades.

- Universidad Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM), el 31 de diciembre del año 2002 se realiza la primera reestructuración curricular, bajo la Resolución de Asamblea Universitaria N° 017-2002-UNASAM, en el que se aprueba el cambio de la denominación de la Especialidad de Educación Primaria por Especialidad de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural. A partir de esa fecha se han dado varios arreglos curriculares. Atiende la lengua quechua Áncash y sus subvariantes (quechua de Corongo, Sihuas, quechua del Norte de Conchucos, quechua del Sur de Conchucos (Incluye Huacaybamba en Huánuco) y quechua de Huaylas y Vertientes, quechua Bolognesi-Cajatambo, quechua de Ocros.
- Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta. Esta casa de estudios, a través de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades y Lenguas Nativas, el año 2004, bajo la Resolución N° 0017-20104-R-UNE aprueba el "Programa de Estudios de Educación con Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe - Lengua Española" carrera profesional para el nivel secundaria por la alta demanda de estudiantes de origen andino y amazónico que ingresaban a la universidad entre los pueblos

[19] La Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) al 2025 no cuenta con autorización de carreras EIB; los convenios firmados para la Beca EIB concluyeron al 2022.

quechua, asháninka, aimara y jaqaru. El año 2019, bajo la Resolución N° 0525-2019-D-FCSYH se actualiza el plan de estudios de la carrera en mención.

- En la región de Apurímac, por la demanda de formación de docentes en educación, la Universidad Nacional Micaela Bastidas - UNAMBA, a través de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, el año 2011, apertura el programa de estudios: Educación Inicial Intercultural Bilingüe: Primera y Segunda Infancia. El año 2019, bajo la Resolución N° 536-2019-CU-UNAMBA, se modifica el plan de estudios que fue aprobado el año 2017. La carrera EIB atiende a jóvenes de la región y según el perfil prioriza el dominio de la lengua quechua Cusco-Collao.
- En la provincia de Andahuaylas, región de Apurímac, día 29 de octubre del 2004, se promulga la Ley N.° 28372, Ley de Creación de la Universidad, denominado como Universidad José María Arguedas. Posterior a esta fecha, la Universidad inicia sus trámites para el funcionamiento de la carrera de Educación Primaria Intercultural, que fue aprobada mediante Resolución del Consejo Directivo N.° 035-2017-SUNEDU/CD el 2 de octubre de 2017. La carrera está dirigida a jóvenes aspirantes a la docencia. La diferencia con otras universidades que tienen carreras EIB, está en que la universidad no exige el dominio de la lengua originaria a los postulantes, pero sí el compromiso de aprendizaje del quechua durante la carrera. En ese sentido, la malla curricular contempla hasta el VI ciclo quechua y cultura andina.
- En la región de Ucayali, bajo la presión de los pueblos indígenas de la Amazonia el Estado peruano crea la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (UNIA) mediante Ley N.º 27250 de fecha 05 de enero del 2000, con sede en el distrito de Yarinacocha, provincia de Coronel Portillo, departamento de Ucayali. El 15 de diciembre del 2003, se otorga el funcionamiento provisional a la UNIA, como persona jurídica de derecho público interno, para brindar servicio educativo universitario a los jóvenes de los pueblos de la amazonia, a través de las Carreras Profesionales de Educación Inicial Bilingüe y Primaria Bilingüe, además de carreras de Ingeniería Agroindustrial e Ingeniería Agroforestal Acuícola. La carrera de EIB atiente a más de 20 lenguas de la Amazonia.

- En la región de Huancavelica, se encuentra la Universidad de Desarrollo Andino (UDEA), tiene programas autorizados: Educación Inicial y Bilingüe, Educación Primaria y Bilingüe, Educación Secundaria y Bilingüe con Especialidad en Lengua y Literatura. Atiende a la población quechua chanka de la zona de Angaraes y también atiende a estudiantes procedentes de las regiones de Huancayo y Ayacucho. Es una de las universidades privadas que tiene un programa completo de formación docente intercultural y bilingüe desde el nivel inicial hasta la educación secundaria. Al revisar la malla curricular, uno de los perfiles de egreso dice: "Domina el idioma y la literatura quechua y castellano"; bajo este marco, todas las carreras de EIB llevan un curso denominado quechua I y II, durante el primer ciclo. En caso de carreras EIB secundaria, refuerzan el aprendizaje de la lengua originaria con unos cursos referidos a: tecnología de la ortografía quechua y castellana, categorías gramaticales del quechua y castellano y taller de creatividad de textos narrativos en quechua y castellano.
- En la zona amazónica se cuenta con la Universidad Católica Sedes Sapientiae (USCC), con sede en Atalaya y Nuevo Cajamarca. El programa NOPOKI, inició su andadura el año 2007, bajo el auspicio de diversas ONG, de ayuntamientos españoles, croatas y del Fondo Ítalo-peruano (FIP) que, a la fecha cuenta con un programa de estudios denominado: "Educación Básica Bilingüe intercultural (EBBI)", atiende a jóvenes ashaninka, asháninka, yine. Esta universidad brinda becas de apoyo a estos estudiantes con financiación de la Iglesia Católica y también cuenta con algunos beneficiarios de Beca 18 de PRONABEC. Uno de los perfiles de egreso dice: "Valora las lenguas y culturas amazónicas, el aporte de la diversidad geográfica y biológica para el desarrollo de su cultura, educación y tecnología". Al revisar la malla curricular, se encuentra 6 cursos de lengua originaria que se desarrollan hasta el VI semestre de estudios.
- En la región Lima está la Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH), cuenta con una carrera denominada: "Educación Primaria e Interculturalidad". La Malla curricular de este programa no contempla ningún curso sobre las lenguas originarias; pero incide en el perfil del egresado que valore el aporte cultural de la humanidad y los saberes ancestrales de las culturas originarias y los incorpora a la práctica

educativa. Por tanto, el acceso a estos programas no es condición o requisito dominar una lengua originaria, por lo que los alumnos son generalmente mestizos o citadinos.

- A partir del 2013, en el marco de la Beca 18 algunas universidades de gestión privada se sumaron a este proyecto de FID-EIB, la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Universidad Antonio Ruíz de Montoya (UARM), Universidad Cayetano Heredia (UPCH), la Universidad Peruana Unión (UPEU) con sede en la ciudad de Lima. Los programas de estudios referidos a las carreras de Educación Intercultural y bilingüe en las universidades privadas responden a una demanda del mercado de formar maestros para la región como es el caso de la Universidad de Desarrollo Andino y la Universidad Sedes Sapientiae, subvencionadas por la Iglesia Católica o financiamiento internacional, iniciaron con este propósito de formar maestros para las escuelas EIB hace 12 años; en cambio, las demás universidades aperturaron estos programas debido a una coyuntura como la Beca 18 que demandaba formación de docentes para cubrir la brecha docente existente en el país.

7.4.2. Muestra representativa

Para efectos de profundizar en la investigación, se han seleccionado cuatro universidades de quince universidades con carreras EIB. “Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros y, en cierta manera, son únicos también” (Stake, 1999, p. 15). Estas instituciones presentan similitudes en la implementación del programa, tienen por objetivo formar maestros interculturales y bilingües; pero desde distintas concepciones de la formación docente EIB, según la orientación política y pedagógica de las IES, por tanto, la modalidad de la muestra corresponde al criterio muestral de tipo homogénea. Conforme lo señala Hernández (2014, p. 388) “Las muestras homogéneas, al contrario de las muestras diversas, son las unidades que se van a seleccionar ya que poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares.”

Tabla 43. IES con carreras EIB que participaron de la investigación

CASOS/ IES		CARRERAS	LENGUAS QUE ATIENDE	ASISTENCIA TECNICA	TIPO DE GESTION	SEDE
Caso 1	Universidad 1	Educación Inicial Intercultural Bilingüe Educación primaria intercultural bilingüe	quechua collao quechua chanka	CAT	Privada	Lima
Caso 2	Universidad 2	Educación Inicial Intercultural Bilingüe Educación primaria intercultural bilingüe	quechua collao quechua chanka quechua inka wasi-kañaris. ashaninka nomashigenga.	CAT	Privada	Lima
Caso 3	Universidad 3	Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Educación Primaria Intercultural Bilingüe	awajun, shipibo, shawi, wampis ashaninka, asheninka,yine, kakataibo, yanesha, achuar, sharanahua, iskonahuam cashinahua, madija/culina, kichwa, shiwilu.	SAT	Pública	Ucayali
Caso 4	Universidad 4	Educación Inicial y Primaria Intercultural Bilingüe	ashaninka, nomatsigenga quechua central quechua chanka	SAT	Pública	Junín

Leyenda:
CAT: Con asistencia técnica del MINEDU
SAT: Sin asistencia técnica del MINEDU

- **Criterios de selección de IES con carreras EIB**

Grupo 1: Universidades de gestión privada (caso 1 y 2)

- Universidades con programas de Beca 18 aperturaron carreras de Educación Intercultural Bilingüe para jóvenes de los pueblos indígenas de procedencia andina y amazónica.

- IES que recibieron Asistencia Técnica de parte de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Perú entre 2013 al 2019.
- Estas IES se encuentran en contextos urbanos, pero atienden al 100% de estudiantes procedentes de distintas regiones del país: Cusco, Apurímac, Huancavelica, Ayacucho, Junín, Pasco y Puno.
- Universidades con licencias autorizadas por la SUNEDU.

Grupo 2: Universidades de gestión pública (caso 3 y 4)

- ✓ Universidades de gestión pública con carreras de Educación Intercultural.
- ✓ Universidades que atienden a estudiantes provenientes de los pueblos indígenas de la amazonia: Ucayali, Amazonas, Loreto, San Martín, Junín, Huancavelica y Pasco.
- ✓ Universidades sin Asistencia Técnica de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe o de otras direcciones del Ministerio de Educación.
- ✓ Universidades con licencias autorizadas por la SUNEDU.

- **Criterios de selección de actores participantes**

La distribución de las entrevistas de los cuatro actores o informantes alcanzó una población total de 41 participantes. Así, la muestra está conformada por 3 coordinadores de las carreras EIB, 7 docentes, 10 egresados de las carreras EIB y 21 estudiantes de las carreras EIB, incluye 2 estudiantes de otras carreras universitarias. El propósito de elegir estudiantes de otras carreras responde al interés de aproximarnos a la práctica real o retórica de la interculturalidad en una universidad intercultural.

Tabla 44. Participantes en las entrevistas

Universidad	Coordinadores	Docentes	Estudiantes	Egresados
CASO 1: UNI_01_PR	1	1	5	5
CASO 2: UNI_02_PR	0	2	0	5
CASO 3: UNI_03_PU	1	2	9	0
CASO 4: UNI_04_PU	1	2	7	0
	3	**7**	**21**	**10**

Fuente: Elaboración propia

La selección de los directivos, docentes y estudiantes se realizó en base a los siguientes criterios:

- ✓ Directivos encargados o excoordinadores de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe en la institución formadora, condición laboral nombrado o contratado.
- ✓ Docentes con vínculo laboral con la institución formadora; se priorizó docentes que dictan cursos referidos a las carreras EIB y los que han respondido a la solicitud.
- ✓ Estudiantes con procedencia del ámbito amazónico o andino, los que vienen cursando en distintos ciclos de la formación, desde el IV al X ciclo de la carrera.
- ✓ Para seleccionar a los egresados de las carreras EIB se ha considerado a los que se encuentran laborando en las escuelas de Educación Básica Regular, aquellos que respondieron a la solicitud y a los que contaban con las condiciones de conectividad. Se tomó en cuenta a este público en vista que tienen mejor conocimiento sobre la situación de las escuelas EIB y su contraste con su formación académica recibida en la universidad.

7.5. Procedimientos y fases de la investigación

El desarrollo de la investigación siguió un proceso riguroso en base a un calendario académico establecido por la Facultad de Educación y la escuela de Doctorado de la Universidad de Barcelona.

Tabla 45. Calendario de ejecución de la investigación

FASES		PROCESOS/ACTIVIDADES	CALENDARIO ACADEMICO						
			2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
1. Diseño y aprobación del plan de investigación	1.1.	Planteamiento del problema y determinación del marco teórico y metodológico de la investigación							
	1.2.	Análisis previo de estudios sobre la calidad de la Formación Inicial Docente EIB en las universidades existentes en el Perú y en América Latina.							
	1.3.	Revisión previa de los documentos, informes, trabajos de consultoría de la formación docente por parte del Ministerio de Educación y otras entidades.							

	1.4.	Presentación del Plan de investigación a la unidad de posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.	
2. Elaboración del marco teórico	1.5.	Profundización en el análisis de estudios sobre la calidad de la Formación Inicial Docente EIB en los IESP y universidades existentes en el Perú y en América Latina.	
	1.6.	Reajuste del marco teórico que sustenta la investigación doctoral.	
3. Diseño de instrumentos de	1.7.	Elaboración de instrumentos de recojo de información (guion entrevistas, guías de trabajo para grupos focales, fichas de monitoreo).	
	1.8.	Validación de instrumentos con algunas instituciones focalizadas, que incluye un plan de aplicación de la validación de instrumentos.	
4.- Recogida de datos	1.9.	Aplicación de los instrumentos de investigación a las instituciones formadoras según la muestra de estudio (Universidades).	
	1.10.	Organización de Mesas de Debate y Foros con la finalidad de recoger opinión de los expertos en la temática a nivel Nacional.	
	1.11.	Consulta vía virtual a los expertos en Formación Docente para pueblos indígenas de América Latina (México, Ecuador y Colombia).	
5. Análisis de los resultados	1.12.	Análisis de la información del diagnóstico realizado con estudios existentes sobre la calidad de la formación docente en el país.	
	1.13.	Redacción del informe bajo la orientación de las tutoras de Tesis.	
6. Sustentación y publicaci	1.14.	Defensa de Tesis ante el Tribunal de la Facultad de Educación de la Universidad Barcelona.	
	1.15.	Publicación y difusión de los resultados de la investigación	
7. Actividades permanentes	1.16.	Tutorías con las directoras de tesis.	
	1.17.	Asistencia a los seminarios y foros educativos que organiza la UB y el Ministerio de Educación del Perú y otras instituciones.	
	1.18.	Presentación del informe a la Escuela de doctorado “Educación y Sociedad” de la Facultad de Educación de la Universidad Barcelona	

Fuente: Elaboración propia.

- El primer período de desarrollo de la tesis doctoral corresponde al año lectivo 2019-2020 etapa que me permitió definir el problema o tema de investigación, mediante la revisión bibliográfica e información que se ha recogido del Ministerio de Educación sobre la Formación Docente entre los últimos 8 años de experiencia de la formación docente en el país. En este contexto, Tamayo (2003) señala: “Definir un problema es declarar en forma clara y concreta sus diversos elementos, de tal manera que queden bien precisados al igual que sus relaciones mutuas” (p, 133). Posterior a esta etapa, se diseñó un plan de

trabajo, que incluyó acciones de gestión de aprobación del plan de investigación por la Universidad de Barcelona.

- En el año lectivo 2020-2021, se inició el análisis y formulación del marco teórico. Se conjugó con actividades académicas organizadas por la Universidad de Barcelona, participación en seminarios, foros y cursos formativos sobre educación superior intercultural en Perú y en diversos países de América Latina.
- En el siguiente año lectivo 2021-2022, una de las actividades de mayor acercamiento a la educación superior intercultural en América Latina, fue el desarrollo del Diplomado Internacional “Plurilingüismo y educación superior intercultural”, posgrado organizado por la Universidad Veracruzana de México y la Pluriversidad Intercultural Kawsay Pacha, desde el mes de febrero a junio del 2022. Este evento me permitió conocer en profundidad sobre la educación superior intercultural en América Latina, en vista que los participantes de este diplomado fueron docentes y directivos de 8 países que representaron a 33 universidades con programas de educación intercultural con experiencias diversas de educación superior intercultural.
- Durante el periodo 2022-2023, se diseñaron los instrumentos de recogida de información involucrando la participación de las asesoras de la Universidad de Barcelona. Además, se han realizado consultas a los expertos para verificar la validez de los instrumentos de investigación.
- Se organizaron reuniones de grupos de trabajo donde se validaron los instrumentos de investigación; se diseñaron preguntas sobre la experiencia de formación docente con los egresados de las carreras de Educación Inicial y Primaria de las universidades con Beca 18 EIB.
- Durante el curso académico 2023-2024, se realizaron las entrevistas a los coordinadores académicos de las carreras EIB, estudiantes, docentes y especialistas del Ministerio de Educación.
- El último año 2024-2025, se prosiguió con la sistematización de los resultados de la investigación y algunas entrevistas complementarias que se aplicaron con algunos actores educativos como son los estudiantes y funcionarios del Ministerio de Educación de Perú.

Es importante señalar que, durante el proceso de la investigación, el calendario de ejecución ha tenido alguna variación o trabajo simultáneo, todo ello por la comprensión y la necesidad de incorporar nuevos elementos en la formulación del marco teórico y en el diseño de la metodología. “Las fases del proceso

investigativo se traslapan y no son secuenciales, sino que uno puede regresar a una etapa inicial y retomar otra dirección" (Hernández, 2020, p. 376).

7.6. La cuestión ética e idoneidad del investigador

Para Dussel (2015), la ética viene a ser una dimensión esencial del ser humano en su actuación cotidiana, de forma individual y comunitaria. En esa misma línea, para Cortina (2013), la ética corresponde al arte de reflexionar en torno a los actos propios y se manifiesta en los actos que uno tiene en una determinada sociedad o grupo. Es decir, la ética aparece en el momento cuando uno interactúa con el otro.

En el campo de la investigación, la acción ética es una condición y exigencia que se toma en cuenta en el momento de recoger información en el trabajo de campo. En este proceso el investigador debe mostrar el despliegue de su idoneidad, veracidad y responsabilidad con las fuentes de información que se obtiene y accede.

Es importante precisar que, con la irrupción de las tecnologías de la información y el mercantilismo imperante en algunas universidades del país y del mundo, se vienen encontrando casos de plagio, copias de tesis y falta de ética en los procesos de una investigación. Por ello, es importante señalar que el investigador debe practicar un nivel de compromiso ético en el estudio de casos durante el desarrollo del trabajo de campo.

Stake (1999) señala que el evaluador más cualitativo habitualmente hace insistencia en la calidad de las actividades y de los procesos, y los refleja en la descripción narrativa y en los aciertos interpretativos del tema investigado.

Es así que, la calidad de una investigación tiene relevancia en cuanto se cumplen algunos criterios de eficiencia y efectividad: coherencia, validez, fiabilidad y la relevancia en todos sus procesos o etapas de la investigación.

A continuación, se detallan algunos criterios de la calidad en la investigación de casos y aplicados en la ejecución de la presente investigación.:

Tabla 46. Criterios de calidad en una investigación académica

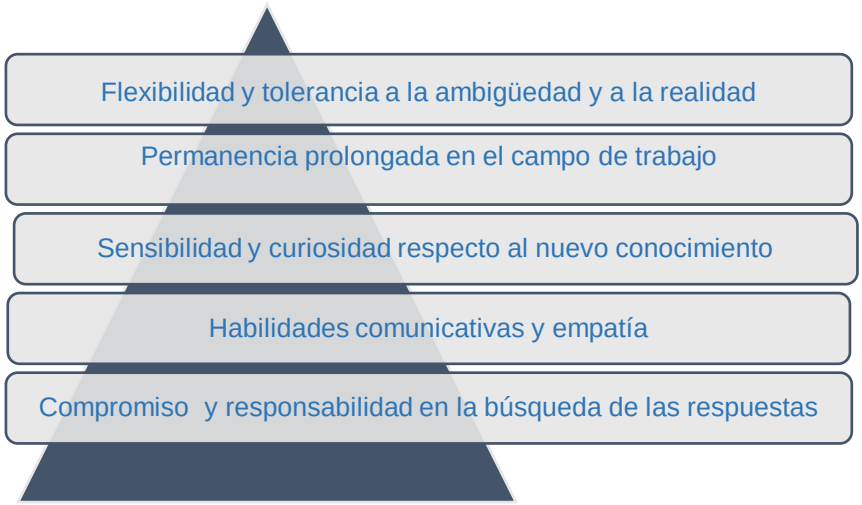
Indicadores	Diseño	Trabajo de Campo	Análisis de Datos	Narraciones
Coherencia	Operacionalización	Triangulación Repetición		Revisión de expertos e informantes clave. Discusión pública
Validez interna		Contextualización Búsqueda de alternativas	Contraargumentación revisión de situaciones Búsqueda de alternativas	Revisión de informantes clave, verosimilitud

Validez externa	Mapas de teorías del estudio en otro tiempo/lugar	Muestreo motivado	Codificación	Conexión de las conclusiones de caso con debates teóricos del área. Contribuciones teóricas del caso
Fiabilidad	Proceso de investigación. Discusión Publica Formación del investigador/a	Triangulación Repetición	Triangulación Búsqueda de alternativas	Apéndice Cuadernos de campo Discusión pública
Relevancia del caso	Mapa de teorías Excepcionalidad Tipicidad			¿En qué aspectos las conclusiones son relevantes? Construcción de la relevancia Construcción de la naturaleza

Fuente: Tomado de Coller (2005)

Por otro lado, es importante, señalar algunas cualidades del investigador de las ciencias sociales. Estas actitudes son necesarias para un proceso de investigación cualitativa, ello, permite al investigador obtener los resultados esperados dentro de los tiempos previstos y sin menor sesgo conceptual y metodológico.

Figura 21. Cualidades del investigador



Fuente: Elaboración propia en base a Suárez (2018).

En la investigación social, hay dos formas de acceso al saber; la primera opción y la más frecuente, viene a ser que el investigador es ajeno a la realidad o problema investigado. No está involucrado en los acontecimientos del hecho o fenómeno; sin embargo, existe la necesidad de llegar al conocimiento; y la otra opción, es cuando el investigador es parte del problema y requiere profundizar y llegar a la esencia del problema. Como plantea Tuhiwai (2016, p. 187), “La investigación hecha por una

persona de la comunidad tiene que ser tan ética y respetuosa, tan reflexiva y critica, como la investigación hecha por una persona de afuera". En este sentido, mi rol como investigador tiene vinculación laboral tanto desde el Estado como gestor público y, de otra parte, como profesional indígena de jóvenes de las carreras de EIB en dos de las universidades focalizadas en la investigación durante los años 2015 al 2018, lo que me hace más cercano al saber que ocurre en las universidades que acogen a estudiantes de los pueblos indígenas del Perú.

Por otro lado, las habilidades comunicativas no sólo significan el manejo de un discurso elocuente del investigador, sino el manejo del código de comunicación de las personas o grupos colectivos donde ocurre el problema. En esta situación, es imprescindible que el investigador como evaluador maneje la lengua originaria de los estudiantes de las carreras EIB, por lo menos, una de las lenguas originarias. Esta condición es tan vital para llegar a la profundidad del saber investigado al momento de recojo de información dado que uno de los objetivos es saber el nivel de dominio de una lengua originaria de los docentes y estudiantes de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe.

CAPÍTULO VIII: DESARROLLO DE TRABAJO DE CAMPO

El presente capítulo comprende la descripción de la planificación del trabajo de campo que se precisa en la concretización de las acciones de diseño, reajuste y validación de los instrumentos de investigación, coordinación de visita a las universidades focalizadas para el recojo de información, descripción de las principales acciones de trabajo de campo y el detalle de análisis de los datos obtenidos.

8.1. Planificación del trabajo de campo

8.1.1. Acciones de coordinación con las universidades participantes

Una de las primeras acciones previas al trabajo de campo fue el envío de la solicitud a los coordinadores académicos de las carreras EIB para realizar la entrevista a los docentes y estudiantes. Las solicitudes fueron enviadas a las tres universidades (UNI_01_PR, UNI_03_PU y UNI_04_PU) en el mes de marzo del 2023. La Universidad 2 (UNI_02_PR) en el momento del requerimiento ya no contaba con el programa EIB, por ello, las coordinaciones para las entrevistas se han realizado directamente con los egresados de esta universidad.

Después de la aceptación, las tres universidades finalmente facilitaron la lista de participantes de docentes de las áreas vinculadas a las asignaturas de EIB, tutoría, didáctica y docente de lenguas. Para seleccionar a los estudiantes, se indicó a la universidad que priorizaran estudiantes que se encontraran en los últimos ciclos de las carreras, perteneciente a un pueblo originario y con dominio de la lengua originaria. En la Universidad 3 (UNI_03_PU), además de los estudiantes EIB, participaron estudiantes de las carreras de ingeniería, lo que nos permitió conocer la transversalización del enfoque intercultural en esta universidad.

En cuanto a los egresados de las carreras EIB y docentes formadores de la Universidad 2 (UNI_02_PR), las coordinaciones se realizaron directamente con los egresados. Es importante señalar que esta entidad a la fecha ya no cuenta con carreras de EIB autorizadas por la SUNEDU. El año 2022 concluyó su convenio con PRONABEC y, por tanto, no existe personal directivo ni docente que pueda dar cuentas de la experiencia formativa en la universidad sobre el asunto en particular; sin embargo, hubo la necesidad de escuchar la voz de los exdocentes y egresados de las carreras EIB de esta universidad, de tal manera que se coordinó directamente con los exdocentes y

egresados de esta universidad. Se les envió la carta de invitación para su participación y aceptaron ser parte de este proceso de investigación.

8.1.2. Validación de los instrumentos

El 23 de marzo del 2023, se realizó una Mesa de trabajo con 17 egresados de las carreras de EIB de las universidades que implementan programas de formación docente EIB, hubo también algunos participantes del IESP de Juli de la región Puno. En esta mesa técnica, se recogieron los primeros aportes sobre la experiencia formativa en las carreras EIB en cuanto a la situación de acceso, proceso formativo, sistema curricular, el perfil alcanzado al X ciclo de la carrera, docentes formadores y la situación de inserción laboral. Con estos primeros aportes, se reajustaron los instrumentos de entrevista a fin de cuidar la rigurosidad científica y técnica.

Entre finales de marzo y la primera quincena de abril del año 2023, se validaron los instrumentos de entrevista de forma personalizada. Se aplicó a 4 egresados de las carreras EIB y 2 estudiantes del último ciclo de la carrera EIB de la Universidad 1. Los aportes de estas entrevistas permitieron mejorar la coherencia técnica de los instrumentos.

Una tercera fase de la validación y reajuste de los instrumentos fue el aporte de los expertos con amplio conocimiento de la educación superior intercultural en América Latina. Los instrumentos de entrevista fueron validados considerando los criterios de claridad, pertinencia y relevancia: i) claridad respecto a la comprensión del ítem a través de su redactado, ii) pertinencia: relación lógica del ítem con la dimensión en la que está incluido y iii) relevancia: importancia del ítem para medir el objeto de estudio a través de los objetivos planteados. Ello facilitó la mejora sustancial de la calidad de los instrumentos de investigación.

8.1.3. Trabajo de campo y recogida de información

Este proceso ha sido una de las etapas centrales del trabajo empírico, la exploración de trabajo de campo y recogida de información de los propios actores educativos: coordinadores académicos de las carreras EIB, docentes, estudiantes y egresados. La primera etapa comprende entre el 23 de marzo al 30 de diciembre 2023 y la segunda etapa prosigue de junio a noviembre del 2024.

Un primer acercamiento de recogida de información fue desde la voz de los coordinadores académicos de las carreras EIB de las universidades. Las entrevistas a los coordinadores tenían por objetivo recoger información en relación a con la gestión de la carrera en la universidad. En ese sentido, las preguntas han girado en torno al

modelo de gestión, la actualización del currículo y su implementación; políticas de acceso, permanencia y el perfil alcanzado por los estudiantes al concluir el ciclo académico.

Referente a la participación de los docentes, la entrevista giró en torno a los siguientes temas o ejes:

- Situación de acceso a las carreras de educación intercultural y bilingüe en las instituciones de educación superior del país.
- Modelo curricular y orientación pedagógica de las carreras de educación intercultural de instituciones formadoras.
- Perfil profesional alcanzado por los estudiantes al concluir las carreras de educación intercultural bilingüe.
- Situación de egreso e inserción laboral de egresados de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe en las instituciones educativas.

La entrevista a los estudiantes tuvo bastante éxito, en términos porcentuales fue un logro que el 100% de convocados participaran masivamente, especialmente los estudiantes y egresados del programa Beca 18 EIB; en cambio, con los estudiantes del ámbito amazónico se presentaron problemas de conectividad, cruce de actividades académicas con los horarios programados por los docentes de la universidad y con la agenda del investigador.

Respecto de la entrevista a los egresados de las carreras EIB, un grupo importante se encontraba laborando en escuelas públicas y privadas. Estas entrevistas tenían por objetivo recoger información referido a su nivel de preparación como docente EIB en la universidad con beca 18 EIB, su rol docente en aula o director de una II.EE.; la percepción de la implementación de la EIB en el territorio. Para ello, se plantearon preguntas como:

¿De qué manera responde tu formación profesional a los desafíos y retos de un docente EIB en la zona o ámbito de tu desempeño laboral?

¿Existen programas de formación profesional EIB desde el MINEDU para los docentes de las escuelas EIB?

¿Cuál es tu percepción sobre el futuro de la EIB en las zonas rurales del Perú?

En todos los casos, el medio de comunicación que se ha utilizado fue virtual mediante plataforma Zoom. Las entrevistas se llevaron a efecto teniendo en cuenta los protocolos establecidos en el plan que considera, la firma de la hoja de consentimiento informado,

el respeto a las ideas y conocimientos que tienen los actores educativos sobre la materia investigada. Cada sesión o entrevista fue grabada con la anuencia del entrevistado.

8.1.4. Perfil de actores participantes

a) Manejo de la lengua originaria:

- El 100% de los coordinadores académicos de las universidades con carreras EIB que participaron de la investigación son monolingües castellanohablantes, ninguno habla una lengua originaria.
- De los siete docentes, 3 hablan una lengua originaria y 3 son castellanohablantes.
- De los 21 estudiantes, el 99% son jóvenes indígenas hablantes de 13 lenguas originarias y 1 estudiante castellano hablante que estudia la carrera EIB en la Universidad 3. Del total de estudiantes, un número importante pertenecen al pueblo ashaninka y hablan la lengua originaria, seguido de jóvenes hablantes de las lenguas quechua sureño variante collao y chanka.
- De los 10 egresados de las carreras EIB, 9 tienen un alto dominio de la lengua originaria a nivel intermedio y avanzado y un egresado con nivel de dominio básico de la lengua nomatsigenga

Tabla 47. Manejo de la lengua originaria de los participantes

N°	Lenguas Que Hablan	Coordinadores	Docentes	Estudiantes	Egresados
1	Aimara		2		
2	Quechua collao		1	3	3
3	Quechua chanka		1	3	5
4	Quechua Inkawasi-kañaris				1
5	Quechua wanka			1	
6	Nomatsigenga			1	1
7	Ashaninka			5	
8	Shipibo-Konibo			2	
9	Awajun			1	
10	Shawi			1	
11	Iskonahua			1	
12	Achuar			1	
13	Kakataibo			1	
14	Castellano	3	3	1	
		3	**7**	**21**	**10**

Es importante señalar que, ninguna universidad con carreras EIB cubre el 100% de lenguas originarias existentes en el país.

b) Región de procedencia de los estudiantes de las carreras EIB

A nivel nacional, se cuenta con 24 regiones. Los estudiantes que participaron de las entrevistas son procedentes de 11 regiones del país. Esta representación significa que se ha logrado focalizar 11 regiones, que equivale al 45% de representatividad en la investigación.

Tabla 48. Región de procedencia de los estudiantes participantes

N°	REGIÓN DE PROCEDENCIA	ESTUDIANTES	EGRESADOS
1	Amazonas	1	0
2	Puno	0	1
3	Apurímac	3	3
4	Ayacucho	1	3
5	Huancavelica	1	1
6	Lambayeque	0	1
7	Cusco	1	1
8	Junín	5	0
9	Pasco	1	0
10	Loreto	2	0
11	Ucayali	6	0
		21	**10**

Fuente: Elaboración propia.

Los jóvenes participantes de la investigación en su mayoría provienen de la región Ucayali, seguido de Junín, Apurímac, Ayacucho y demás regiones que representan al ámbito amazónico y andino.

c) Ciclo académico que cursan y nivel educativo en la formación

En esta investigación se ha logrado focalizar estudiantes que representan a los ciclos de estudio del IV, VI, VII, VIII, IX y X ciclo de estudios que cursan el programa formativo: Carrera de Educación Inicial Intercultural Bilingüe (05) y Carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe (07). Asimismo, hay un grupo de estudiantes que cursan la Carrera de Educación Inicial-primaria Intercultural Bilingüe (07) y carrera de Ingeniería Agroforestal-Acuícola (02).

Tabla 49. Nivel y ciclo educativo de la carrera que cursan los estudiantes participantes

	CARRERAS	CICLO DE ESTUDIOS							EGRESADOS	TOTAL
		IV	V	VI	VII	VIII	IX	X		
1	Carrera de Educación inicial intercultural Bilingüe	01						04	04	**09**
2	Carrera de Educación primaria intercultural Bilingüe			01	03			03	06	**13**
3	Carrera de Educación Inicial-primaria Intercultural Bilingüe					07				**07**
4	Carrera de Ingeniería Agroforestal Acuícola				01		01			**02**
		1		**1**	**4**	**7**	**1**	**7**	**10**	**31**

Fuente: Elaboración propia.

8.1.5. Análisis de los datos

El análisis de datos cualitativos es un proceso de interpretación de información con el objetivo de comprender el fenómeno de estudio. Rodríguez et al (2005), Spradley (1980) y otros, entienden por análisis de datos cualitativos al proceso mediante el cual se organizan y manipulan la información recogida por los investigadores del trabajo de campo y establecen relaciones, interpretaciones de significados, implicancias y conclusiones. De tal manera, que "Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales" (Stake, 1998, p.67).

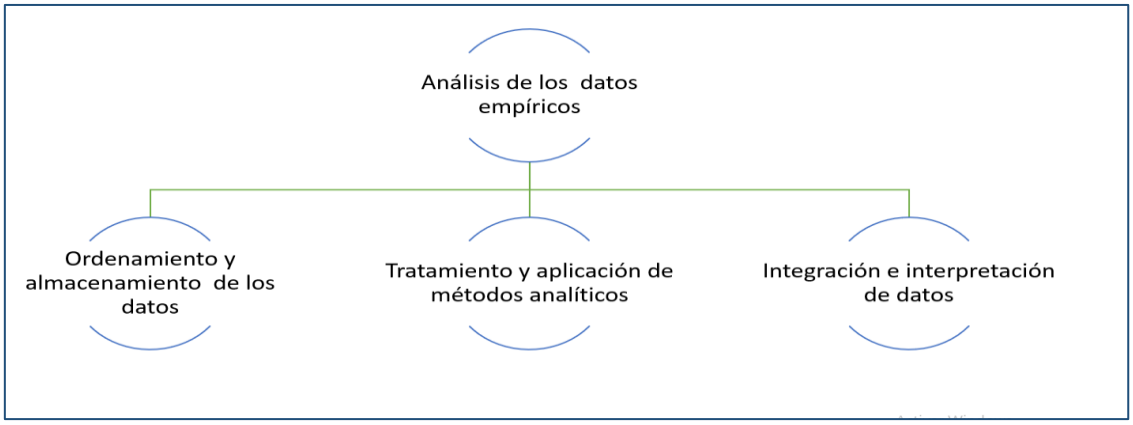
En esa perspectiva, el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo responde a los siguientes propósitos:

> 1) explorar los datos, 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, 6) reconstruir hechos e historias, 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible y 8) generar una teoría fundamentada en los datos (Hernández et al., 2014, p. 418)

Sobre el proceso de análisis de la información Rodríguez et al (2005, p.138), establecen tres epatas: "a) reducción de datos b) Disposición y transformación de datos y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones". En línea similar, Suarez (2017) considera también tres etapas en este proceso de análisis: Ordenación y almacenamiento de la información (tratamiento); aplicación de estrategias analíticas y, la tercera, etapa la integración de datos. En cambio, Hernández et al. (2014), consideran dos grandes etapas; en la primera etapa, se generan unidades de significado y categorías a cada dimensión. La segunda etapa o paso, es el análisis de los conceptos y al finalizar, se configuran las conclusiones o las teorías de interpretación.

Bajo este presupuesto epistémico, en esta investigación, se establecieron tres etapas de trabajo de sistematización de la información: La primera etapa corresponde a la ordenación y almacenamiento de los datos obtenidos del trabajo de campo. Una segunda etapa corresponde al tratamiento y aplicación de estrategias o métodos analíticos. Una tercera etapa corresponde a la integración de datos por cada dimensión de la formación docente.

Figura 22. Ruta metodológica de análisis de la información



Elaboración propia basada en Rodríguez, et al. (2005).

8.1.5.1. Ordenamiento y almacenamiento de los datos

Una de las primeras acciones de este trabajo fue la transcripción de los videos grabados de las entrevistas, creación de base de datos en Word, depuración de datos dudosos o dubitativos y organización de testimonios expresados, según los ítems de la entrevista de los 3 coordinadores académicos, 7 docentes, 21 estudiantes de las carreras EIB y 10 egresados de las universidades focalizadas en la investigación.

Para facilitar el análisis de la información y el resguardo de la identidad de los informantes, se han codificado los nombres de las universidades con carreras EIB y de los informantes bajo la siguiente organización.

Tabla 50. Universidades participantes, coordinadores y docentes

UNIVERSIDAD	CARGO	SEXO	LENGUA	CODIGO DE FILIACION
CASO 1: UNI_01_PR	Coordinador	H	Castellano	CORD_1
	Docente	M	Castellano	DOCEN_1
CASO 2: UNI_02_PR	Docentes	H	Aimara	DOCEN_2
	Docentes	M	Quechua	DOCEN_3
CASO 3: UNI_03_PU	Coordinador	M	Castellano	CORD_4
	Docente	H	Castellano	DOCEN_5
	Docente	H	Aimara	DOCEN_6
CASO 4: UNI_04_PU	Coordinador	H	Castellano	CORD_3
	Docente	M	Quechua	DOCEN_7
	Docente	M	Castellano	DOCEN_8

Elaboración propia

La filiación de los estudiantes se organizó de la siguiente manera:

Tabla 51. Estudiantes y egresados participantes

UNIVERSIDAD	ESTUDIANTE	SEXO		CODIGO DE FILIACION
		H	M	
Participantes de las universidades privadas (Caso 1 y 2)	Estudiantes	01	04	ESUPR_1,2,3…
	Egresados	03	07	EGUPR_1,2,3…
Participantes de las universidades públicas (Caso 3 y 4)	Estudiantes	05	11	ESUPU_1,2,3…
TOTAL		**09**	**22**	

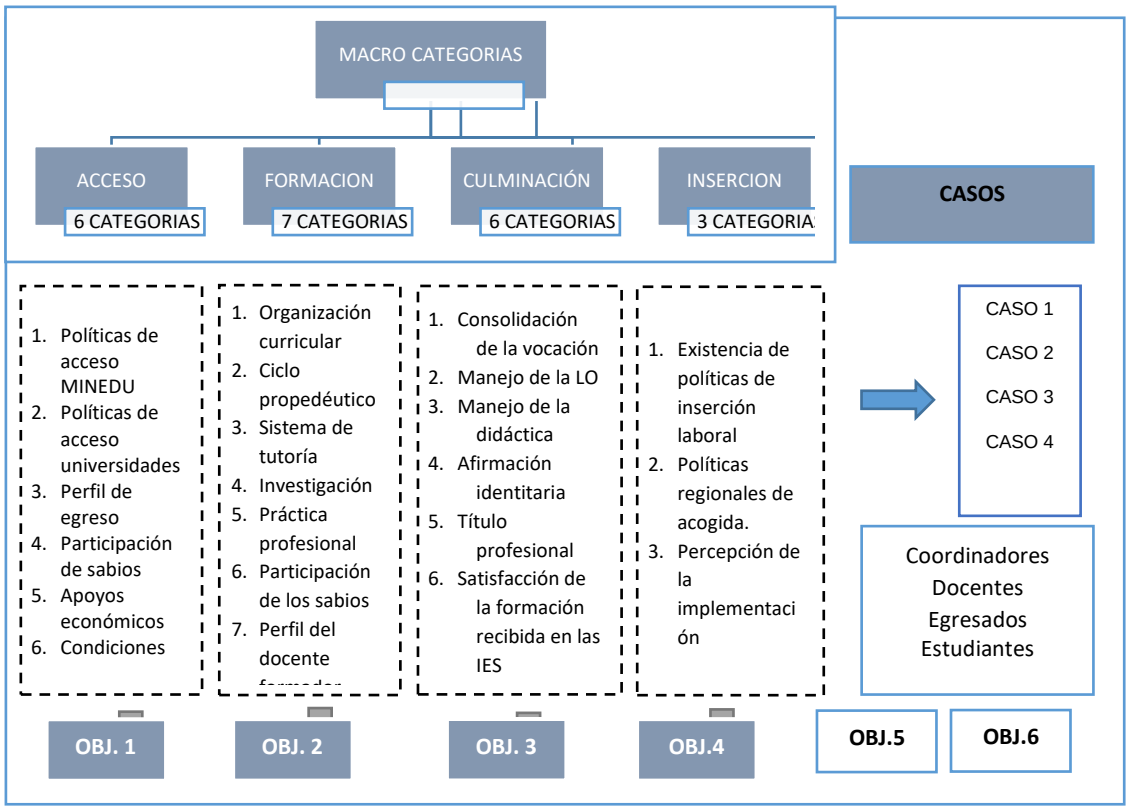
Elaboración propia

- Para los estudiantes de las universidades privadas (Caso 1 y 2) se les asignó el código y la numeración respectiva (ESUPR_1) y para los egresados de las carreras EIB se les asignó (EGUPR_01).
- Para los estudiantes de las carreras EIB en las universidades públicas (Caso 3 y 4) se les asignó el código y numeración respectiva (ESUPU_1).

a) Tratamiento y aplicación de los métodos analíticos

Según Hernández et al (2014, p. 423), "Agrupar categorías en temas y patrones, relacionar categorías, ejemplificar temas, patrones y relaciones con unidades de análisis", constituye un ejercicio práctico que facilita el análisis de la información.

Figura 23. Tratamiento de datos cualitativos



Elaboración propia

a) El método de análisis cualitativo de carácter temático siguió un proceso lineal y cíclico y nos permitió: i) el agrupamiento por macro categorías y categorías; ii) comparaciones de coincidencias y diferencias de patrones comunes, puntos más críticos entre los cuatro casos de universidades con carreras EIB.

b) En la sistematización de la información el método temático manual permitió considerar citas relevantes y fragmentos textuales clave de las entrevistas.

c) Interpretación y análisis de los resultados basado en la teoría intercultural y decolonial.

El ordenamiento y codificación de datos se organizó bajo la siguiente matriz deductiva.

Tabla 52. Matriz deductiva

OBJETIVOS	MACRO CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	CATEGORÍAS	
1. Describir y analizar los procesos de acceso de jóvenes de los pueblos indígenas a las carreras de educación intercultural y bilingüe en las instituciones de educación superior del país	1.1. Acceso a la educación superior	1.1.1.	Políticas de acceso a las carreras EIB diseñadas por el Ministerio de Educación
		1.1.2.	Políticas de acceso diferenciado a las carreras de EIB implementadas por las universidades
		1.1.3.	Perfil de ingreso de los jóvenes que acceden a las carreras EIB
		1.1.4.	Participación de las autoridades o líderes de los PP.OO. en los procesos de admisión.
		1.1.5.	Apoyos económicos que reciben los estudiantes de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe.
		1.1.6.	Condiciones institucionales para atender estudiantes indígenas en las carreras EIB.
2. Analizar el modelo curricular y la orientación pedagógica de las carreras de educación intercultural de instituciones formadoras que atienden a jóvenes de los pueblos indígenas.	2.1. Gestión curricular y proceso formativo	2.1.1.	Organización curricular de las carreras EIB
		2.1.2.	Ciclo propedéutico
		2.1.3.	Sistema de tutoría
		2.1.4.	Investigación
		2.1.5.	Práctica profesional
		2.1.6.	Participación de los sabios
		2.1.7.	Perfil del docente formador
3. Identificar el perfil profesional alcanzado y nivel de satisfacción recibida al concluir las carreras de educación intercultural bilingüe en las instituciones de educación superior del país	3.1. Consolidación y culminación de la carrera profesional (Perfil de egreso)	3.1.1.	Consolidación de la vocación profesional
		3.1.2.	Manejo de la lengua originaria
		3.1.3.	Manejo de la didáctica de la pedagogía intercultural
		3.1.4.	Afirmación identitaria
		3.1.5.	Titulación profesional
	3.2. Nivel de satisfacción de la formación recibida en las	3.2.1.	Percepción de la interculturalización de las universidades con carreras EIB.
		3.2.2.	Asistencia técnica del MINEDU a las universidades con programas EIB

	universidades con programas EIB.	3.2.3.	Perspectiva de la interculturalización de las universidades en el país
		3.2.4.	Recomendaciones para el proceso de la interculturalización desde la voz de los actores
4. Identificar y valorar las políticas de inserción laboral diseñadas por el Ministerio de Educación e instancias regionales que facilitan la incorporación de los jóvenes egresados de los programas de educación intercultural en las escuelas de EIB.	4.1. Inserción laboral y retorno a su región de origen.	4.1.1.	Políticas de inserción laboral desde el Ministerio de Educación y IES
		4.1.2.	Políticas regionales de acogida de egresados de las carreras EIB
		4.1.3.	Percepción de la implementación de la política de educación intercultural en las regiones del país

Elaboración propia

b) Interpretación e integración de los datos empíricos

La integración de los datos empíricos ha sido la parte fundamental del proceso de investigación, etapa que consistió en realizar el cruce de información recogida del trabajo de campo de los actores educativos de las universidades: coordinadores docentes, estudiantes y egresados.

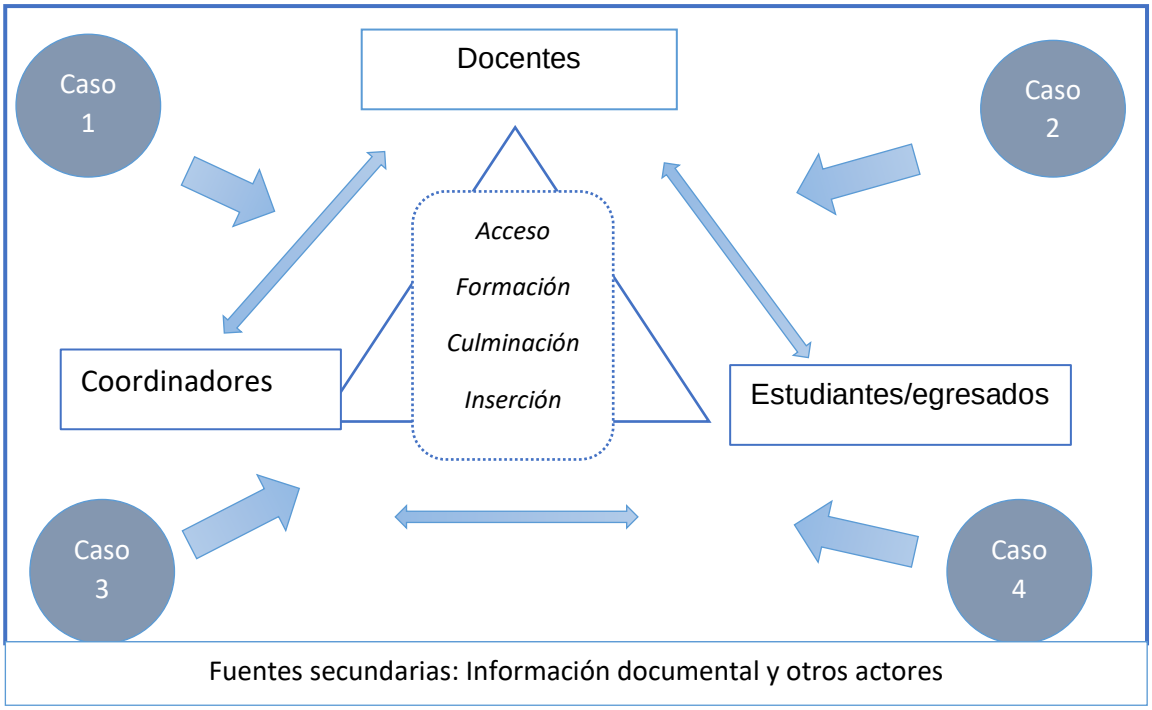
Cornejo y Sánchez (2024), señala que el análisis de los resultados es responsabilidad del investigador y en una investigación cualitativa se puede considerar la metodología inductiva para llegar a un resultado óptimo.

> 1) el análisis tiende a ser de carácter inductivo antes que deductivo; 2) dicho carácter otorga al investigador un papel central en su desarrollo; 3) el investigador, a partir del papel activo que juega en la inducción, se sumerge en los datos e interactúa con ellos; y 4) el proceso de análisis, que por sus características requiere tiempo y esfuerzo, tiende a desarrollarse de forma sistemática. (p,122).

Bajo este marco, en esta etapa, se ha realizado la triangulación de la información respecto a las 4 dimensiones de la formación docente: Políticas de acceso a las carreras EIB, Formación académica, Culminación exitosa e inserción laboral, conforme lo plantea Álvarez-Gayou (2009):

> El análisis de la información busca conducir a una mejor comprensión de un fenómeno, lleva a explicaciones alternativas, representa un proceso de comparación que encuentra patrones y compara datos, y es a la vez un proceso ordenado y cuidadoso con gran flexibilidad. Éste constituye el corazón del análisis de datos cualitativos. (p. 191)

Figura 24. Triangulación de la información



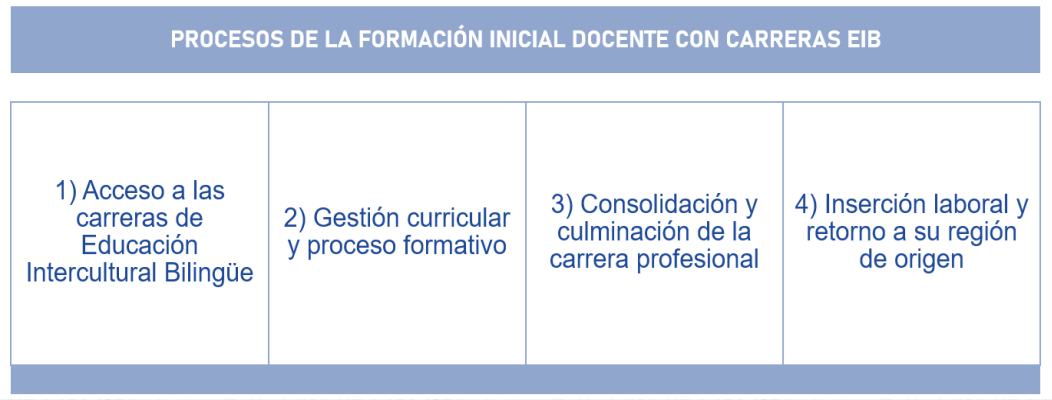
La triangulación y la interpretación de datos empíricos en esta investigación otorgó la fiabilidad, validez interna y externa del fenómeno investigado. Se traduce en los resultados óptimos respecto a los cuatro procesos de la formación docente EIB: Acceso, formación académica, permanencia-culminación e inserción laboral. En esta investigación, se dinamizaron opiniones, percepciones y descripciones de la situación problemática investigada, desde la voz de los participantes principales: coordinadores, docentes, estudiantes y egresados.

Es conveniente reconocer la contribución de las fuentes secundarias como lo es la información documental, los aportes de los especialistas de PRONABEC, otras autoridades y docentes de las universidades que no formaron parte principal de la investigación. Se recabó los testimonios de dos personalidades de las universidades privadas con carreras EIB que sirvieron para aclarar algunas preguntas controversiales y necesarias desde la voz imparcial en experiencia de formación en EIB. Refiere Rodríguez et al, (2005, p. 135) “El análisis de datos cualitativos se caracteriza, pues, por su forma cíclica y circular, frente a la posición lineal que adopta el análisis de datos cuantitativos”. En efecto, los resultados obtenidos de algunos ítems o dimensiones no fueron respondidos con claridad en las entrevistas, por lo que fue conveniente regresar al campo de investigación para despejar dudas y recabar más información. “Si se descubren inconsistencias o falta claridad en el entendimiento del problema planteado, se regresa al campo o contexto para recolectar más datos” (Hernández et al., 2014, p. 419). Bajo esa necesidad, se realizaron 5 entrevistas complementarias a estudiantes

egresados de las carreras EIB y 3 entrevistas a docentes, con la finalidad de corroborar y ampliar información. Este proceso generó como consecuencia la recalendarización de las actividades del último periodo académico 2024-2025.

CAPÍTULO IX: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, se presenta los resultados de trabajo de campo y el análisis de las implicancias de los procesos de la formación docente implementados en las cuatro universidades del país con programas de educación intercultural bilingüe. El desarrollo del análisis está centrado en explicar los hallazgos de la situación de la formación inicial docente EIB en cuatro macro categorías deductivas.



9.1. Acceso a las carreras de Educación Intercultural Bilingüe

La Carta Magna del Perú, en el artículo 17, señala que el acceso a la Educación Superior se garantiza a los estudiantes que logran alcanzar una vacante en el sistema educativo de educación superior. En relación con el acceso a la educación superior de jóvenes de origen indígena y afroperuanos constituye un desafío y una posibilidad que no siempre logran acceder. Razón por la que, los estados o gobiernos deben asumir el compromiso de regular el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, brindando un servicio de calidad con inclusión y pertinencia local y regional (CRES, 2018).

Por su parte, la Política Nacional de Educación Superior Técnico y Productiva (PNESTP) considera como un derecho fundamental el acceso a la educación superior para jóvenes de hogares vulnerables por su condición de clase, género, grupo étnico, edad, salud física o mental y orientación sexual. De esta norma, se interpreta que las universidades o institutos de educación superior pedagógica en aquellos casos podrían extender un examen diferenciado para la población socialmente marginada; más aún, cuando se trata de aquellos pueblos o comunidades donde la lengua originaria está en peligro de extinción y las condiciones educativas han sido precarias, pues, la escolaridad de la educación básica en estas realidades no fue exitoso debido

Siguiendo la línea metodológica de análisis de los resultados de esta investigación; en ese apartado, se expone los hallazgos en relación con las políticas de acceso a las carreras de educación intercultural bilingüe implementados por el Estado e instituciones de educación superior. Análisis que se tabula tomando en cuenta los siguientes indicadores:

Categorías de análisis
1. Políticas de acceso a las carreras EIB diseñadas por el Ministerio de Educación 2. Políticas de acceso diferenciado a las carreras de EIB implementadas por las universidades 3. Perfil de ingreso de los jóvenes que acceden a las carreras EIB 4. Participación de los líderes o representantes de los PP.OO. en los procesos de admisión *5.* Apoyos económicos que reciben los estudiantes de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe. 6. Condiciones institucionales para atender estudiantes indígenas en las carreras EIB

9.1.1. Políticas de acceso diferenciado a las carreras EIB diseñadas por el Ministerio de Educación

¿Qué políticas o programas de acceso diferenciado a las carreras EIB diseñadas por el Ministerio de Educación existen?

El Ministerio de Educación en su larga trayectoria de atención a la educación superior dirigido a jóvenes de los PP.OO. ha implementado escasos programas de acceso diferenciado para las carreras EIB, como el programa “Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos” (MIAA), el “Programa Descentralizado en Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe” en la Selva Central con una serie de dificultades. Solo a partir del 2012 en adelante, se crea el Programa Nacional de Beca 18 como una experiencia pionera en el país que facilitó acceso de jóvenes de los hogares más vulnerables, pero con alto rendimiento académico a la educación superior en sus distintas modalidades, la Beca 18 para el país constituye un hito

importante en la política de acción afirmativa y acceso de jóvenes a la educación superior.

9.1.1.1. Experiencias de universidades con el programa Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos (MIAA)

Una de las primeras experiencias de la inclusión de jóvenes de los pueblos indígenas a la educación superior universitaria en el Perú, data de la década de los 90. Se trata del Programa MIAA, programa impulsado por el Estado peruano como respuesta a la demanda educativa de los pueblos indígenas de la amazonia. Esta experiencia se caracterizó básicamente en la asignación de un reducido cupo para el ingreso libre de jóvenes amazónicos a la educación universitaria.

Bajo esta política de acción afirmativa, algunas universidades públicas ofrecieron cuotas de ingreso a los jóvenes indígenas de la amazonia; uno de estos casos fue la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) que ofreció el 2% de sus cupos a los jóvenes de la amazonia para el libre acceso a la universidad. Ello, en cumplimiento del Reglamento General de Admisión de esa casa de estudios que inicia el año 2006. Efectivamente, este reglamento en relación con el acceso de los jóvenes de los pueblos de la amazonia señala lo siguiente:

> El postulante por esta modalidad deberá haber concluido sus estudios secundarios, provenir de una comunidad nativa de la Amazonía, registrada en el Padrón de Comunidades Nativas, y tener la presentación del jefe de la comunidad de una organización nativa reconocida legalmente, acreditando su membresía del pueblo indígena respectivo (Burga, 2007, p.105).

Sobre el ingreso de estudiantes de quinto año de secundaria de la amazonia a las carreras universitarias en la UNMSM, se puede distinguir la existencia de una demanda formativa de 518 postulantes para una vacancia de 368; sin embargo, sólo ingresaron 230 jóvenes, la misma que representa el 44% jóvenes respecto al número de demanda formativa.

Tabla 53. Histórico de acceso de jóvenes al programa MIA

AÑO	VACANTES	POSTULANTES	INGRESANTES
1999	118	133	81
2000	123	84	72
2001	28	31	16
2002	15	51	14

2003	22	64	21
2004	21	68	12
2005	17	33	1
2006	24	54	13
Total	**368**	**518**	**230**

Fuente: Ruiz (2008)

Respecto a la permanencia de estudiantes en la universidad, la data muestra que, entre los años 1999 y 2003 han ingresado a la UNMSM, a través de esta modalidad, 230 jóvenes indígenas de la amazonia; sin embargo, el índice de deserción es bastante alto. Por ejemplo, para el primer semestre del año 2003, se encontraban 115 alumnos indígenas matriculados, de esta cantidad se retiraron 86 estudiantes (Chirinos y Zegarra 2004, p.41), permaneciendo sólo el 25% de estudiantes.

Esta experiencia de inclusión de los jóvenes de la amazonia como parte de políticas de acción afirmativa y de compensación social de aquel periodo fue calificada por el mismo rector de la Universidad de San Marcos, Dr. Manuel Burga (2007), como un fracaso educativo en la inclusión de jóvenes de los pueblos indígenas de la amazonia a la educación superior universitaria.

> San Marcos... ya tenía una gran experiencia en el conocimiento de las culturas originarias andinas, sus hombres, sus obras, su diversidad, sus procesos históricos, como parte de un nuevo campo epistemológico que se fue desarrollando lentamente. Pero también es cierto que no se tenía algo similar en lo que se refiere a cómo enseñar, con qué criterios interculturales, a aquellos jóvenes que venían de estas tradiciones culturales tan diferentes, que no era ni historia, ni antropología, ni arqueología, ni simplemente lingüística, sino realidades vivientes de carne y hueso. (Burga, 2007, p.110)

Las causas de este fracaso de más del 75% de jóvenes que abandonaron los recintos de la universidad, según Burga (2007), se atribuye a los siguientes factores: a) Rendimiento académico; b) Reglamentos rígidos que no tomaron en cuenta la diversidad o la realidad de los jóvenes; c) Falta de adaptación a la vida académica universitaria. Sobre estas experiencias, no se hizo un estudio profundo sobre las implicaciones del fracaso y sus vinculaciones con el modelo de educación universitaria que recibieron los jóvenes de los PP.OO. en estas universidades.

9.1.1.2. Proyecto de acción afirmativa “Hatun Ñan”

El año 2003, surge el programa *Hatun Ñan* cuyo significado se puede traducir como “*el gran camino”* que pretende impulsar la educación superior en el Perú. El programa es financiado por la Fundación Ford que inicia a finales del año 2006 en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH). Estas instituciones formadoras implementaron proyectos de acción afirmativa *Hatun Ñan* con estudiantes indígenas de procedencia rural que afrontaban injusticias sociales y culturales, mediante apoyos académicos para que puedan elevar su rendimiento educativo, mejorar sus niveles de aprendizaje, aprobación y titulación (RIDEI, 2020)[20].

Hatun Ñan tenía por objetivos construir un espacio de encuentro que permita la autoidentificación étnica, en este caso, como colectivo quechua; desarrollar una actitud reflexiva y crítica respecto a la situación de la lengua quechua; identificar prejuicios que no favorecen el uso y desarrollo de la lengua en la universidad; fortalecer el posicionamiento del quechua hablante y revitalizar sus modos de expresión; generar una corriente de opinión favorable que impulse la implementación de normativas que garanticen el uso público del quechua (RIDEI).

Frente al cumplimiento de los objetivos y en relación al componente curricular del Programa, Villasante (2007), afirma lo siguiente:

> Ningún curso es parte del currículo que se sigue en los departamentos académicos. b) Si bien en cada curso se tienen evaluaciones de entrada y salida, la nota final no tiene valor crediticio para la profesionalización. c) Cada curso es independiente de los otros, salvo en el ciclo de idiomas. d) El estudiante se inscribe en uno o varios cursos dependiendo de su interés. e) Los horarios se fijan con los alumnos y los cursos no tienen costo para el estudiante. (p. 67)

Por otra parte, Córdova y Zavala (2010) señalan que este programa si bien trató de mejorar las condiciones de afirmación identitaria de los jóvenes participantes de estos programas, la universidad aún no ha cambiado en su estructura institucional que valore la diversidad, los currículos de las carreras no lograron incluir saberes de los jóvenes indígenas. A partir de esta realidad, surge las siguientes preguntas:

¿Por qué las universidades que tuvieron estas experiencias de inclusión de jóvenes de indígenas no han logrado interculturalizarse? ¿En qué ha cambiado la universidad a

[20] RIDEI – PUCP. (2011). Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad.

partir de estos programas de acción afirmativa? ¿Hay cambios a nivel del tratamiento curricular? ¿Se incorporaron docentes indígenas y sabios en las cátedras universitarias? ¿Cuánto aportó el estado para promover este tipo de programas interculturales en las universidades con mayor presencia de etnicidad?

Al respecto, Tubino (2018), señala que las universidades con estos programas continuaron el modelo asimilacionista de la educación superior, al no incorporar los saberes culturales de los jóvenes en los sistemas curriculares. Por su parte, Ansión (2014) afirma que la mejor ayuda que les podía ofrecer la universidad era aproximarse a su experiencia cultural y lengua del estudiante; no obstante, en la práctica, la universidad no ha logrado ofrecer condiciones académicas ni institucionales a los estudiantes indígenas.

Hacia el año 2011, la Fundación Ford deja de auspiciar el Hatun Ñan y como efecto, el programa entra en declive y las universidades tanto UNSAAC y UNSCH no logran velar por la sostenibilidad de este proyecto. La idea de interculturalizar la universidad quedaba en la memoria de los jóvenes participantes, quienes continuaron impulsando este proyecto que en parte benefició a los jóvenes de estratos sociales más rurales y la manera de organizarse en un centro de estudios fue vista como una de las mejores alternativas que le aproximaban a su realidad sociocultural.

Gabriel Quispe H. (2022), egresado de la carrera de psicología de la UNSAAC, quien formó parte de la junta directiva de la segunda etapa del programa Voluntariado Intercultural Hatun Ñan señala lo siguiente:

> Posterior a la retirada del organismo financiero, la universidad se desvinculó de este programa, algunos participantes del Hatun Ñan trataron de resistir al cierre del programa. Luego de varios años de persistencia finalmente hacia el año 2019, los estudiantes provenientes de la zona quechua, aimara y amazonia lograron el reconocimiento mediante la resolución CU-011-2019, como Programa Voluntariado del Hatun Ñan, programa adscrito a la Oficina de la Unidad de Responsabilidad Social de la UNSAAC. Teniendo como objetivo la promoción de la interculturalidad a partir de la práctica de los valores y saberes ancestrales para la formación integral de sus estudiantes y comunidad universitaria; y, por otro lado, tratando en lo posible fortalecer la identidad cultural, contribuir en la formación de los estudiantes indígenas realizando actividades de investigación y producción textos en quechua-castellano, además generar espacios de diálogo y conversatorio para plantear propuestas a las problemáticas de las comunidades indígenas.

En este tipo de programas es importante promover en los jóvenes estudiantes indígenas su autoafirmación identitaria y su liderazgo. Sobre esta necesidad de afirmación cultural, Tubino (2018) se pregunta: *¿cómo hacerlo sin esencializar la cultura indígena ni dejar de cuestionar las relaciones de poder que la colocan en una posición subalterna?*

En efecto, lograr la conciencia identitaria en los jóvenes indígenas significa que ellos se reconocen como valiosos y que sus elementos culturales, como el territorio, la lengua, la religiosidad, usos y costumbres, ciencia y tecnologías propias, historia, arte, literatura puedan ser incorporadas por la universidad en las carreras profesionales, pero en la experiencia del Hatun Ñan y el programa voluntariado no han logrado modificar la estructura curricular de las carreras universitarias, tampoco se ha mejorado el perfil del docente formador, sin embargo, el programa permitió que los jóvenes indígenas participantes de estos programas consolidaran su afirmación identitaria que a futuro les permita ser profesionales capaces de actuar en un espacio multicultural, con altos índices de flujos migratorios y desplazamientos, valorando y reconociendo las diversidades culturales, lingüísticas, étnicas y religiosas.

9.1.1.3. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC)

El antiguo Instituto Nacional de Becas y Crédito Educativo (INABEC) fue un Organismo Público Descentralizado del Sector Educación que otorgó becas nacionales e internacionales y créditos educativos a los estudiantes de escasos recursos económicos en los diferentes niveles educativos, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de la población y el desarrollo socio-económico y cultural del país. Este programa se implementó durante el gobierno nacionalista de Juan Velasco Alvarado (1973). El programa propició la capacitación de jóvenes profesionales en el exterior mediante la concesión con organismos financieros (becas parciales) de alrededor de 30 mil becas otorgadas y, a partir de 1974, otorgó 25,000 créditos educativos a devolver en cuotas de 12 y 18 meses con un interés del 12% efectivo anual. Este gesto de parte del Estado de canalizar becas internacionales y nacionales fue muy importante en su época, pero no estaba dirigido para un grupo sociocultural definido como son los jóvenes de los PP.OO.

Posterior a esta fecha, a partir del año 2007, se crea la Oficina de Becas y Crédito Educativo (OBEC). Durante este tiempo el desarrollo de becas subvencionadas permitió validar un nuevo modelo de programa que complementó al de canalización de becas orientadas al beneficiario (PRONABEC, 2014). Este diseño de beca experimental inició canalizando la Beca VRAE y la Beca Santiago Antúnez de Mayolo, dirigido a los jóvenes

de instituciones educativas públicas con mérito académico y problemas económicos cuyo apoyo fue hasta concluir satisfactoriamente su formación superior.

El año 2012, mediante la Ley N.º 29837, se crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Este programa fue diseñado para favorecer a jóvenes de los sectores más excluidos de la sociedad con menores recursos económicos. Entre las distintas modalidades de la Beca 18 está la Beca Ordinaria, la Beca Comunidades Nativas-CNA, Beca 18 Vraem; Beca 18 Repared, Beca 18 Huallaga y la Beca de Educación Intercultural Bilingüe. Los beneficiarios de estas becas son los jóvenes de los pueblos indígenas procedentes de la amazonia y de los andes, también incluye a un grupo importante de jóvenes que radican en las grandes ciudades desde hace décadas como producto de la migración en situaciones de desventaja económica y social, cuya condición se demuestra por encontrarse registrado como pobre y pobre extremo en el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH).

Tabla 54. Becas otorgadas: Periodo 2012 al 2024

Modalidad	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Total
BECA 18 ORDINARIA	3973	4260	7894	18213	4321	3166	930	2284	3476	3584	3495	3561	7188	**66345**
BECA 18 FFAA	713	770	1765	2503	609	233	99	90	144	140	140	140	201	**7547**
BECA 18 VRAEM	539	799	1189	1689	777	325	78	89	119	175	168	140	342	**6429**
BECA 18 REPARED	43	184	304	301	250	394	315	367	488	550	550	550	1081	**5377**
BECA 18 CNA	0	0	379	1204	249	372	213	163	242	265	361	364	723	**4535**
BECA 18 HUALLAGA	0	0	293	865	275	75	86	83	105	138	141	126	274	**2461**
BECA 18 EIB	0	118	428	386	282	374	83	47	101	58	53	41	120	**2091**
BECA 18 PROTECCION	0	83	181	387	187	45	52	67	65	78	86	84	70	**1385**
Total	**5268**	**6214**	**12433**	**25548**	**6950**	**4984**	**1856**	**3190**	**4740**	**4988**	**4994**	**5006**	**9999**	**96170**

Fuente: PRONABEC. Elaboración: DIBEC-SES (2024).

Respecto a la Beca EIB, la Ley N.º 29837, en el Artículo 25, el numeral 26.7, menciona que esta modalidad tiene por objetivo subvencionar a jóvenes de los PP.OO. para la continuidad de estudios profesionales en institutos de educación superior pedagógico y universidades conducentes a optar el título profesional de profesor en Educación Intercultural Bilingüe.

La Beca 18, en el Perú, es un programa de inclusión social exclusivamente para el acceso de jóvenes de condición socioeconómica desfavorable y de alto rendimiento académico en la educación superior. Esta experiencia constituye el primer hito histórico de programas de acción afirmativa en toda la historia republicana. Es así que, a partir

del año 2012, PRONABEC suscribe convenios de colaboración interinstitucional para implementar la Beca 18 con los IESP y universidades focalizadas. En este contexto, las universidades se comprometieron a:

> Brindar servicios educativos integrales y de soporte a favor de los beneficiarios de las becas que otorga el PRONABEC a estudiantes nacionales de bajos recursos económicos y alto rendimiento académico, para que inicien y continúan estudios de pregrado, que posibiliten su adecuada inserción laboral una vez graduados. (Adenda N.° 01 del Convenio 0328-2012-MINEDU)

En los convenios firmados entre PRONABEC y las IES no contemplaron aspectos que son necesarios para implementar este tipo de programas: a) Políticas de acceso y acogida de los jóvenes en sus primeros años de experiencia formativa, b) Políticas de formación académica que tiene que ver con la calidad y pertinencia curricular que debe responder a las expectativas y necesidades de estos grupos; c) Políticas de retorno e inserción laboral de los becarios en los lugares de origen o región de procedencia.

Por esta necesidad, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), en cumplimiento de sus funciones de garantizar la sostenibilidad de la formación docente EIB en los institutos de educación superior pedagógica y universidades con beca EIB en marzo del año 2013 conformó el Comité Técnico de Beca 18 EIB (COTEBE EIB), como un espacio de apoyo a la gestión de becas. El comité estuvo conformado por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) y de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DIGESU), Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC); Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Ministerio de Cultura (MINCU) y Foro Educativo que se integró el año 2018.

El COTEBE-EIB logró diseñar lineamientos curriculares para las carreras EIB a ser implementados en las universidades con Beca 18, teniendo como referencia el Currículo Experimental que fue aprobado el 2012. Para delimitar los enfoques que sustenta la carrera, la orientación metodológica y los contenidos curriculares se han elaborado 6 documentos técnicos:

- Documento de trabajo N.° 01 “Lineamientos para la etapa inicial de nivelación en la formación docente EIB especialidades de inicial y primaria”.
- Documento de trabajo N.° 02 “Orientaciones específicas en torno a la normativa que sustentan la implementación de educación intercultural bilingüe y perfil del egresado de la carrera de educación intercultural bilingüe de inicial y primaria”.

- Documento de trabajo N.° 03 “Lineamientos del programa experimental para la formación docente en educación intercultural bilingüe inicial y primaria, en el marco de beca 18”.
- Documento de trabajo N.° 04 “Malla curricular del nivel inicial de la carrera EIB”
- Documento de trabajo N.° 05 “Malla curricular del nivel primaria de la carrera EIB”
- Documento de trabajo N.° 06 “Lineamientos para la construcción de las asignaturas de mallas curriculares de las especialidades de educación inicial intercultural bilingüe y educación primaria intercultural bilingüe”.

Estos lineamientos sirvieron de base para que las universidades con Beca 18, reformulen sus planes curriculares, incorporen docentes con el perfil adecuado, que garanticen la contrata de tutores y sabios. En el proceso de la implementación de estos lineamientos, en algunas IES se incorporaron sabios en la Universidad Científica del Perú (UCP) y la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS) a través de su programa NOPOKI. La experiencia de la UCP en el desarrollo y apropiación de los procesos intraculturales con la participación de los sabios de los cuatro pueblos, Matses, Murui-Muinani, Maijuna y Bora, es una buena referencia en el país para el resto de las universidades con programas de Beca o carreras EIB. Igualmente, la experiencia de la UCSS con el trabajo de los sabios docentes es de vital importancia en la formación inicial docente. Además, cabe destacar que la UCSS tiene un sistema de procesos de ingreso a la universidad bajo una evaluación diferenciada que toma en cuenta no sólo conocimientos disciplinares sino pondera los conocimientos propios culturales, el manejo de la lengua originaria, las expresiones artísticas y espirituales, además los sabios y autoridades participan de estos procesos.

Las demás modalidades de beca 18 no reciben asistencia técnica de parte del Ministerio de Educación en materia curricular ni fortalecimiento de competencias interculturales a los directivos y docentes de las universidades con Beca 18, a pesar de que los beneficiarios de estos programas son procedentes de los pueblos más rurales del país y de las zonas marginales de las grandes ciudades donde la mayoría tiene una lengua originaria y cosmovisiones propias. Las instituciones formadoras con beca 18 no toman en cuenta esta característica cultural en el momento de desarrollar sus programas curriculares en las distintas carreras profesionales. La falta de un tratamiento intercultural en los estudios académicos y gestión de la convivencia intercultural generó la alta tasa de pérdida de los becarios. A continuación, se muestran las becas otorgadas por el Estado peruano y la pérdida de becas por modalidad con un corte al año 2020.

Tabla 55. Becas otorgadas y pérdidas: Periodo 2012 al 2020

N°	MODALIDAD	BECAS OTORGADAS	PÉRDIDA DE BECAS	PORCENTAJE DE PÉRDIDA DE BECAS
1	BECA 18 CNA	2824	1217	43%
2	BECA 18 FFAA	6928	2227	32%
3	BECA ALBERGUE	1067	303	31%
4	BECA 18 VRAEM	5605	1437	25%
5	BECA 18 ORDINARIA	48528	11455	23%
6	BECA 18 REPARED	2651	505	19%
7	BECA 18 HUALLAGA	1783	342	19%
8	BECA 18 EIB	1819	339	18%
	TOTAL	**71205**	**17825**	**26%**

Fuente: PRONABEC, 2020

El primer lugar de pérdida de la beca lo ocupa la Beca Comunidades Nativas (CNA), de las 2,824 becas otorgadas entre el periodo 2013 al 2020, abandonaron 1,217 jóvenes, la misma que representa el 43% de pérdida de beca; en el segundo lugar, se ubica la Beca 18 FF. AA con 32%; el tercer lugar ocupa la Beca Albergue con 31%; en el cuarto lugar, está la Beca 18 Vraem con 25%; en quinto lugar, se ubica la Beca 18 Repared y la Beca 18 Huallaga con el 19% de pérdida y, por último, tenemos 1,819 becas EIB otorgadas y de esta cantidad, 339 beneficiarios que representa 18% que perdieron la beca.

9.1.2. Políticas de acceso diferenciado para los jóvenes de los PP.OO. y afroperuanos a las carreras de EIB implementadas por las universidades

> *¿Qué políticas de acceso institucional diferenciado existen para los jóvenes de los PP.OO. y afroperuanos para el ingreso a las carreras de EIB en las universidades?*
>
> *¿Cuál es el mecanismo de acceso diferenciado que existen para los jóvenes de los PP.OO. y afroperuanos para el ingreso a las carreras EIB?*

Respecto al acceso diferenciado para los jóvenes de los PP.OO. y afroperuanos a las carreras de EIB se han identificado dos casos, en el primer caso se sitúan las universidades con Beca 18 y un segundo caso corresponde a las universidades públicas con marcada característica que se expone a continuación:

- *Caso universidades con beca 18 EIB (Universidad 1 y Universidad 2)*

Las universidades acogieron a jóvenes provenientes de zonas rurales de la amazonia y de los andes. A este grupo, las universidades brindaron las facilidades para el examen diferenciado, la misma que consistió en aplicar una entrevista y pruebas de habilidades de comprensión lectora y matemática. Un personal directivo señala: "A los postulantes se aplica un examen estándar, sin embargo, se diversifica mediante una entrevista en lengua originaria. Esta entrevista permite evaluar el bagaje cultural de los postulantes a las carreras EIB". *(*CORD_1*).*

En los primeros cinco años de convocatoria de la Beca 18, los exámenes de ingreso se aplicaron de manera descentralizada en las regiones con mayor brecha docente. Las universidades con programas de Beca 18 se desplazaron hasta el lugar de procedencia de los jóvenes, en algunos casos, con apoyo de las autoridades regionales y locales como los municipios distritales y organizaciones indígenas quienes apoyaron con la captación de jóvenes con quinto año de secundaria. "Los de la universidad llegaron a mi pueblo y me dijeron que había beca para estudiar la carrera EIB, yo no sabía de qué se trataba, ya en la universidad me enteré de las bondades de mi carrera*."* (EGUPR_06)

Por otro lado, estas universidades no cobraron los costos de los servicios de admisión a los jóvenes que tenían la condición de haber sido preseleccionados para la Beca 18, es así que al sólo presentar la constancia de PRONABEC podían postular a las carreras EIB y demostrar el dominio de la lengua originaria mediante una entrevista; en otras situaciones, no hubo entrevista en la lengua originaria, bastaba presentar una constancia de pertenecer a un pueblo originario: "Yo rendí mi examen de admisión a la USIL en Lambayeque, fue en castellano; sobre el dominio de la lengua originaria sólo nos han pedido la constancia de pertenecer a una comunidad indígena del pueblo Kañaris." (EGUPR_10)

En todo este proceso, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe a fin de asegurar el acceso de jóvenes a las carreras EIB con perfil requerido exigió a PRONABEC, el dominio de la lengua originaria y recomendó a las IES focalizar sus convocatorias en zonas donde existe mayor brecha docente EIB (INFORME N° 010-2017-MINEDU-VMGP-DIGEIBIRA).

Caso universidades públicas: Universidad 3 y Universidad 4

En la UNI_03_PU, los estudiantes indígenas que postulan a las carreras EIB se someten al examen de admisión nacional en iguales condiciones que el resto de los postulantes mestizos o citadinos, salvo en algunos periodos cuando se intentó

flexibilizar este proceso, según la diferencia sociocultural, pero fue sólo un tiempo liminal, conforme como manifiesta el docente de las carreras EIB:

> Cuando la UNI_03_PU se gesta como una universidad convencional, los accesos eran iguales y sólo ingresaban los mejores preparados, por ello había mayor cantidad de ingresantes citadinos-mestizos entre el periodo 2005-2010, pero después se generó reclamos de los PP.OO. en vista que los propósitos de la creación de la universidad intercultural no estaba cumpliéndose, luego de mucha discusión se aprueba el 2011 el reglamento admisión que considera una cuota de 80% indígenas y mestizos el 20%, a partir de ello la población indígena creció en la UNI_03_PU; posterior al 2011, se empezaron a descentralizar los exámenes en convenio con otras entidades y en diversos departamentos, caso Nieva, Atalaya, Iparia; de esa manera, los accesos a la universidad se garantizaba, pero eso no se mantuvo por muchos años, al 2017 y 2018 se retornó el anterior reglamento y despareció esto de 80 a 20, nuevamente población indígena disminuyó, por lo que podemos decir que hubo una especie de retraso; sin embargo, hoy, se mantiene los exámenes descentralizados, pero hasta el momento no se hizo ningún examen en lengua originaria, es un examen general en castellano. Salvo en los últimos años dos últimos los exámenes de admisión para la población indígena tenían más contenidos culturales. (DOCEN_5)

Respecto a los procesos de admisión en la UNI_04_PU, el docente entrevistado describe lo siguiente:

> En la UNI_04_PU, existen dos modalidades de ingreso, uno es el examen para jóvenes de las Comunidades Nativas y otro es el examen ordinario. El examen para Comunidades Nativas consiste en una entrevista personal en su idioma y obtiene una nota y el otro es examen ordinario y obtiene una nota que al final se pondera para el ingreso. En el examen ordinario, se considera algunas preguntas sobre el contenido intercultural o del contexto. Asimismo, los exámenes son descentralizados en cada sede de la universidad; Pichanaqui y Satipo. (CORD_3)

Sobre los exámenes descentralizados, la mayoría de los docentes y coordinadores de las carreras EIB manifestaron que en algunos periodos hubo exámenes descentralizados en las zonas donde existe mayor brecha docente; sin embargo, los estudiantes del VIII ciclo que participaron de las entrevistas declararon que no hubo el examen descentralizado en sus lugares de origen.

> “La Universidad no llegó a mi comunidad, el examen de admisión es en la misma universidad; en el examen de admisión no nos preguntaron sobre nuestra lengua y cultura, todo era en castellano (…) tampoco en años posteriores la universidad va a las comunidades de los PP.OO.” (ESUPU_9)

En relación a los costos de admisión en la UNI_03_PU, los postulantes deben abonar los derechos de admisión que puede llegar hasta 112.00 soles como examen ordinario y si demuestran la condición de becario de PRONABEC sólo abonan la suma de 72.00 soles; en cambio, en la UNI_04_PU, el costo por ser procedente de un pueblo originario es 150.00 soles y el costo de admisión de tipo ordinario cuesta 210.00 soles. Los costos varían entre ambas universidades, pese a ser universidades de gestión pública y universidades interculturales que se encuentran en el mismo contexto amazónico y bajo la regencia de las mismas normas legales como la RVM N° 154-2017-MINEDU, que aprueba los “Lineamientos para la implementación del Enfoque Intercultural en las Universidades Interculturales en el marco de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria”. En el lineamiento N° 01 dice*:* “Garantizar el derecho a la educación que asegure el acceso, permanencia y egreso de jóvenes provenientes de los pueblos indígenas en la educación superior”. Como acciones estratégicas para garantizar el examen diferenciado, el lineamiento señala lo siguiente: “Elaborar un proceso de admisión diferenciado para estudiantes provenientes de pueblos indígenas, que tenga criterios interculturales adaptados a la realidad social y cultural de los postulantes”.

A nivel de marco regulador internacional para los pueblos firmantes del Convenio 169 de la OIT, el Art. 27 dice:

> Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

¿Cuál es la situación de acceso de jóvenes del pueblo Afroperuano a las carreras de educación superior?

Respecto a la incorporación de jóvenes del pueblo afroperuano; mediante la Resolución Directoral Ejecutiva N° 154-2017-MINEDU-VMGI/PRONABEC se aprobó la creación de la Beca Especial denominada “Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas y Población Afroperuana”, como una modalidad de la “Beca para Pueblos Indígenas u Originarios y Población Afroperuana en Situaciones Especiales”. A partir

de este periodo existen cupos de acceso para los jóvenes del pueblo Afro a las carreras universitarias. Por ejemplo, en la convocatoria 2025 PRONABEC ofertó 400 cupos de acceso para la población Afroperuana reconocida por el Ministerio de Cultura (MINCUL) o por otras autoridades administrativas competentes y haya alcanzado el medio superior los dos últimos grados del colegio. No hay límite de edad para postular (Resolución Directoral Ejecutiva N° 113-2024-MINEDU/VMGI-PRONABEC).

Si bien, las normas avalan la participación de los jóvenes del pueblo Afro, no existen las condiciones curriculares y programas de estudio que faciliten el desarrollo profesional de los jóvenes afros en iguales condiciones que el resto de la población peruana. En efecto, ninguna universidad cuenta con programas curriculares que incorporen los saberes, cultura o tradición afroperuana o carreras específicas para esta población. La dirección de Educación Intercultural Bilingüe en el marco de una implementación de una política de EIB para todos, no ha implementado políticas curriculares o la formación docente para esta población.

A partir de estos hallazgos, podemos concluir que el Ministerio de Educación no cuenta con políticas de acceso diferenciado para grupos históricamente vulnerados en sus derechos de acceso a la educación superior; salvo la Beca EIB, que garantiza el acceso de jóvenes en la educación superior.

Sobre la problemática señalada, en la Cumbre Regional efectuada el 2018, una de las recomendaciones indica:

> El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es imperativo incorporar los conocimientos, saberes tradicionales, valores, sistemas lingüísticos, cosmovisiones, formas de aprendizaje, y modos de producción de conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y que esto se realice con la participación informada y activa de representantes de dichos pueblos. (p. 12)

La inclusión de jóvenes al sistema universitario no sólo significa ofrecer el ingreso libre, alojamiento y alimentación, sino básicamente se debe garantizar la formación académica que incluye el reconocimiento de los saberes que portan los jóvenes en la construcción de conocimientos interculturales desde el diálogo de saberes o la transdisciplinariedad, un sistema de tutoría que garantice la permanencia y culminación exitosa del programa, docentes con formación intercultural y manejo de la lengua originaria, y la presencia de sabios de los PP.OO.

9.1.3. Perfil de ingreso a las carreras de Educación Intercultural Bilingüe

Los hallazgos del trabajo de campo y el análisis bibliográfico se tabulan en torno a las siguientes preguntas de discusión:

> *¿Cuál es el perfil de ingreso que deben tener los postulantes a las carreras EIB?*
>
> *¿Con que perfil ingresaron los jóvenes que cursan las carreras EIB en las universidades?*

Se entiende por perfil de ingreso un conjunto de habilidades y/o competencias académicas, culturales, éticas y vocacionales que los aspirantes a la educación superior deben tener al momento de iniciar la carrera profesional. En relación con el perfil de ingreso a las carreras de EIB, se valora el manejo de la lengua originaria, inclinación hacia la enseñanza y/o docencia en aulas de diversidad; su nivel de actitud y afirmación identitaria; dominio básico disciplinar de las principales áreas del conocimiento, matemática, comunicación, como también se valora sus saberes propios culturales.

Al respecto, existen dos casos bien diferenciados, la experiencia en las universidades con Beca 18 EIB y la experiencia de las universidades públicas.

En referencia a los programas de Formación Docente con beca 18; el año 2023, desde la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe se diseñaron lineamientos curriculares para las carreras EIB. Es así, que el documento N.° 03, *"*Lineamientos del programa experimental para la formación docente en educación intercultural bilingüe (EIB) inicial y primaria en el marco de Beca 18*"*, define con bastante claridad los propósitos y objetivos de la Formación docente EIB.

> Desarrollar una carrera profesional en EIB inclusiva con enfoque crítico reflexivo, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y características socioeducativas de los pueblos andinos y amazónicos. 2. Implementar procesos de formación docente EIB a través de la gestión de un currículo intercultural; que responda al desarrollo de las capacidades múltiples de los becarios, y a las demandas de reconocimiento y revitalización de las culturas, lenguas, identidades, tierras y territorios, así como a la valoración e inserción de los saberes de los pueblos originarios en el trabajo escolar. 3. Orientar la gestión del Programa para garantizar que los becarios cuenten con las

> condiciones oportunas y pertinentes para el acceso y culminación de su formación. (p.7)

Bajo estos lineamientos, PRONABEC desde el año 2013 hasta la actualidad y en cada convocatoria exige el dominio de una lengua originaria a los postulantes a la Beca EIB, conforme como se verificó las Bases de Convocatoria 2014 (Resolución Directoral Ejecutiva N.° 210-2014-MINEDU-VMGP-OBEC-PRONABEC). Esta normativa en el Art. 8, sobre la exigencia del dominio de la lengua originaria señala lo siguiente: *"*Constancia de dominio de una lengua originaria (hablado y escrito), expedida por la universidad o instituto pedagógico que realiza el examen gratuito descentralizado".

Con esta exigencia, las universidades con Beca 18 EIB seleccionaron a los jóvenes con este perfil; salvo en los primeros años de experiencia entre el año 2012 y 2013 se han mimetizado algunos jóvenes de origen andino y amazónico sin manejo de la lengua originaria o con nivel básico de dominio de la lengua originaria (LO), pero estos casos son un porcentaje mínimo en comparación con la población mayoritaria que son hablantes de las lenguas originarias y pertenecientes a un pueblo indígena por filiación étnica.

En relación a las exigencias del dominio de la LO en las universidades interculturales se tiene otra connotación. En la UNI_04_PU, el Diseño Curricular actualizado al 2022 de la Escuela profesional de Educación Intercultural Bilingüe: Nivel inicial y nivel primaria, sobre el examen de admisión y manejo de la lengua originaria señala lo siguiente*: "*Comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos*"* (p. 9).

En esta misma línea, el Diseño Curricular actualizado al 2022 de la Escuela profesional de Educación Intercultural Bilingüe de la carrera EIB primaria de la UNI_03_PU en relación al perfil contempla lo siguiente:

> Demuestra habilidades para resolver problemas matemáticos relacionados con sus experiencias contextuales, b) Demuestra habilidades socioculturales en español y con mayor seguridad en su lengua nativa, con respecto hacia los otros. c) Demuestra habilidades para leer textos de toda índole y los analiza, siendo capaz de comunicarlos con argumentos claros. d) Demuestra capacidad de liderazgo para expresar sus necesidades, sentimientos y emociones. f) Expresa capacidades artísticas (pintura, dibujo y música) para demostrar su creatividad personal, j) Demuestra habilidades deportivas tradicionales y

> sistematizadas actuales. k) Muestra habilidades en el uso de la tecnología de información y comunicación.

Si interpretamos literalmente los enunciados del perfil de ingreso de ambas universidades que establecen en sus propuestas curriculares, es posible entender que estas instituciones estarían aplicando los procesos de admisión según la diferencia sociocultural, lingüística, artística, deportiva, incluso se habla del control socioemocional y liderazgo que en principio deberían mostrar todo aquel que proviene de un pueblo originario con fines de convertirse en un futuro profesor de las escuelas EIB y ser líder de su comunidad.

Sin embargo, al constatar los hechos, podemos deducir que, en ambas universidades no se han dado cumplimiento a las normas de acceso diferenciado, no se han tomado en cuenta sus saberes propios o habilidades inherentes que muy bien señalan en sus diseños curriculares como las capacidades artísticas, pintura, dibujo, música y deportiva. La misión de brindar un proceso de admisión diferenciado a los jóvenes de los PP.OO. se redujo a una evaluación de tipo mecanicista y cognitiva, conforme se puede evidenciar en los testimonios de los docentes de esta institución.

> Como perfil de ingreso existe, por ejemplo, en lo que es la aptitud académica, fíjate, textualmente dice, se desenvuelve con fluidez aceptable en su lengua originaria y el castellano adaptándose a contextos diferentes, entonces existe en el documento, lo que no se da en la práctica, en la admisión. (DOCEN_5)

> Si bien puede estar en el plan curricular por ejemplo un perfil de ingreso, pero en el momento del examen de admisión pasa por desapercibido, nada que tenga que ver con la evaluación de lenguas, no hay una evaluación previa para ver si el estudiante tiene conocimiento de la lengua originaria o no, hasta ahora no se ha podido implementar, lo único que se ha logrado es aplicar los exámenes descentralizados en algunas comunidades. (DOCEN_6)

Estas afirmaciones fueron ratificadas por los estudiantes que confirmaron no haber recibido en el momento de su postulación, una evaluación a partir de sus códigos lingüísticos ni culturales o que les haya preguntado sobre su historia o filosofía propia. En este sentido, los participantes señalan: “Las preguntas del examen de admisión todo era en castellano y conocimiento académico, no había ninguna pregunta en lengua originaria o de mi cultura” (ESUPU_9).

Para los postulantes a las carreras EIB en las universidades con Beca 18, existe la exigencia de parte de la DEIB del dominio de la lengua originaria que deben poseer los jóvenes de los pueblos con mayor brecha docente. En cambio, en las

universidades interculturales, tal exigencia está ausente, debido a que la institución formadora no tiene un filtro para seleccionar a jóvenes con el perfil de dominio de la lengua originaria, por ello, un número importante de jóvenes mestizos matriculados en las carreras EIB no tienen el manejo idiomático vernacular, contrario a los jóvenes de los pueblos o comunidades nativas amazónicas que sí son hablantes de las lenguas originarias, por tanto cumplen con el perfil de ingreso a las carreras EIB.

9.1.4. Participación de las autoridades o líderes de los PP.OO. en los procesos de admisión

> *¿Qué nivel de participación tienen los líderes o representantes de los PP.OO. en los procesos de admisión?*
>
> *¿En qué consiste la participación de los líderes o representantes de los PP.OO. en los procesos de admisión?*

La RVM N.° 157-2017, sobre la participación de los líderes y sabios de los PP.OO. en los procesos formativos de las universidades interculturales señala lo siguiente: “Asegurar que las universidades interculturales contemplen espacios y mecanismos de participación de los pueblos indígenas a través de espacios de coordinación para la incorporación del enfoque intercultural en los contenidos académicos” (p. 21).

En el trabajo de campo, se pudo identificar que las universidades interculturales, habrían movido algún interés por incorporar a los líderes de los PP.OO. en los procesos de admisión.

> En algunos casos hay una mixtura, por un lado, se ha recorrido a los municipios vía convenio, los municipios han jugado un rol muy protagónico en los exámenes de admisión descentralizado, el caso de Purus, nos daban todas las facilidades y por otro lado, las organizaciones indígenas se acercaron a la universidad, como el pueblo Shawi, ahí se puede ver que tanto los municipios y las organizaciones han tratado de acercarse a la universidad, para ayudar y aportar por sus estudiantes. (DOCEN_5)
>
> Hasta ahorita que te pueda decir que los lideres o representantes de los pueblos originarios participan de los exámenes de admisión no, a lo mucho que les pueden llamar como veedores, pero ni siquiera terminan siendo veedores sino solamente para decir que, si están, han venido, han firmado, pero yo entiendo que participación es que ellos puedan participar con sus saberes, que tipo de

preguntas están formulando, es así que todo termina siendo un formalismo nada más. (DOCEN_6)

Los intentos de participación de los representantes o dirigentes de los PP.OO. en las universidades interculturales se redujeron a las facilidades que ofrecían en los lugares del examen descentralizado, básicamente apoyos en la convocatoria, difusión y veeduría, más no así para aportar y posicionar los saberes propios en los exámenes de admisión.

En otras universidades hay ausencia de las organizaciones indígenas en los procesos de admisión, conforme como señala uno de los docentes entrevistados: “Los líderes o representantes de los PP.OO. no participan de los procesos de admisión, todo está orientado por la universidad” (CORD_3).

Realizada la entrevista a los docentes, directivos y estudiantes de las carreras EIB, se constata que ninguna universidad logró incorporar la participación activa de los sabios y líderes de los PP.OO. de procedencia de los estudiantes en los procesos de admisión a las carreras EIB para el aporte de su cultura, lengua, cosmovisión y espiritualidad indígena al contenido del examen escrito u oral tomado en castellano.

Por otro lado, las universidades con beca 18 para fines de captar jóvenes indígenas trataron de coordinar con los representantes de las instituciones descentralizadas del gobierno, con los municipios, gobiernos regionales y líderes de los PP.OO. tampoco se logró incluir los saberes de estos pueblos en las preguntas o cuestionarios que tomaron en el examen de admisión.

9.1.5. Apoyos económicos que reciben los estudiantes de las carreras de EIB

¿Qué tipo de apoyos económicos reciben los jóvenes indígenas para garantizar la continuidad de sus estudios?

Para los jóvenes con escasos recursos económicos, cursar los estudios superiores se convierte en un desafío permanente y, en la mayoría de las veces, una experiencia frustrante; porque sus condiciones financieras para solventar sus estudios de educación superior durante los cinco o seis años fuera de su comunidad o territorio.

¿Por qué he elegido UNI_04_PU? más que todo por el tema económico, ya que en los años que he postulado a la universidad no había otras universidades en temas de educación intercultural bilingüe acá en mi distrito tampoco en la provincia, por

que la economía no me ha permitido estudiar en otras universidades. No cuento con ninguna beca, mis estudios financian mis padres. **(**ESUPU_15)

Uno ha sido por la oportunidad de aprovechar la Beca 18, en si no tenía recursos económicos, mi perspectiva siempre ha sido no depender de mis padres; pero más está enfocado la situación de mi entorno que es la pobreza, donde dicen que toda la gente que viste de ropa es inferior y los mismos docentes no hablaban quechua a pesar de tener la lengua quechua. (ESUPR_1)

Bajo esta necesidad, es importante que el estado cumpla con garantizar los derechos de los ciudadanos a una educación gratuita y en iguales condiciones mediante programas de compensación social o de acción afirmativa y reconocimiento a la diferencia; sin esta condición se corre el riesgo de no contar con un contingente profesional que asegure la implementación de políticas educativas interculturales en el país y la visión de desarrollo de los pueblos indígenas, sobre todo en la zona amazónica.

Al respecto, se pudieron identificar algunos apoyos económicos del Estado Peruano y de otras entidades que brindan a los estudiantes indígenas de las carreras EIB. En el siguiente cuadro, se describe becas de apoyo que recibieron algunos jóvenes de las cuatro universidades que participaron como informantes en la investigación:

Tabla 56. Apoyos económicos para estudiantes de las carreras EIB

Becas de apoyo	Universidades				Total	%
	UNI 1	UNI 2	UNI 3	UNI 4		
Beca 18-EIB	10	5	0	0	15	50%
Beca permanencia	0	0	5	3	8	27%
Apoyo familiar	0	0	3	4	7	23%
Municipios	0	0	0	0	0	0%
Otros	0	0	0	0	0	0%
Total	**10**	**4**	**8**	**7**	**30**	**100%**

Elaboración propia en base a la información recogida de las IES.

De los datos obtenidos, podemos colegir que, de 30 entrevistados el 50% son beneficiarios de la beca 18 EIB, 27% tienen apoyo de la Beca Permanencia y el 23% no cuentan con ningún apoyo o beca del Estado; estos se autosostienen con apoyo económico de la familia.

Respecto a la Beca 18, a partir del año 2012 en adelante, en el país se implementa el Programa Nacional de Beca y Crédito Educativo, que es un programa de compensación

social y de acción afirmativa para jóvenes en desventaja social y económica, pero con alto rendimiento académico conforme como indica el Art. 6, de la Ley 29836, Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo:

> La Beca Pregrado, denominada también “Beca 18 de Pregrado”, es una beca subvencionada, financiada con cargo al presupuesto institucional del Ministerio de Educación, que otorga la Oficina de Becas Pregrado del PRONABEC a los beneficiarios, para el acceso, permanencia de estudios a nivel universitario y superior tecnológico, hasta su culminación, tanto en el país como en el extranjero.

Dentro de la Beca 18, existen 8 modalidades:

1. Beca 18 Ordinaria: para talentos en situación de pobreza o pobreza extrema.
2. Beca Protección dirigida a los jóvenes adolescentes con protección estatal.
3. Beca CNA para talentos que pertenecen a una Comunidad Nativa Amazónica o Población Afroperuana.
4. Beca EIB para formación docente en Educación Intercultural Bilingüe.
5. Beca FF. AA para licenciados del Servicio Militar Voluntario.
6. Beca Huallaga: para talentos residentes en zona del Huallaga.
7. Beca Repared: para víctimas de la violencia ocurrida en el país durante los años 1980-2000.
8. Beca Vraem: para estudiantes talentos del Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (Vraem).

Respecto a la Beca 18 EIB, el Art. 26, en su apartado 7, señala lo siguiente: “Beca de Formación en Educación Intercultural Bilingüe, viene a ser la beca subvencionada por el Estado cuyo objetivo es formar profesionales en educación intercultural bilingüe, en Institutos Superiores Pedagógicos y Universidades”.

Bajo este marco legal que reconoce y permite implementar la modalidad de la beca para formación inicial docente EIB a partir del año 2013 en adelante, se ha beneficiado a 2037 jóvenes estudiantes hasta el año 2025 quienes recibieron este apoyo. Ellos son procedentes de 16 regiones y recibieron su formación en 30 IES entre 13 universidades y en 17 EESP/IESP.

Tabla 57. Becas otorgadas por región

REGION_ESTUDIO	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	TOTAL
AMAZONAS	0	0	15	22	1	0	0	0	0	0	0	0	38
ANCASH	0	0	0	0	12	3	0	2	0	0	0	0	17
APURIMAC	5	0	0	0	12	0	0	2	0	0	0	0	19
AYACUCHO	0	26	39	22	10	0	0	0	0	0	0	0	97
CAJAMARCA	0	0	0	0	22	17	0	0	0	1	0	0	40
CUSCO	0	35	36	51	179	0	1	9	0	0	0	9	320
HUANCAVELICA	0	39	42	22	26	0	0	3	0	0	0	1	133
JUNIN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
LIMA	41	147	122	83	24	0	44	81	16	11	3	50	622
LORETO	7	134	66	23	60	31	0	4	19	9	6	0	359
MOQUEGUA	0	0	0	0	5	23	2	0	0	0	0	0	30
PASCO	0	0	32	25	15	8	0	0	0	0	0	0	80
PUNO	59	47	31	34	2	0	0	0	0	0	0	0	173
SAN MARTIN	6	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
UCAYALI	0	0	2	0	6	1	0	0	23	32	32	5	101
TOTAL POR AÑO	**118**	**428**	**386**	**282**	**374**	**83**	**47**	**101**	**58**	**53**	**41**	**66**	**2037**

Fuente: PRONABEC (2025)

De las cuatro universidades focalizadas en el estudio, las dos universidades privadas, han implementado la Beca 18 EIB. La UNI_02_PR formó parte de este programa desde al año 2012 hasta el año 2020, fecha en que PRONABEC ya no tiene ningún convenio para la beca EIB con esta institución formadora; por su parte, la UNI_01_PR inició la implementación del programa con beca 18 el año 2014 y, a la fecha, tiene convenios vigentes con PRONABEC para seguir profesionalizando a jóvenes de los pueblos quechua y posterior incorporación de jóvenes de los pueblos awajun y wampis. Estos dos últimos grupos, se incorporaron a partir del año 2023.

La Beca 18 EIB cubre los costos de servicios académicos y una subvención de 1200 soles mensuales por becario. El beneficiario sólo aporta el pago por los derechos de asesoramiento de tesis; en caso de la UNI_01_PR, el asesoramiento cuesta 920 soles y en la Universidad San Ignacio de Loyola el asesoramiento y costos administrativos alcanzó al alrededor de 3000 soles para las primera promociones; en ese sentido, los estudiantes egresados de la UNI_02_PR de la primera promoción 2016 tuvieron ciertos problemas para conseguir esta cantidad de dinero debido a sus limitaciones económicas, algunos se retrasaron con la obtención de los títulos profesionales, para las promociones posteriores al 2016 PRONABEC subvencionó estos costos de obtención de grado y título profesional.

No obstante, a partir del 26 de junio del 2023, la Ley N° 31803, Ley que modifica la Ley N° 30220, Ley Universitaria, a fin de promover la investigación para la obtención del grado académico de bachiller o del título profesional e impulsar la inserción de los graduandos de las universidades públicas y universidades privadas en el mercado laboral, en su Artículo 100, referido a los Derechos de los estudiantes, señala lo siguiente: "El bachiller tiene el derecho de gratuidad para el asesoramiento, la elaboración y la sustentación de la tesis para la obtención del título profesional, por una sola vez". A partir de esta fecha, los graduados bachilleres acceden a los beneficios de esta Ley y no pagan los derechos de asesoramiento de tesis.

Respecto a la UNI_03_PU y UNI_04_PU, cuentan con la modalidad Beca Permanencia[21], esta beca otorga un bono de 920 soles mensuales destinados para los gastos de alimentación, movilidad local y material de estudio; sin embargo, para algunos beneficiarios de esta modalidad de beca, este monto es insuficiente para los altos costos que implica radicar en una ciudad.

> El pago que recibo de PRONABEC no me alcanza para mis gastos que tengo en la ciudad de Ucayali. Debido a que somos becados tampoco la UNI_03_PU nos brinda facilidades para alojamiento y comedor universitario. El acceso al servicio del comedor de la universidad se hace muy difícil para nosotros, a veces tenemos que esperar hasta 2 y 3 horas en largas colas. (ESUPU_7)

En las entrevistas realizadas a los estudiantes de la UNI_03_PU y UNI_04_PU no se han identificado apoyos económicos de las Municipalidades o de alguna otra entidad; sin embargo, los docentes y coordinadores de las carreras EIB manifestaron algunas experiencias de apoyos de menor envergadura, en este caso, de algunas municipalidades y de la propia universidad que otorga becas parciales para alojamiento y alimentación.

Según la versión de los directivos y docentes, en la UNI_03_PU y UNI_04_PU existen convenios con los representantes de las organizaciones indígenas y municipios de las zonas de procedencia de los jóvenes; pero estos convenios no fueron cumplidos por las autoridades de las instituciones señaladas conforme como manifiesta un docente de la UNI_03_PU:

[21] La Beca Permanencia es una de las modalidades del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo del Estado Peruano. Esta beca está dirigida para estudiantes más destacados de las universidades públicas, para que se dediquen a sus estudios de forma exclusiva y puedan concluir de manera satisfactoria. Al igual de las demás modalidades de beca, exige que el estudiante demuestre condición de pobre o pobre extremo según la constancia otorgada por SISFOH y alto rendimiento académico en el semestre o ciclo de estudios.

> El convenio con los municipios versaba, por ejemplo, en que la universidad se podía hacer cargo del hospedaje y la municipalidad podría hacerse cargo del costo de la alimentación que brindaba el comedor; sin embargo, pocos han sido los municipios responsables, la mayoría de los municipios abandonan a sus estudiantes. (DOCEN_5)

Por otro lado, en la UNI_04_PU podemos identificar que no se firmó ningún convenio con las municipalidades o alguna entidad del sector privado; salvo los convenios con las Comunidades Nativas. Según declaraciones del coordinador de las carreras EIB: “No existe convenio con las municipalidades, sólo hay convenio con las Comunidades Nativas.” (CORD_3)

Ello hace ver que la universidad no genera incidencia de trabajo interinstitucional o intersectorial en la región.

En los procesos de admisión a las carreras EIB, los líderes de las comunidades indígenas amazónicas no tuvieron un protagonismo de incidencia directa; no obstante, a los jóvenes postulantes a la Beca EIB y Beca de Continuidad, CNA y otras modalidades otorgaron constancias de pertenecer como miembros activos de una comunidad indígena o nativa. Este documento ha sido uno de los requisitos para postular a la Beca 18 en sus distintas modalidades. Señala un estudiante: “Mi constancia de pertenecer a la comunidad nativa me ayudó para postular a la beca.” (ESUPU_10)

9.1.6. Condiciones institucionales para atender estudiantes en las carreras EIB

¿Con qué condiciones infraestructurales y servicios cuentan las instituciones formadoras con carreras EIB? ¿Cómo las valora?

La PNESTP (2020) sobre las condiciones infraestructurales señala lo siguiente:

> La implementación de mecanismos para el acceso equitativo a la ESTP implica un incremento del número de usuarios del servicio público, lo que requerirá de un mayor nivel de inversión en infraestructura educativa y en el acceso del servicio con enfoque territorial. (p.108).

En relación con la experiencia de las universidades privadas con Beca 18, cuentan con los servicios básicos: comedor, biblioteca, sala de cómputo, servicios de bienestar del estudiante y servicios de tutoría. Las condiciones infraestructurales son satisfactorias;

sin embargo, los estudiantes manifestaron poca voluntad de desprendimiento de parte de las autoridades para emprender políticas de interculturalización de la universidad; notaron que la universidad no les brindó suficiente oportunidad para desarrollar sus actividades culturales o de extensión social que tenía por finalidad contribuir a la gestión de políticas de revitalización y desarrollo de las lenguas en las universidades receptoras de jóvenes hablantes de las LO.

> Por ejemplo, cuando hacíamos fiesta del Inti Raymi, ellos no nos apoyaban, sólo nosotros de EIB nos juntábamos, para alquilarnos un local no se animaban, por ello hacíamos en parques y en otros sitios fuera de la universidad (…) parece que no les daban importancia a nuestras culturas. (EGUPR_10)

> Sólo compartimos entre nosotros, pero no con otros estudiantes de otras carreras. Entendiendo que la interculturalidad es como integración y comunicación. Se pusieron la cinta de la interculturalidad, pero aún falta. Seguro que ahora están mejorando cada vez más. (EGUPR_03)

> En la universidad vivíamos como en una burbujita apartados de las demás carreras". (EGUPR_08)

Al interpretar estas declaraciones, es posible notar que el modelo de educación superior intercultural y bilingüe en las IES con Beca 18 EIB fue de tipo segregacionista, se han basado en la idea de estudiantes de un grupo cultural y étnico con una lengua propia que necesita un tratamiento diferente al resto de la población estudiantil; en este sentido, la interculturalidad se redujo a un programa específico para los estudiantes indígenas procedentes de los PP.OO.

En contraposición del concepto de formación docente EIB que asume la interculturalidad funcional o relacional en estas universidades, Besalú (2002), afirma que, la educación intercultural no sólo se dirige a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos, no pretende promover el inmovilismo o el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y los aportes de cada grupo cultural.

Desde esta mirada, la presencia de jóvenes provenientes de los PP.OO. en las universidades con programas de Beca 18 no fue aprovechada para generar conocimientos interculturales a través del dialogo de saberes; es notorio la pervivencia de la monocultura y la carga disciplinar que hacen ver de cara que el proceso de la interculturalización no fue exitoso en las instituciones con programas o carreras EIB.

> Hay diferentes personas en la universidad, eso no se aprovecha por la simple razón que hay carreras que no son compatibles, entonces yo no considero como intercultural, pero está a un paso de ser intercultural, que trabajen la

> interculturalidad por lo menos en educación y en otras carreras se necesita reforzar la identidad. (ESUPR_1)

En definitiva, los jóvenes de la beca 18 EIB recibieron su formación en grupos diferenciados, muy a pesar de que ambas universidades cuentan con carreras de educación y carreras de ciencias sociales no se ha logrado la integración, desarrollo y promoción del pluralismo cultural en la producción de conocimientos y en la formación profesional para un mundo complejo y diverso.

> Los de beca 18 no tenían que estar juntitos. Bueno, no solo es el problema de esta universidad, creo que es en general, O sea, los traigo, los pongo acá y ya están. Entonces debería haber interrelación interaprendizaje con jóvenes de otras culturas, porque eso te da apertura, que puedes relacionarte. (DOCEN_3)

La decisión de mantener a los estudiantes de las carreras EIB; en grupos diferenciados obedece al perfil profesional EIB que deben lograr al concluir la carrera, es por esta razón que los programas tuvieron una malla curricular que no contempla la integración con otras carreras. Además, un punto que aparece a partir del testimonio de uno de los docentes tiene que ver con el desfase curricular que traían los jóvenes y con qué sostener una educación superior universitaria requería de las competencias académicas necesarias, la que algunos o la mayoría no las tenían.

> Las primeras promociones estuvieron en grupos diferenciados, ahora las últimas promociones si comparten con otras carreras; sin embargo, preocupa, porque los estudiantes de la amazonia tienen dificultades académicas, los estudiantes no logran entender, porque tenemos el riesgo que algunos docentes no todos tienen paciencia, pueden decir que los chicos no responden. (DOCEN_1)

Sobre las condiciones infraestructurales de las universidades interculturales UNI_03_PU y UNI_04_PU que son entidades de gestión pública, existe un nivel de descontento de los estudiantes respecto a los servicios que reciben.

> No hay salones de trabajo y muchas veces tenemos que trabajar en el campo, eso hace ver que las autoridades de la universidad no estén preocupadas por los estudiantes de las carreras de EIB y menos de los que somos originarios de algunas etnias amazónicas. (ESUPU_7)

Hay un clamor de los estudiantes de las carreras EIB sobre la necesidad de atención oportuna de la universidad en un marco de igualdad y respeto a la diferencia que les asiste a los jóvenes de los PP.OO. según estipula los marcos internacionales como el Convenio 169 y las normas nacionales.

> La universidad que trate por igual a las carreras, veo que las carreras de ingeniería tienen un edificio con aire acondicionado y tienen mejores condiciones; en cambio, los ambientes de las carreras EIB son de madera no tenemos aire acondicionado, debemos tener las mismas condiciones, que se aplique la interculturalidad en la acción y no solo de nombre. (ESUPU_9)

El racismo solapado en la universidad se muestra de manera sutil algunas veces y, en otras, de manera estructural, como se ha analizado los testimonios de los estudiantes se nota que existe un nivel de discriminación hacia los jóvenes de los PP.OO., en este caso un racismo institucional. "La segregación escolar se acompaña de una segregación efectiva, territorial, económica y política, en una palabra, de racismo institucionalizado" (Besalú, 2002, p. 69).

9.2. Gestión curricular y proceso formativo

La formación universitaria en el Perú, está regentada por la Ley N.° 30220, que comprende los estudios generales y los estudios específicos y de especialidad. En ambos casos, la formación profesional docente tiene una duración mínima de cinco años, en algunos programas de formación universitaria puede incluir un año de ciclo de nivelación académica o llamado ciclo cero. Al concluir los programas de estudios o carreras profesionales, el estudiante alcanza la acreditación académica o título profesional según el nivel que corresponde los estudios (inicial, primaria o secundaria), siempre que hayan logrado sustentar la tesis o trabajos de fin de estudios académicos.

La gestión curricular en las universidades con programas EIB comprende el diseño curricular; actualización, innovación e implementación de los programas de estudio; las metodologías de enseñanza; participación y formación permanente de los actores claves como son los docentes y directivos; los cuales tienen como propósito garantizar la formación profesional y el logro del perfil de egreso de un docente intercultural y bilingüe. En consecuencia, el Art. 40 de la Ley 30220, señala que las universidades, según niveles de enseñanza y especialidad delinean los programas de estudio o diseños curriculares, los mismos que deben responder a las necesidades educativas nacionales y regionales del país.

Bajo este enfoque y comprensión metodológica, en el trabajo de campo se recogió información en base a las siguientes categorías de análisis:

Categorías de análisis
1. Organización curricular de las carreras EIB
2. Ciclo propedéutico o nivelación académica
3. Sistema de tutoría
4. Investigación
5. Práctica profesional
6. Participación de los sabios
7. Perfil del docente formador en las carreras EIB

9.2.1. Organización curricular de las carreras de educación intercultural bilingüe

Los resultados de trabajo de campo sobre la organización curricular de las carreras de EIB se han centrado en base a las siguientes preguntas:

- *¿Cómo están organizados los estudios de especialización de las carreras EIB del nivel inicial y primaria?*
- *¿Qué pertinencia tienen los cursos o áreas que se desarrollan en los estudios generales de las carreras profesionales en relación necesidades formativas de las carreras EIB?*
- *¿Cómo está organizado el tratamiento de lenguas en la propuesta curricular de las carreras EIB?*

Al revisar los programas de estudio de las universidades con programas de formación docente EIB, se pudo identificar dos grupos de IES con características propias. En el primer grupo, están las universidades con programas de beca 18 EIB. Estas instituciones han logrado diseñar sus propuestas curriculares tomando como referencia los lineamientos establecidos por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. En el segundo grupo, están las universidades interculturales que tienen una normativa a su favor; la RVM. N° 154-2017-MINEDU que aprueba los lineamientos para la interculturalización de las universidades interculturales. Esta normativa plantea como principio rector: “Desarrollar un modelo de enseñanza, metodologías y malla curricular que parta de la incorporación de la diversidad cultural y los saberes propios de los pueblos indígenas” (p.20).

Caso universidad 1

- En relación con la UNI_01_PR, la carrera de EIB fue creada bajo la Resolución Rectoral N° 001-2014-UARM-R, del 7 de enero del 2014, con esta resolución se aprobó el plan curricular con la atingencia de realizar modificaciones, según las necesidades de mejora en la experiencia académica. Efectivamente, en años siguientes, se reajustó la malla curricular en 4 ejes formativos: Pensamiento crítico, Investigación, Diálogo de saberes y Profesional.

  Al 2023, el programa curricular de las carreras EIB de la UNI_01_PR quedó con la siguiente carga curricular:

Tabla 58. Carga curricular de las carreras EIB de la UNI_01_PR

CARGA CURRICULAR	CREDITOS	CURSOS
Estudios generales	43	15
Estudios específicos	169	57
TOTAL	**212**	**72**

Los estudiantes de las carreras EIB en esta universidad han cursado más de 15 materias como estudios generales: Ética y ciudadanía, Lengua, Matemática Básica, Literatura Universal, Historia Universal Antigua y Medieval, Historia del Arte, Literatura Latinoamericana, Filosofía, Historia Universal Moderna y Contemporánea, Teología, Antropología, Historia del Perú Prehispánico y Virreinal, Historia del Perú Republicano, Castellano: Competencia Oral y Escrita, Pensamiento Geométrico y Estadística, Metodología del Trabajo Intelectual, con una carga de 43 créditos.

Temáticas generales que les han permitido a los estudiantes ampliar su formación académica recibida en la educación básica y conocer nuevas materias en relación con filosofía, ética, historia moderna y republicana, cuyo abordaje fue desde un enfoque disciplinar y científico.

Respecto a los cursos específicos de la carrera, se puede identificar las materias como las Didácticas, Lengua Originaria, Gestión Intercultural, Práctica Profesional, Políticas Educativas, Gestión Educativa Intercultural, Proceso Histórico de los Pueblos Indígenas, Espiritualidad y Religiosidad de las Culturas Originarias y la Tutoría, con una carga de 169 créditos.

Un aspecto importante que valorar de la malla curricular es el abordaje del curso de Lengua Originaria desde el I al VI semestre; asimismo, se cambió el contenido y la denominación del curso de Matemática por “Pensamiento Numérico” que aproxima las nociones matemáticas al contexto sociocultural de los estudiantes. Se agregó el curso de “Educación Intercultural Bilingüe” y se normó la aplicación de este curso en todas las carreras de ciencias sociales; por otro lado, el curso de “Espiritualidad y Religiosidad de los Pueblos Originarios” y “Proceso Histórico de los Pueblos Indígenas” cuentan con un programa curricular especifico que les permite a los docentes preparar los sílabos de acuerdo con el enfoque y contenidos establecidos. (Resolución Rectoral N° 151-2020).

En relación con la planificación o política lingüística en la UNI_01_PR, es posible identificar algunas acciones que han permitido, en parte, empoderar la lengua y cultura desde la universidad. Sobre este asunto, el coordinador de la carrera EIB declaró lo siguiente:

> Se implementó en el Centro de idiomas una evaluación del idioma quechua para aquellos jóvenes que concluyen la carrera y está habitado para todos y está habilitado para el bachillerato; quien haya rendido examen de lenguas en el Ministerio puede validar en el centro de idiomas. También las señaléticas y, por otro lado, en la malla curricular. Bueno, toda carrera tiene ciertos cursos propiamente en la lengua originaria, estos cursos están sujetos a la lengua quechua y se ha contratado un docente nativo quechua. Noche de poesía, celebración del inti Raymi, fiesta de San Juan, ese tipo de manifestaciones culturales tienen cierta esencia en la comunidad universitaria. (CORD_1)

- *Caso universidad 2 (UNI_02_PR)*

Respecto a esta universidad, el año 2014, se aprobó el diseño curricular y, en años posteriores, reestructuraron los contenidos o materias, según los lineamientos que estableció la DEIB.

Tabla 59. Plan de estudio de la carrera EIB de la UNI_02_PR

ÁREAS	CURSOS
Naturaleza, sociedad y cultura	- Naturaleza, sociedad y persona I y II - Ciudadanía e interculturalidad y el "Buen Vivir" (Sumaq Kawsay) Expresión artística
Comunicación	- Comunicación en lengua originaria I, II, III, IV - Comunicación en lengua castellana I, II, III, IV - Diversidad socio-lingüística del Perú - Lenguaje y sociedad
Educación	- Psicología del aprendizaje • Psicología del desarrollo del niño - Desarrollo humano - Historia de la educación en el Perú - Teoría de la educación • Teoría y construcción curricular - Evaluación educativa - Gestión educativa intercultural - Didáctica general primaria - Didáctica en EIB: Personal social y ambiente - Didáctica en EIB: Comunicación I, II - Didáctica en EIB: Matemática I, II - Didáctica de la expresión artística y corporal - Tecnología educativa comunicacional
Área de matemáticas	- Matemáticas I (Etnomatemáticas) - Matemáticas II

Investigación	- Metodologías de investigación I - Etnografía educativa - Investigación acción - Organización de la información - Análisis e interpretación de la información - Elaboración de tesis - Presentación del informe y sustentación
Inglés	- Inglés Básico I, II - Inglés Intermedio III, IV - Avanzado V, VI
Practica pre - profesional	- Práctica profesional: Observación - Práctica profesional: Discontinua - Práctica profesional: Continua I, II. - Práctica profesional Intensiva I, II

FUENTE: Programa Curricular de las carreras de EIB de la Universidad 2 (2014).

El programa curricular en esta universidad enfatizó en las materias que tienen relevancia con la formación docente EIB; por tanto, la organización curricular está de acuerdo con los lineamientos curriculares establecidos por la DEIB; salvo el aprendizaje del inglés como un curso obligatorio de la carrera EIB.

Sobre el curso de inglés, se ha generado controversias y serias dificultades a nivel de los estudiantes y la universidad en su proceso de exigencia e implementación; por una parte, los estudiantes del ámbito amazónico tuvieron dificultades para aprobar el curso de Inglés y un número importante de este grupo desaprobó y perdió la beca, pues no alcanzaron los promedios que exigía PRONABEC para la continuidad de los beneficios de la beca; y, por otro lado, la universidad como parte de su política institucional de alcanzar estándares internacionales y su visión emprendedora priorizó y ponderó el inglés por encima de la enseñanza de las lenguas originarias.

> La deserción que se vio en la universidad se debió principalmente al factor el idioma inglés. Al principio, este tema todavía era llevadera porque eran temas más sencillos, pero conforme a como se subía de nivel era más complejo y más difícil. Lamentablemente, no había comprensión de parte de los docentes, porque ellos también respondían a un silabo y las exigencias de la universidad, por ello nos exigían para que nos esforzáramos para no jalar los cursos o para tener buenas calificaciones; mis compañeros asháninka, nomatsigenga dominaban a la perfección su lengua originaria, pero en el idioma español ya tenían ciertas dificultades en la producción de textos, imagínese el inglés fue mucho más difícil, por los cuales se retiraron 20 de mis compañeros. (EGUPR_08)

> Muchos jóvenes jalaron el inglés por tercera vez y perdieron la beca. Jalar el inglés se nos descuadraba en nuestro plan de estudios (EGUPR_06)
>
> Tengo entendido que algunos de mis compañeros habían jalado por tercera vez el inglés; por ese tema perdieron, también otros compañeros se retiraron por problemas familiares. (EGUPR_07)

No obstante, para algunos estudiantes, el inglés constituyó una gran ventaja y una ventana hacia el mundo laboral en el ámbito nacional y extranjero; además estas competencias lingüísticas estuvieron a la vanguardia del mundo globalizado que se requiere competencias multilingües o plurilingües en los profesionales y ciudadanos del siglo XXI conforme como manifiesta uno de los docentes.

> Ahora de la UNI_02_PR, los chicos salen manejando tres idiomas, quechua, castellano e inglés, con esfuerzo, con lucha, llorando, lo que sea, pero lograron. Como evidencia puedo decir, que algunos egresados no lograron insertarse como docentes en las escuelas EIB, pero si están dictando clases de inglés en algunos colegios. (DOCEN_3)
>
> El inglés es una ventaja, pero deberían hacer más adaptado a los alumnos que sufren para aprobar. Que sea sostenido desde el primer ciclo hasta el décimo, igual a lengua originaria. (DOCEN_2)

Por otro lado, la UNI_02_PR sobre la enseñanza de las lenguas originarias sólo consideró cuatro cursos (Lengua originaria I, II, III, IV). Los cuatro cursos fueron insuficientes para afianzar y desarrollar el aprendizaje de la gramática y la metodología de las lenguas originarias en los futuros docentes de la EIB; frente a esta situación, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe el año 2016 como parte del proceso de asistencia técnica a la UNI_02_PR (Oficio Múltiple N° 017-2016-MINEDU/VGP-DIGEBIRA) logra firmar actas de compromisos, en donde la universidad se compromete ampliar los cursos de lengua originaria hasta el VIII ciclo de la carrera; en años posteriores 2017 y 2018 (Oficio N° 066-2018-MINEDU/VMGP/DIGEIBIRA-DEIB), se ratificaron los compromisos de mejora de la malla curricular; sin embargo, hasta el año 2019, esta entidad no cumplió con modificar su propuesta curricular argumentando que lo harían una vez lograda el licenciamiento de las carreras ante la SUNEDU. Este incumplimiento de los compromisos con el Ministerio de Educación dio como efecto, que al año 2020 la UNI_02_PR ya no firmaría adendas con PRONABEC para la Beca EIB.

Al analizar ambas propuestas curriculares, se infiere que en la UNI_02_PR los cursos estuvieron más centrados en el perfil de egreso de los futuros docentes que requieren elementos teóricos, metodológicos y prácticos para su ejercicio laboral en las escuelas

EIB; en cambio en la UNI_01_PR, los estudiantes llevan más de 2 años las materias generales que, en parte, les ayudaron a conocer las disciplinas científicas como parte de su proceso formativo, pero, por la otra, les restó tiempo académico para abordar la especialidad de la carrera en sí.

Es evidente que, en ambas universidades, se haya enfatizado lo teórico sobre lo práctico, para ello contaron con profesionales de distintas disciplinas, pero la carencia fue en el perfil del docente de las didácticas especialmente para el nivel inicial y prácticas profesionales; estos puestos estuvieron cubiertos por docentes que no manejaron una lengua originaria y didáctica de la pedagogía intercultural.

- *Caso universidad 3* (UNI_03_PU)

Respecto a la UNI_03_PU, el Diseño Curricular de la carrera profesional de Educación Inicial y Primaria Intercultural Bilingüe señala lo siguiente: “Formar profesionales en educación intercultural con enfoque intercultural, principios educativos y valores, respetando la biodiversidad cultural y lingüística, comprometidos con el desarrollo socioeducativo ambiental de las comunidades indígenas del país, investigando y valorando los saberes” (p.11).

De acuerdo con la Ley 30220, la organización curricular de las carreras EIB comprende los estudios generales, específicos y de especialidad. En el Artículo 41 de la mencionada Ley, sobre los Estudios generales de pregrado señala que estos estudios son obligatorios. Tienen una duración no menor de 35 créditos. Deben estar dirigidos a la formación integral de los estudiantes.

Tabla 60. Organización curricular: estudios generales de las carreras EIB de la UNI_03_PU

N°	ASIGNATURAS	CREDITO	CICLO
1	Historia, ciudadanía y derechos de los pueblos amazónicos	4	I
2	Comunicación oral y escrita	3	I
3	Matemática básica	4	I
4	Metodología del trabajo universitario	3	I
5	Biología general	4	I
6	Antropología y cosmovisión amazónica	4	II
7	Química general	4	III
8	Economía	3	IV
9	Redacción técnica/académica universitaria	3	IV
10	Ética profesional	3	VII
	SUB TOTAL	35	

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se puede constatar, la malla curricular enfatiza los estudios de la Historia, ciudadanía y derecho de los pueblos amazónicos, Antropología y cosmovisión amazónica. Estos cursos generales toman en cuenta contenidos regionales o culturales. Por otro lado, como un hallazgo importante, indicamos que en esta universidad se promueve el desarrollo de las lenguas originarias; sin embargo, estos cursos no forman parte de la especialidad. La enseñanza de la lengua originaria en la UNI_03_PU está considerada dentro de la extensión y responsabilidad social comunitario-Incubadora de empresas-idioma adicional y comprende los siguientes cursos:

- Lengua originaria I: Diálogos situacionales
- Lengua originaria II: Léxico, Fonética y Fonología
- Lengua originaria III: Gramática elemental, Morfología y sintaxis
- Lengua originaria IV: Lectura y producción textual
- Lengua originaria V: Traducción I (Teoría y práctica)
- Lengua originaria VI: Traducción I (Práctica intensiva)

Lo que hace notar que los cursos de la lengua originaria tienen un programa que van en relación con las necesidades de desarrollar y fortalecer las lenguas originarias desde la teoría lingüística y en castellano.

> Los contenidos de los cursos son en castellano y contenido curricular, no incorporan saberes. En la universidad hay cursos de danza, pero no son de nuestros pueblos son citadinas. En ingeniera no hay ningún docente shipibo, en la universidad hay mayoría indígenas y a veces tienen miedo de preguntar. Debería haber sabios para que nos pueda enseñar de las plantas medicinales. (ESUPU_4)

En la UNI_03_PU la enseñanza de la lengua extranjera, como el inglés no forma parte de la malla curricular de las carreras EIB es opcional o electivo.

- *Caso universidad 4 (UNI_04_PU)*

Concerniente, a la UNI_03_PU la malla curricular de las carreras EIB se actualizó el año 2022, según la Resolución de Comisión Organizadora N° 215-2022-CO/ UNI_04_PU y tiene la siguiente organización.

Tabla 61. Organización curricular de las carreras EIB de la UNI_04_PU

ÁREAS	NÚMERO DE ASIGNATURAS	CRÉDITOS	% CRÉDITOS
Estudios generales	12	35	17%
Estudios específicos	18	54	27%
Estudios de especialidad	31	111	56%
TOTAL	**61**	**200**	**100%**

Fuente: Propuesta curricular de la Universidad 4

La UNI_04_PU igualmente enfatiza la formación general conforme lo estipulado por la Ley 32022 y se puede observar la siguiente organización.

Tabla 62. Malla curricular de la Universidad 4

N°	ASIGNATURA	CREDITOS	%
1	Lenguaje I	4	
2	Lenguaje II	3	
3	Matemática I	3	
4	Matemática II	3	
5	Sociología general	3	17%
6	Metodología del trabajo universitario	3	
7	Psicología general	3	
8	Epistemología de la educación	3	
9	Idioma nativo I	2	
10	Idioma nativo II	2	
11	Antropología cultural	3	
12	Oratoria y liderazgo	3	
	Sub Total	**35**	

Fuente: Propuesta curricular de la Universidad 4

Las asignaturas generales refuerzan el aprendizaje de las disciplinas como el lenguaje, matemática, sociología, psicología entre otros desde una metodología expositiva o teórica. En las materias de estudios específicos considera Lengua y Cultura nativa I y II, estos cursos son insuficientes para el logro de las competencias lingüísticas conforme como se establece en su propuesta curricular: “Demuestra competencias comunicativas a través de experiencias horizontales y el uso de las lenguas originarias con la finalidad

de fortalecer la construcción de una sociedad inclusiva, tolerante, equitativa y democrática con perspectiva intercultural" (p.10).

> El idioma nativo sólo se lleva en el primer ciclo, debería llevarse de primero a sexto siglo, los docentes sean netamente de EIB que conozcan del tema, muchas veces se les pide a los docentes de algunos temas de los pueblos originarios, esto se ha visto en la pandemia, por ejemplo, en la pandemia los docentes sólo llegaban y dictaban más no se involucraron. (ESUPU_15)

> Todos los cursos que nos dictan son en castellano, no tenemos un curso que nos dicten en nuestra lengua originaria hasta ahora, me parece que en uno de los ciclos se llevó un curso de idioma, uno era ashaninka y el otro era quechua, pero era virtual no se llegó a aprender mucho y además era básico. (ESUPU_14)

> En los cursos que hasta ahora he llevado en la universidad, si consideran el curso de idioma nativo, gestión participativa de escuela y comunidad, ahí he visto a la que se da énfasis a las comunidades nativas; no es en un 100% sino lo básico, lo que tiene que ver con la lengua y los saberes. No hay cursos sobre Juan Santos Atahuallpa. (ESUPU_15)

> En el análisis de los planes de estudio de las cuatro universidades evaluadas, se observa una diferenciación en la estructura curricular de la formación general y la formación específica. En el caso de la UNI_03_PU y UNI_04_PU, la formación general presenta una carga disciplinar significativa. En contraste, la UNI_03_PU y la (UNI_02_PR) orientan sus planes de estudio hacia un enfoque más especializado en la formación docente intercultural.
>
> Estas diferencias se evidencian en los diseños curriculares, los cuales reflejan la coherencia entre los principios teóricos y su aplicación en distintos componentes del proceso formativo. En este sentido, la consistencia entre lo establecido en los documentos normativos y su implementación en la práctica puede analizarse a través de diversos elementos, tales como el desarrollo del ciclo propedéutico o nivelación académica, la ejecución de la práctica profesional, el acompañamiento tutorial, la producción investigativa y, en última instancia, el logro de las competencias y del perfil de egreso de los estudiantes de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe. Estos aspectos serán abordados en los apartados siguientes.

9.2.2. Ciclo propedéutico o nivelación académica

¿Los ingresantes a las carreras EIB han realizado o han superado el ciclo propedéutico o nivelación académica?

¿Qué áreas curriculares considera el ciclo propedéutico o ciclo de nivelación académica de las carreras EIB?

¿En cuánto tiempo o semestre se desarrolla el ciclo propedéutico o nivelación académica?

¿Cómo valoran el ciclo propedéutico los jóvenes de los PP.OO?

El año 2012, la Dirección de Educación Superior y Técnico Profesional, mediante la Resolución Directoral N° 0183-2012-ED, aprobó "Las orientaciones para la implementación del Programa de Fortalecimiento de Capacidades para ingresantes a carreras docentes en los Institutos y Escuelas de Educación Superior de formación docente"**.** Al respecto, el documento mencionado señala lo siguiente:

> El fortalecimiento de capacidades comunicativas y lógico-matemáticas de los y las jóvenes que ingresan a las carreras de formación docente en los institutos y escuelas de educación superior de formación docente pública y privada a nivel nacional. En las carreras de Educación Intercultural Bilingüe, se pondrá énfasis en el fortalecimiento de la compresión y producción de textos en lenguas originarias. (p.2)

La Resolución Directoral N° 0183-2012-ED constituyó un antecedente importante para la implementación del ciclo de nivelación en las carreras EIB en los IESP. Bajo este antecedente, la DEIB, el año 2014, diseñó e implementó los "Lineamientos generales para el ciclo de nivelación de los becarios de educación intercultural bilingüe nivel inicial y primaria*"*. Sobre el particular, el documento señala lo siguiente:

> La finalidad del Ciclo de Nivelación para los becarios EIB es fortalecer habilidades y destrezas básicas para la comprensión lectora y producción de textos, razonamiento matemático, manejo de técnicas de estudio y de las TIC, así como el desarrollo de la reflexión crítica sobre los procesos de construcción de la identidad a través del conocimiento de la realidad sociocultural y lingüística del país. (p.4)

Bajo estos lineamientos reglamentados por la DEIB, las universidades con Beca 18-EIB (caso universidad 1 y 2) efectuaron el ciclo de nivelación académica durante dos

semestres previo al inicio del ciclo formativo de la carrera, por lo que los estudios académicos duraron 6 años lectivos.

> Con respecto a los becarios, hay que hacer una diferencia entre el primer grupo de estudiantes becarios andinos y los estudiantes amazónicos del segundo grupo, en ambos casos hubo el ciclo de nivelación. He notado mayores dificultades en los amazónicos que los andinos. Dificultades en ciertos contenidos curriculares, les falta una mirada global y los contenidos universales. Lo propio conocen, hablan su lengua, pero no manejan fluidamente el castellano. Desconocimiento por ejemplo de los países limítrofes y mucho más de Europa, de Asia u Oceanía; totalmente perdidos, por ello, primero les introducía de lo que sabían, no se les conoce la voz, no participan, pero manejan muy bien su idioma, lo que hago es hacer primero que hablen en su idioma, después que traduzcan, pero se avergüenzan. Son ashaninka, awajun y nomashigenga. (DOCEN_1)

En la entrevista a los estudiantes beneficiarios de este programa, se pudo registrar dos versiones de satisfacción del programa; un primer grupo, consideran que el ciclo de nivelación académica fue un proceso muy importante que les brindó la universidad y gracias a este programa superaron las limitaciones que tenían al ingresar a la carrera universitaria como producto de un desfase curricular en la Educación Básica.

> Todos de manera general llevamos el ciclo de nivelación. Para nuestra carrera fue todo un año (...) Los cursos que llevamos eran de matemática, inglés, lenguaje. Bueno, en cuantos a esos cursos sí nos ayudó bastante; en este caso los profesores eran comprensibles, al menos sabían de las realidades de donde veníamos y nos apoyaron; sin embargo, faltó información sobre las bondades de la carrera, también de identidad cultural (...), pero el inglés fue difícil, muchos desaprobaron. (EGUPR_06)

La UNI_02_PR incluyó en el Ciclo de Nivelación Académica, la enseñanza del inglés bajo un estándar de exigencia alta para alcanzar el perfil de egreso exigido por la universidad. Esta exigencia generó la desaprobación del curso de inglés y deserción definitiva de un grupo importante de estudiantes con cierta afectación a estudiantes amazónicos. La valla alta del inglés que consideró la universidad fue un desafío permanente para los estudiantes indígenas que no habían logrado el inglés básico en los colegios rurales, debido a la carencia de docentes para la enseñanza del inglés como segunda lengua.

No obstante, en los lineamientos establecidos por la DEIB no estaba contemplado la enseñanza del inglés en el ciclo de nivelación académica; más bien los lineamientos

señalaban la imperiosa necesidad de fortalecer la lengua originaria y sus otros elementos culturales para su exitosa inserción académica y el logro de los propósitos de estudios durante el ciclo formativo de la carrera, conforme como se señala en el documento N.° 01:

> Las instituciones durante el Ciclo de nivelación deberán fortalecer la valoración de la lengua originaria de los estudiantes becarios, puesto que es un elemento central para la formación docente que recibirán. Por ello se recomienda que esta sea usada durante los trabajos de discusión y reflexión grupales de cada una de las asignaturas de la carrera. (p.4)

Efectivamente, los programas de nivelación académica fueron satisfactorios para los jóvenes que en su mayoría venían de las II.EE. rurales con problemas de aprendizaje curricular de la Educación Básica.

> Esta formación previa ha sido bastante importante para mis compañeras de zona andina, porque no habían llevado algunos cursos como historia y otros. Recuerdo que algunas de mis compañeras tenían dificultades en Historia, sobre Carlos Marx. Alguna vez, la profesora dijo, ¡tartamuda!, docentes que solamente decían que vamos a enseñar castellano, lo que no se dieron cuenta es que nosotros venimos de formación castellana, pero no sé si era castellano académico. Había talleres para pronunciar bien el castellano, redacción. (EGUPR_04)

> A mí me ayudó mucho, al inicio tenía dificultades de redacción, en mi colegio no nos enseñaron sobre esos temas, aprendí nuevos temas como la redacción y leer textos académicos. (ESUPR_4)

> El ciclo de nivelación me ayudó mucho, conocía muchos alumnos de diferentes contextos y no entendía las clases, me ayudó a conocer diferentes temas y metodologías de estudio. (ESUPR_3)

> Creo que fue básico para mí en este caso, porque me ayudó bastante sobre todo en lo académico realizar trabajos con el citado, perder el miedo, realizar las exposiciones para mí era bastante difícil. (ESUPR_2)

Eran evidentes estas limitaciones en los estudiantes cuando ingresaron a la universidad donde se enfrentaron a nuevas reglas y formas de construcción de conocimientos académicos que, en base a una metodología rígida de estudios y en español, les dificultaba desenvolverse académicamente.

> Me ayudó bastante, primero me ha permitió familiarizarme con el entorno de Lima, hay diferentes choques culturales, el espacio es muy cerrado, la inseguridad,

> problemas que estresan. En lo académico más me ha permitido integrarme, en el colegio no me enseñaron esas cosas, pero sí me sirvió mi preparación preuniversitaria me ha servido académica, en lectura estuve muy bajo, en la lectura pésimo, no estaba acostumbrado hacer textos largos, hacer tareas bien elaboradas. (ESUPR_1)

Por otro lado, un grupo de estudiantes manifestaron que estos programas no les aportó en su fortalecimiento de la identidad cultural y social, más bien les hicieron sentir como inferiores y discriminados.

> El tema de nivelación académica, de manera particular no fue tan beneficioso para mí, yo ya había desarrollado en mis estudios de secundaria; más bien los talleres parecían como indigenización, cómo ser indígena, por lo tanto, sus características fueron chocantes. (EGUPR_04)

> En un inicio estuve en desacuerdo, lo veía como un estereotipo, en el que decían los de EIB están en un inicio, en un nivel cero tienen que igualarse, eso era algo absurdo, se supone que todos salimos de la secundaria y estamos casi en el mismo nivel que los demás estudiantes, es decir no necesitábamos igualarnos, pero de alguna u otra forma si nos apoyó, en mi caso repasé todo lo que hacíamos en secundaria o en la preparatoria, pero ha sido como un ciclo que nosotros hemos perdido tiempo cuando ya debimos de iniciar la carrera y ahora estaríamos ya egresando. (ESUPR_5)

En términos generales, para los estudiantes de las universidades con beca 18, el ciclo de nivelación académica fue oportuno y valioso; por una parte, les permitió adquirir herramientas técnicas de estudio, desarrollar competencias de comprensión de lectura, habilidades matemáticas y, por otra les reforzó los lazos identitarios como grupo cultural.

En cambio, en las universidades interculturales no hubo el ciclo de nivelación académica o ciclo previo al inicio de la carrera, por las limitaciones normativas que no contempla la Ley 30220 y, por otro lado, por las restricciones presupuestarias que tienen las universidades interculturales; aun así, hubo algunos intentos de implementar estos programas como la experiencia de la UNI_03_PU conforme lo expresa un docente.

> Siempre se ha propuesto el ciclo propedéutico, pero nunca se ha ejecutado, salvo este ciclo que pasó. Después de la pandemia se hizo por primera vez el ciclo propedéutico que duró poco debido a la falta de presupuestos y por la cuestión burocrática que responden que no hay presupuestos. Este ciclo duró como tres meses y más enfocado a la parte disciplinar de las ciencias. (DOCEN_5)

En oposición a lo manifestado por el docente, los estudiantes ratifican que las universidades no les brindaron el ciclo de nivelación académica; pese a las limitaciones de aprendizaje con las que llegaron los estudiantes de las zonas rurales de la amazonia.

> No tuve la oportunidad de ciclo de nivelación académica, uno cuando viene desde abajo desde los pueblos indígenas estando en ciudad se siente desnivelado y entonces al no tener ese ciclo de nivelación uno sufre, en matemática y comunicación, sería bueno esa nivelación más que todo para los que venimos de los pueblos que nos afecta académicamente. (ESUPU_2)

> No hubo nivelación académica (…), pero no lo he visto necesario, porque en el primer y segundo ciclo llevamos temas que muchas veces hemos llevado en la secundaria; salvo la matemática que se me dificultó un poco no llegué a jalar, pasé normal. (ESUPU_10)

> No hubo ciclo de nivelación, los cursos de matemática y comunicación no consideran los saberes propios, todo es en castellano, no hay profesores bilingües, salvo en antropología nos fuimos hacer investigación a las comunidades. (ESUPU_12)

La única experiencia que podemos encontrar en la UNI_03_PU son los programas compensatorios o postpandemia que la DIGESU estableció normativas como la RVM N° 145-2022-MINEDU, en donde se establece lo siguiente:

> Las universidades que tengan diseñado y aprobado cursos o programas de nivelación priorizan el otorgamiento de estos servicios en favor de los y las estudiantes, según la previa identificación de sus necesidades académicas. En caso de que no cuenten con cursos o programas de nivelación, las universidades, en el marco de su autonomía, implementan las modificaciones necesarias a la normativa interna, con la finalidad de diseñar, aprobar e implementar estos servicios. El diseño de los contenidos incluye el reforzamiento de aquellas exigencias académicas que requieran los perfiles de ingreso de los programas de estudio.

Bajo este respaldo normativo, la UNI_03_PU, por primera vez, después de 19 años de vida institucional, consideró el ciclo de nivelación para ingresantes 2022-2 y fue sólo la única vez; no obstante, en otras universidades con comisiones organizadoras lograron implementar el ciclo de nivelación académica, caso Universidad de Jaén, quien bajo la Resolución N° 009-2017-CO-NIJ, aprobó el Reglamento del Ciclo de Nivelación 2017.

En esa línea, las universidades interculturales debieron de haber brindado el ciclo de fortalecimiento de capacidades o ciclo de nivelación académica a los estudiantes que procedían de las escuelas rurales de la amazonia, principalmente; pero no promovieron

estos programas como mecanismos de aseguramiento de la calidad de la formación profesional en la línea como establece la RVM N° 157-2017-MINEDU, el lineamiento 1 establece lo siguiente: “Incorporar en los documentos de gestión, el diseño de ciclos propedéuticos, programas de tutoría, nivelación académica y servicios adecuados de hospedaje y alimentación para jóvenes provenientes de las comunidades indígenas” *(p.20).*

En la misma línea, el objetivo 1 de la PNESTP, cuando hace referencia a la implementación de mecanismos de apoyo para el acceso equitativo de la población a la ESTP, refiere como atención prioritaria los ciclos o programas de nivelación académica y acciones de tutoría que permita asegurar el éxito de los programas de estudios en la educación superior.

9.2.3. Sistema de tutoría

¿Cómo valoran los servicios de tutoría que ofrece la universidad?

¿Qué aspectos abordan en la tutoría?

¿Cuál es el perfil del tutor o docente tutor?

La tutoría en la formación docente constituye un proceso permanente de acompañamiento y monitoreo al estudiante, desde el momento de su acceso hasta la culminación de la carrera. Es así, que la acción tutorial se convierte en un elemento inherente a la función docente y al currículum, sobre todo en el contexto de formación de profesionales de la educación, donde el profesor está implicado directamente en la acción tutorial (Espinoza, et. 2019).

En la formación inicial docente intercultural, el abordaje de una tutoría abarca las tres dimensiones del ser del estudiante: Dimensión personal, que implica la valoración de su autoimagen, su nivel de subjetivación y control socioemocional; la segunda dimensión es lo académico, comprende el aseguramiento del logro del aprendizaje curricular; y, por último, la dimensión comunitaria, tiene ligazón y pertenencia al grupo cultural de procedencia del estudiante. En esta dimensión, se trabaja el empoderamiento de la afirmación identitaria.

Bajo esta comprensión, el análisis de los resultados de la tutoría comprende la experiencia en las universidades con beca 18 y la experiencia en las universidades interculturales.

- *Respecto a las universidades con Beca 18 EIB*

La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe a fin de asegurar el éxito del programa de la Formación Docente Intercultural con Beca 18, el 2014, elaboró las "Orientaciones Metodológicas para la Tutoría con Enfoque Intercultural". El enfoque y la orientación didáctica de la tutoría que asume el Ministerio de Educación para con los jóvenes de las carreras EIB se refleja en el siguiente enunciado:

> "Se propone una visión de la tutoría centrada en los estudiantes y la comunidad educativa, que asuma la interculturalidad como una actitud y que promueve relaciones empáticas y respetuosas, con una visión consciente, crítica y transformadora de las situaciones de inequidad entre las culturas, las procedencias, las etnias, los sexos y cualquier otra forma de injusticia social que impida o limite a los estudiantes de pueblos originarios en su derecho a una educación superior de calidad que respete su identidad cultural, y que a su vez, permita formarles para promover ese mismo ejercicio en su futuro desempeño profesional conservando y desarrollando su identidad cultural." (p.7)

A partir de estas orientaciones dadas por el Ministerio de Educación, las universidades con programas de formación docente EIB implementaron procesos de tutoría, algunas con mejores resultados y otras con ciertas falencias que demostraremos a continuación:

- *Caso Universidad 1* (*UNI_01_PR)*

El programa de EIB cuenta con un área de tutoría que está a cargo de un grupo de docentes que brindan asesoramiento a los estudiantes de forma permanente, individualizada y grupal, a partir del primer semestre hasta el VIII semestre.

En el servicio de tutoría que brindó esta universidad, resalta la dimensión académica en términos favorables:

> Las tutorías son de dos tipos, individualizada y otro grupal. Nos daban tips de estudios, nos apoyó en la parte socioemocional, la única relación que teníamos eran nuestros compañeros, también recibimos apoyo con lecturas, cómo acceder a la biblioteca. (ESUPR_5)

> Creo que es un espacio que te ayuda bastante en lo personal y en lo académica. En lo personal, a mí me ayudó bastante, tuve algunos problemas, el hecho de separarte de la familia y estar en un lugar lejano, te cuesta la adaptación, ahí en horas de tutoría me ayudaron bastante, me brindaron tips para hacer las actividades de manera oportuna. (ESUPR_2)

> En lo académico, también me apoyó, hubo reforzamiento, organización de horarios, había una tutoría y participar en foro. No nos preguntaron por nuestra identidad, nuestro contexto comunitario. Ninguno hablaba lengua originaria. (ESUPR_1)

El hecho de migrar de un pueblo rural a un contexto citadino y con alta diversidad social y cultural como es Lima y la adaptación al nuevo contexto han sido para los estudiantes desafíos enormes en el lugar de acogida o residencia y en la institución formadora.

> Cada uno venía con su propia forma cultural, con sus propias formas de ser, algunos bien callados y aplicados y otros con otras habilidades. Mientras mis compañeros andinos se mantenían en un círculo cerrado. Las relaciones interpersonales entre los compañeros eran notorias en la diferencia. Era muy difícil, sobrevivir en un contexto bastante peligroso. La gente no saludaba y desde luego era otro código. Yo llegué a Lima y empezaba a saludar y muchos me miraban, pensaban que iba a robar. La rutina muy cronometrada. (EGUPR_04).

> He visto que mis compañeros tenían problemas de asalto, arrendamiento, bueno eso me ayudó a tener más cuidado que probablemente me haya sucedido sin esas tutorías, no me chocó tanto como a mis compañeros, porque yo siempre vivía solo; la docente me apoyaba en la organización de trabajos organizar mis tiempos. (ESUPR_1)

En todo este proceso de adaptación a un nuevo escenario, el acompañamiento familiar en los procesos académicos se convierte en una necesidad que responde a un proceso serio de desarraigo familiar y comunitario que sufren los jóvenes en esta nueva experiencia académica.

> Al venir a la universidad tuve problemas emocionales, la falta de cariño de la familia. Al entrar a la universidad me separé de mis padres y entré en depresión, hablar con el tutor me ayudó muchísimo, me daba consejos, organizar mis tiempos, hacer subrayado. (ESUPR_4)

La falta de acompañamiento familiar en los procesos académicos muy a pesar de las tutorías que enfatizaron la dimensión socioemocional y académica dio como consecuencia que un reducido grupo de estudiantes renunciarán a la Beca 18 EIB.

> Nosotros de mi promoción éramos 23 y desertaron 3, uno de mis compañeros salió del primer semestre, era que no tenía vinculo cercano con los compañeros, se sentía sola, y uno se convirtió padre de familia y tuvo que afrontar y no tuvo apoyo de sus padres. Académicamente estaban bien, era más el factor socioemocional y familiar. (ESUPR_5)

> La deserción de algunos compañeros se debe a la carga académica, como sabemos en algunas instituciones educativas rurales la enseñanza no es buena y tenían problemas y, por otro lado, la condición del becario es tener nota alta y esta exigencia es estresante.
>
> Mi amiga se retiró, no se acostumbraba y se sentía sola, se enfermó y salió de la universidad. Otra salió de la carrera porque no le gustaba la carrera. (ESUPR_4)

Aquí se visibiliza dos problemas, por un lado, está el factor socioemocional y, por otro lado, la falta de motivación para seguir una carrera profesional en educación que viene a ser el factor académico, ambos problemas incidieron en la pérdida de estudios de un grupo de jóvenes de las aulas universitarias. Este hecho constituye para el estudiante frustración en su proyecto académico y repercute en la familia y comunidad.

Por otro lado, como dificultad aparece el factor docente tutor que no maneja la lengua originaria, muy a pesar de que puede conocer el contexto cultural del país tendrá siempre las limitaciones para comprender las propias cosmovisiones de los PP.OO. y sus implicancias en la vida, no sólo a nivel físico, emocional sino la parte espiritual que es un elemento inherente al ser humano según las propias visiones de los pueblos.

> Desde mi perspectiva dirían que fue bien, pero me hubiese gustado que nos diera un docente quechua hablante ya que éramos estudiantes quechuas. Muchos de los docentes que me tocó como tutor le gustaba aprender quechua ya te generaba una confianza. Para mí me ha servido mucho. (ESUPR_3).
>
> Las tutorías más se enfocaron al aspecto académico. Los tutores no hablaban la lengua originaria, pero se involucraban bien en nuestros problemas. (ESUPR_1).

- *Caso Universidad 2 (UNI_02_PR)*

En esta institución, el primer año de la carrera un número importante de estudiantes indígenas de la amazonia habían desertado por motivos de falta de adaptación al contexto universitario y por problemas familiares; pero, principalmente, fue el curso de inglés como materia obligatoria para los estudiantes de las carreras EIB al margen de su desfase curricular con la que llegaban a la universidad.

> El curso de inglés era obligatorio para los estudiantes de la carrera EIB no aprobaban sobre todo los estudiantes de la amazonia, una de las causas fue esta, otra causa fue que los jóvenes de la amazonia en relación con los andinos llegan a la universidad con muchas limitaciones en la preparación para los cursos en la universidad, otra causa es que no tuvieron un acompañamiento para que ayude a pasar los cursos y se adapten a la vida académica. (DOCEN_2)

Viendo esta realidad, la institución intensificó el servicio de tutoría. Este servicio estaba abocado al seguimiento y control de permanencia de los estudiantes.

> Durante los primeros ciclos si hubo tutoría, había acompañamiento individual y grupal (...) en algún momento tenía miedo de ir al tutor, porque no me brindaba seguridad y satisfacción. En otros años sí tuve buenos tutores. (EGUPR_08)
>
> Los tutores que tuve fueron psicólogos que no conocían otra lengua, eran monolingües. Sólo nos preguntaban ¿cómo estás? ¿alguna dificultad? (EGUPR_06)
>
> Los tutores eran profesionales de Lima, no conocían la realidad, mayoría eran psicólogos, sólo sabían que éramos jóvenes que estábamos yendo de diferentes lugares, pero de conocer nuestra cultura o la lengua originaria no. (EGUPR_07)

Los que ingresaron a las carreras EIB, en su mayoría tenían procedencia rural y tuvieron problemas de adaptación debido a los factores climatológicos, el racismo y problemas sociales como la delincuencia; sumado a ello, el desarraigo familiar y el desfase curricular de su formación de la Educación Básica, de tal manera que, necesitaron un sistema de tutoría, los cuales fueron dadas por ambas universidades.

> Tanto la etapa de la educación básica no les ha formado para seguir estudios universitarios, y también la universidad ha seguido con su formato académico no tanto de interculturalidad, al tener maestros sin perfil, sin acompañamiento, no adecuaron a las necesidades de los estudiantes que venían de los pueblos originarios, por eso hubo bastante abandono. (DOCEN_2)

Bajo este escenario, las tutorías en ambas universidades con programas de Beca 18, estaban abocadas al fortalecimiento de la dimensión socioemocional y, por otro lado, la dimensión académica, pero faltó el abordaje de una tercera dimensión lo sociocomunitario que se traduce en el fortalecimiento de la identidad a partir de un proceso de descolonización del ser; muy a pesar que desde la Dirección de Educación Intercultural se dieron lineamientos para el servicio de tutoría intercultural, asimismo, no se han logrado incorporar sabios y docentes tutores hablantes de las lenguas originarias.

- *Respecto a las universidades interculturales (Caso universidad 3 y 4)*

En ambas universidades no se reporta la existencia de un programa de tutoría que esté dedicado exclusivamente al servicio de tutoría; cada docente de curso ofrece asesoría cuando ve que algunos estudiantes están en un riesgo académico.

> Por política de la universidad, la tutoría es responsabilidad de los docentes. Ellos son los encargados de brindar una tutoría sobre nuestra situación académica. Cada docente del mismo curso cumple esta función. La Universidad designa un grupo de estudiantes a un docente. (ESUPU_3)

> Tenemos una tutora por ciclo dos horas por semana y en castellano, hasta ahora ningún área ha tomado las lenguas originarias, consideran la cultura muy poco. En la tutoría hemos trabajado lo socioemocional. (ESUPU_14)

> Cada estudiante tiene un tutor ellos nos preguntan cómo estamos en los estudios y nos reunimos todos los domingos una hora a veces dos horas. (ESUPU_4)

Respecto a los contenidos temáticos de la tutoría, en ambos casos aparece la parte académica.

> La universidad nos brinda la tutoría, solamente nos habla de nuestras carreras, que juego podemos emplear, sólo hablamos de temas educativos menos de cultura. (ESUPU_12)

> En la tutoría hablan de estrategias de estudio, ellos seleccionan los temas y eso nos enseñan en horas de tutoría. (ESUPU_11)

Efectivamente, la población estudiantil de estas universidades son jóvenes de los pueblos más rurales de la amazonia que recibieron una formación académica en la EBR en situaciones precarias que dio como efecto, “bajos logros del aprendizaje de los egresados de la educación básica” (PNESTP, 2020, p. 29). La dimensión académica en la tutoría fue fundamental para el mejor logro de los propósitos formativos. Por otro lado, en ambos casos, también se ha enfatizado la dimensión socioemocional en la tutoría. Señala un estudiante: “Sí hay tutoría por grupos, nos hablan cómo controlar las emociones, el estrés, nos ayuda a mejorar en lo académico” (ESUPU_10). Añade otro: “En este caso, una vez un profesor me acercó y me explicó que no debo desanimarme y lograr mis estudios” (ESUPU_7).

No obstante, en ambos casos, se requiere de un sistema de tutoría permanente, que incluya el apoyo de los sabios, talleres de motivación para generar acercamiento al mundo académico, intercambio de experiencias entre estudiantes y pueblos. La falta de este servicio influyó en la pérdida o abandono de los estudios de un número importante de jóvenes.

> La deserción es abrumadora, a partir del 2011 se trajeron a 60 estudiantes del Purús, entre sharanahuas, madija, cashinahuas y sólo han terminado egresando 4 o 5 estudiantes, es decir los 55 fueron expulsados de la universidad… incluso se

propuso asesores pedagógicos de su cultura, ese es el otro factor que incide en la deserción, ese choque con la cuestión libresca, enciclopédica, el poco dominio del idioma castellano, principalmente, el factor fue desatención de los que firmaron los convenios. (DOCEN_5).

Creo que hemos entrado unos 45. En primer ciclo, hemos estado muy bien, luego de tres años nos fuimos disminuyendo, sobre todo, en la pandemia. Permanecemos 7 y algunos compañeros están arrastrando cursos y algunos están comenzando de nuevamente eso a mí me alegra, pero hay número importante de baja. No sé si será económicamente, pero sólo cada uno sabe sus necesidades económicas. (ESUPU_2)

Los docentes y estudiantes reconocen que el factor principal está en relación con la ausencia de una tutoría y metodología de enseñanza que no toma en cuenta las formas de adquisición de aprendizajes en los pueblos indígenas, sumado a ello, el factor docente que no maneja la lengua originaria de los estudiantes provenientes de los PP.OO.

Luego de este recorrido histórico del acceso de jóvenes de los PP.OO. a la educación superior desde los primeros programas de acción afirmativa que inicia entre 1999 hasta la experiencia de la Beca 18, queda demostrada que existe una alta tasa de deserción de estudiantes indígenas de las universidades; muy al margen de contar con el apoyo financiero, algunos jóvenes han perdido los estudios. Lo que se traduce en la carencia de una política que no asegura la permanencia exitosa de los estudios, principalmente de aquellos jóvenes provenientes de poblaciones rurales o marginales, dando como consecuencia "Débil apoyo y soporte a los estudiantes que limitan el aprendizaje, permanencia y la culminación" (PNESTP,2020, p,29) de parte de las entidades formadoras y, por otro lado, la responsabilidad recae en el Ministerio de Educación, según la Ley 30220 quien es el ente rector de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria en el país.

9.2.4. Práctica profesional

¿Dónde desarrollan sus prácticas profesionales y con qué frecuencia?
¿Cuánto tiempo se destina para la práctica preprofesional?
¿Cómo se relacionan el conocimiento teórico con el saber práctico?

En la investigación, es posible identificar dos experiencias de práctica profesional que resaltan. Por un lado, está la experiencia en las universidades con Beca 18 EIB que lograron realizar sus prácticas profesionales en las II.EE. EIB de procedencia de los

estudiantes y, por otro, se tiene a las universidades interculturales que no han logrado implementar las prácticas profesionales en las zonas de procedencia de los estudiantes, más al contrario, las prácticas profesionales pudieron completarse en las escuelas urbanas.

- *Caso universidades con Beca 18 EIB*

Es importante resaltar la asistencia técnica de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe a las universidades con Beca 18-EIB. En efecto, la DEIB el año 2018 aprobó el Documento de Trabajo N° 08 "Lineamientos Básicos para la Organización e Implementación de la Práctica Pre-Profesional en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe en las Universidades". En este documento, la práctica preprofesional se define como el eje vertebrador de la formación inicial docente, sitúa al futuro docente EIB en un ejercicio real donde efectiviza su verdadero rol docente en la escuela y en la comunidad.

Respecto al tiempo que se destina para la práctica preprofesional, en caso de las universidades con carreras EIB, la DEIB recomendó iniciar la práctica profesional desde el semestre I y concluiría con la práctica final en X ciclo, conforme lo podemos ver en la siguiente tabla:

Tabla 63. Fases de la práctica profesional en las carreras EIB

Etapa I	Etapa II	Etapa III	Etapa IV	Etapa V
Observación en aulas para identificar elementos del proceso educativo y pedagógico: - Interacciones maestro-estudiantes. - Características de niños y niñas. - Relación del docente con la realidad cultural y lingüística. - Desarrollo del proceso de enseñanza, del proceso de aprendizaje de los estudiantes.	**Conducción** de sesiones de aprendizaje de una hora de duración aprox. relacionadas a: - Aspectos lúdicos - Diversas formas de la expresión (cantos, pintura, modelados, relatos, etc.) desde una perspectiva integral del desarrollo del estudiante. Considera como estrategia, la observación de pares entre estudiantes y la sesión compartida	**Conducción** de sesiones de aprendizaje de 3 a 4 horas de duración aprox. **Aspectos a incorporar:** - Formas propias de aprender en complementariedad con los aportes de teorías contemporáneas del aprendizaje. - Uso y tratamiento de lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico identificado.	**Conducción** de sesiones de aprendizaje de jornada escolar completa por algunas semanas. **Aspectos a incorporar:** -Adicionalmente a lo anterior, enfoque y didácticas de las áreas en la lógica de diálogo de saberes.	**Conducción** de sesiones de aprendizaje de jornada escolar completa, por un semestre como mínimo. **Aspectos a incorporar:** Poner en juego todos los desempeños de las competencias del perfil profesional.

- Planificación curricular. - Uso de materiales educativos.	(estudiante y docente de aula)

Fuente: Propuesta Curricular Modular EIB, 2015.

En ambas universidades, las prácticas profesionales se han implementado en dos modalidades: Prácticas profesionales en las II.EE. EIB del país y las prácticas profesionales en contextos urbanos y en escuelas no EIB.

Para viabilizar las prácticas profesionales en las regiones, la DEIB estableció una serie de lineamientos con la finalidad de garantizar que los estudiantes logren apropiarse de la pedagogía intercultural desde la práctica. Con este fin, se seleccionaron instituciones con buenas prácticas en educación intercultural. Señala un maestro: "Fue un reto para la universidad responder a la demanda de realizar la práctica en sus regiones. Fue un desafío que las horas de práctica coincidan con otros cursos que faciliten trabajo de campo" (CORD_1)

Las prácticas en las escuelas EIB fueron posibles gracias a la subvención de parte de PRONABEC, quien financió los costos de viaje de los estudiantes becarios a las regiones del interior del país. Estos mecanismos del ejercicio pedagógico dentro de su contexto cultural y lingüístico, como también en otros contextos, permitieron al estudiante involucrarse con distintas realidades y necesidades educativas, aunque algunas veces, con sus limitaciones por ser la primera experiencia para las universidades privadas que logaron salir fuera de las aulas.

Las universidades con beca 18 EIB, aparte de haber desplegado a los estudiantes a sus lugares de origen, también pudieron implementar sus prácticas en las II.EE. no EIB de la ciudad metropolitana de Lima.

> En mi caso, fui a mi pueblo kañaris por dos meses a realizar mi práctica profesional. Fue un aprendizaje importante, ya que pude incorporar mi cultura y lengua en la práctica docente; y, por otro lado, también realicé mis prácticas en las escuelas de la Molina y Ate de Lima; allí los estudiantes hablan mejor el castellano y sí respetan la cultura de los niños. (EGUPR_10)

El objetivo de esta modalidad de práctica en las regiones y en contextos urbanos, según los coordinadores académicos, respondía a una necesidad de preparar al futuro docente EIB para contextos de diversidad multicultural y multilingüe. La propuesta tenía sustento en la necesidad de ampliar realidades educativas diversas; sin embargo, la metodología y la parte logística no estaban planificadas, según las necesidades reales de los

practicantes. El haber programado las prácticas profesionales en las tardes y por las mañanas asistir a las clases de la universidad, ocasionó un malestar general en los estudiantes, conforme se recoge en el siguiente testimonio:

> La práctica no ha sido organizada, fue casi improvisada al llevar la práctica en la tarde y por la mañana hacer las clases. Hemos tenido dificultades sobre la metodología, me sacrificaba para realizar la planificación, muy parametrada. Yo pensaba de otra manera, de manera creativa, pero tenía que acogerme a las reglas que limitaba. No hubo diálogo entre la investigación y la práctica. Esta forma de práctica no ayudó mucho. (EGUPR_04)

La práctica profesional en ambos casos fue un espacio que les abrió posibilidades de reafirmarse en la carrera docente y en su identidad cultural; sin embargo, una de las dificultades que tuvieron ambas universidades es no contar con docentes con experiencia en aulas EIB que dominen la pedagogía intercultural; asimismo, no se logró incorporar a los sabios de los PP.OO. en estos procesos.

> En práctica preprofesional no tenían docentes con perfil. Los docentes de práctica son de Educación Básica Regular, debimos tener docentes que han trabajado en escuelas EIB, tampoco no hubo articulación, por ejemplo, en un curso se explica y en otro se refuerza. Claro en lo académico, los docentes están preparados, pero he visto también a los docentes egresados de la UNI_01_PR que les falta esos perfiles. (ESUPR_1)

- *Caso universidades interculturales*

En las universidades interculturales, las prácticas profesionales no se llevaron en las II.EE. EIB de procedencia de los estudiantes. Esta situación se debe a dos factores principales; por un lado, la falta de una planificación curricular que no toma en cuenta el desarrollo de las prácticas profesionales de manera articulada y coordinada con otras áreas curriculares, de tal modo, que permita integrar los conocimientos en el ejercicio y generar un aprendizaje basado en el trabajo de campo e investigación; y por otro lado, tiene que ver con la falta de presupuestos para cubrir los altos costos que se requieren para el desplazamiento de estudiantes y docentes a las zonas rurales de procedencia de los estudiantes.

Referente a la falta de planificación pedagógica, el docente de la UNI_03_PU manifestó lo siguiente:

> Con respecto a las prácticas, hay colegas que consideran innecesaria la práctica profesional en sus lugares de origen. Dicen para que vas a hacer las prácticas en

> sus comunidades si allí la educación es pésima. Los estudiantes necesitan hacer su práctica en la ciudad. Esa corriente es fuerte. Nosotros, sí concebimos que la práctica debe ser en su pueblo porque allí está el problema. El estudiante debe ir a identificar el problema y retornar con alternativas de solución. Hay mucha resistencia de salir al campo, colegas no quieren salir de sus espacios, esas diferencias son los que nos generan los conflictos. (DOCEN_6)

Del testimonio podemos interpretar que, a pesar de ser una universidad intercultural, el concepto de una educación o pedagogía intercultural está ausente en el discurso y en la propia praxis de algunos docentes que perciben con cierto retraimiento y prejuicio la educación comunitaria y la participación de los sabios en el sistema educativo; en cambio, un grupo menor de docentes sí apuestan por una educación coherente a la cultura y la lengua de los PP.OO. y exigen que las practicas deben ser en los lugares de origen de los estudiantes.

De otra parte, el coordinador académico de las carreras EIB de la UNI_04_PU sostiene que el factor principal no es el tema económico sino es la falta de entendimiento de una educación basada en el quehacer educativo:

> No es tanto de presupuestos, sino es más de iniciativa; por ejemplo, yo tengo el curso de investigación y me puedo ir a una comunidad por dos o tres días y hacer un trabajo etnográfico ahí, para eso no necesitamos presupuesto. Entonces, hay un vacío cognitivo de entender el valor de la cultura alternativa y las comunidades. Hay una pereza de conocer las comunidades, por ejemplo, ya son seis años que esta universidad está funcionando y no hay ningún artículo sobre estas comunidades nativas, pero si encontramos un artículo de Huaylas de Huancayo. Estamos en una universidad intercultural, pero nuestro cerebro y nuestras emociones están en otros pueblos de Huancayo o en el norte, es decir, la universidad sólo es centro laboral. (CORD_3)

Asimismo, desde los estudiantes perciben que en algunas comunidades indígenas las lenguas originarias están en proceso de extinción, por lo que los niños hablan el castellano como L1 y, por ello, este fenómeno de castellanización con la pérdida de las lenguas originarias es preocupante y las autoridades del Estado no están trabajando por la revitalización de las lenguas, especialmente la escuela.

> Lo que he notado es que en la mayoría de las II.EE. hablan el castellano y, si bien hay niños de las comunidades indígenas que hablan su lengua originaria, pero son una minoría, por ello, elaboramos nuestras sesiones en castellano. (ESUPU_16)

La falta de compromiso de las autoridades de las universidades para generar un currículo intercultural de la formación docente EIB que articule áreas y genere investigación coherente a las necesidades educativas y comunitarias hace inviable la práctica en las escuelas EIB, lo que no se visualiza en estas instituciones.

Respecto a la UNI_04_PU, los estudiantes que cursan la carrera EIB desarrollan una malla curricular que incluye elementos pedagógicos tanto de inicial y de primaria; por tanto, realizan sus prácticas profesionales en un determinado semestre en escuelas del nivel inicial y en otros semestres en primaria; ello en coherencia con el título profesional que ostentan alcanzar: *"Licenciado en Educación Inicial y primaria Intercultural Bilingüe"*. Por esta necesidad, los estudiantes están obligados a ejercitarse en la planificación y didáctica en ambos niveles educativos.

Un segundo factor, desde la mirada de los estudiantes tiene que ver efectivamente con la mala organización administrativa y curricular; pero también ellos son conscientes de lo complejo que es atender a una cantidad de lenguas y los costos que ocasionaría a la universidad acompañar a jóvenes de más de 24 pueblos originarios para concretar este proceso:

> Realizar la práctica profesional en las zonas rurales no es fácil, si por a o b algún estudiante sufre un acoso o violación u otro tipo de cosas entonces también se hace responsable la universidad, sólo se han quedado en propuesta hasta ahora no hay consensos. (ESUPU_14)

> Ahorita estoy haciendo mis prácticas profesionales en una IE llamado María Mercedes que está dentro de Mazamari. La universidad nos asigna estas escuelas cerca a nuestras casas para no gastar mucho pasaje. En mi practica he visto que los niños de la ciudad discriminan a los niñitos indígenas. (ESUPU_16)

Una de las dificultades para consolidar la formación académica profesional como docente de las escuelas EIB o de la diversidad tiene que ver en ambas universidades por la falta de docentes formadores con perfil idóneo. El 90% de docentes que acompañan el proceso de práctica no hablan la lengua originaria; este es el principal problema en ambas universidades.

> Al año, voy dos veces, a partir del octavo y noveno ciclo, y cuatro veces a la semana por cuatro meses. Los profesores de práctica algunos hablan quechua sureño o quechua wanka, pero no así las lenguas ashaninka, nomashigenga, yanesha, kakinte. (ESUPU_11)

> En el semestre anterior fui a una institución de nivel inicial era en pandemia las clases eran virtuales, por ende, tuve que ir a una institución educativa cerca de mi

zona donde yo vivo y fue en castellano no se practica la interculturalidad, no es EIB. Ahora que estoy haciendo mi práctica en primaria tampoco es EIB la institución educativa es católica. (ESUPU_14)

Mis sesiones elaboro en lengua castellana, en vista que los estudiantes no hablan ashaninka, todos hablan castellano. (ESUPU_11)

Los estudiantes en su mayoría consideran de vital importancia las prácticas profesionales en las II.EE. EIB y en las zonas de procedencia de los estudiantes.

Nosotros como estudiantes bilingües deberíamos hacer nuestras prácticas en las comunidades nativas para vivir la realidad, ver como son ellos, pero nos mandan a una ciudad grande que es otra realidad; no va acorde a nuestra carrera, le digo que no. Hace poco conversamos con nuestra directora de la facultad, habíamos propuesto un internado para las prácticas en una comunidad nativa, así como 2 o 3 meses, luego de regresar de la comunidad y hacer clases pura teoría, entonces nos rechazaron poniendo diferentes excusas. (ESUPU_10)

Desde que empecé la práctica profesional mayormente realizamos aquí en la ciudad…yo creo que es muy importante realizar las prácticas profesionales en las comunidades, así puedo rescatar los valores y costumbres. (ESUPU_13)

9.2.5. Investigación

¿La institución formadora cuenta con lineamientos de investigación intercultural?

¿Cómo se desarrolla la investigación en los distintos cursos?

En la tradición de una universidad convencional la trasmisión de conocimientos es a partir del canon monocultural y disciplinar; en cambio, en las universidades con enfoque intercultural la producción de conocimientos debe responder a las propias necesidades de vida de los pueblos o contextos. Bajo esta perspectiva, para las universidades con programas de formación docente EIB con Beca 18, el 2013 la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe diseñó el Documento de trabajo N° 06 “Lineamientos para la construcción de las asignaturas de mallas curriculares de las especialidades de educación inicial intercultural bilingüe y educación primaria intercultural bilingüe”. Según este lineamiento:

El Área de Investigación Educativa es primordial en el proceso de formación docente. Desarrolla en el futuro docente capacidades y habilidades de indagación de los entornos y contextos educativos, al mismo tiempo que se

> constituye en herramienta de conocimiento y evaluación del propio desempeño pedagógico para la innovación y mejora continua de las prácticas pedagógicas y la gestión educativa institucional. (p27)

Por su lado, para las universidades interculturales, la RVM N° 154-2017-MINEDU, el quinto lineamiento referido al *PRINCIPIO DE POLÍTICA DE CALIDAD: INCLUSIÓN Y EQUIDAD/INVESTIGACIÓN Y EXCELENCIA ACADÉMICA,* dice lo siguiente: "Promover líneas y programas de investigación que dialoguen con los saberes propios de los pueblos indígenas u originarios a nivel local y regional, y que estudien cómo estos son utilizados en diversos campos valorando su importancia". (p.22)

Al respecto, se pudo recoger testimonios que develan la importancia de la investigación en la universidad, pero como un proceso que va en cumplimiento a los indicadores de calidad establecidos por la SUNEDU que debe concretarse con la obtención del grado académico y título profesional mediante una tesis de investigación, más no así con la tematización y/o producción de conocimientos culturales propios de los PP.OO. como formas de acceso al diálogo de saberes desde la apropiación intracultural. Al respecto, uno de los directivos de la universidad explica la importancia de la investigación desde las carreras EIB: "La universidad propone líneas de investigación general, pero los estudiantes cumplen con lo establecido por SUNEDU. Sin embargo, los estudiantes pueden aproximarse a su mundo cultural, historia, gestión intercultural, ejercicio de una educación." (CORD_1)

En la misma orientación, uno de los estudiantes de la UNI_04_PU reconoce que hay investigación tanto teórica y empírica que se ejecuta en las carreras EIB.

> La universidad fomenta bastante la investigación, por ejemplo, ahora estamos haciendo una investigación en el curso de gestión educativa y en la mayoría de cursos te mandan hacer investigación; mayoría son teóricas, se podría decir, y otras son experimentales y vamos a las comunidades nativas, allí interactuamos con las personas y hacemos entrevistas, cuestionarios, si hacemos proyectos de campo. Cuando vamos al campo interactuamos con el sabio con el jefe de la comunidad e investigamos sobre sus cuentos, creencias, mitos, su vestimenta, su lengua y su cultura. (ESUPU_16)

Por otro lado, los estudiantes reconocen que la universidad es el espacio multicultural, multilingüe y multiétnico donde se concreta la interculturalidad como un hecho o realidad fáctica, pero no de producción de conocimientos intraculturales e interculturales desde el dialogo de saberes.

> Ya que estamos en una universidad intercultural y estamos en constante interacción con los profesores y con mis compañeros que son de otra etnia y esa interculturalidad hay en todo momento. Tengo tres profesores que se preocupan y nos dan soporte para sentirnos orgullosos de donde hemos venido, entonces curricularmente se preocupan y hay un espacio donde se habla de la interculturalidad. (ESUPU_2)

A pesar de que algunas universidades intentan promover una investigación desde la perspectiva de desarrollo de los saberes que apuntan a la solución de problemas que aquejan a las poblaciones rurales; la tradición incentiva hacia la investigación con peso teórico, conforme lo indican algunos estudiantes.

> Hasta ahora lo que yo he podido presenciar es que se hace más investigación bibliográfica. Para mí sería importante que el investigador sea más participativo que entre a la comunidad a investigar sobre los problemas que está pasando; pero en esta ocasión no es lo que está pasando debido a que los cursos están sentados en teorías y no es para que se trabaje en campo mismo, muchas veces los resultados no son reales. (ESUPU_15)

> Siéndote sincero, en la universidad no están incorporado los saberes culturales en referencia a mi carrera, pero hay ciertos docentes que nos hacen exponer pues en nuestra lengua originaria para que pueda haber más dinámica, pero ciertos docentes nomás y son contados que hacen esa dinámica para que salgan de la rutina; pero mayormente los que llevan esa formación son de carrera EIB para nosotros de ingeniería no están tomado en cuenta esa forma de educación. (ESUPU_3)

La falta de una política de investigación o producción de conocimientos desde los propios saberes culturales de los PP.OO. o de contextos de diversidad cultural trae como consecuencia la extinción o muerte lenta del legado cultural que se ha venido trasmitiendo de manera intergeneracional.

> Hay un tema que justamente ya en los pueblos indígenas que se está desviándose en cuanto a la práctica de las tradiciones o saberes ancestrales, por ejemplo, en mi comunidad ya no se practica por el mismo hecho que la llamada civilización o colonización está abarcando cada día más y los pueblos originarios se adaptan más, yo como docente volvería a recuperar los saberes ancestrales y que los sigan practicando y que no dejen de lado (ESUPU_15).

A partir de esta problemática existente que pone en peligro las culturas de los PP.OO. o de tradiciones subalternizadas, existe la necesidad de fortalecer la cultura no sólo en

el discurso o en planteamientos teóricos, sino desde la práctica, desde la solución de problemas conforme como se proponen los estudiantes.

> Mi interés es investigación, he visto vacíos, se sigue pensando que nosotros somos indios y sin conocimientos, por ello, debemos iniciar con este proceso de investigación, luego construir un calendario, se recupera los conocimientos en función de los saberes. Hablando de los procesos didácticos, hay que ver qué conocimientos nos sirven, a nosotros nos sirven conocimientos prácticos que la comunidad necesita, incorporar áreas. Si trabajamos bajo la visión de la EBR no podremos lograr una EIB de calidad. (ESUPR_1)

La vieja idea del campesino analfabeto, indio sin cultura se ve reflejada en el imaginario de los docentes, mecanismos de racismo y discriminación que se reproducen en el sistema educativo racializado y con grandes brechas de desigualdad social, conforme lo ha planteado Vargas (2015):

> En el Perú, la educación tiene un alto valor relacional como componente de clase, pero no únicamente en términos de movilidad de clase, pues coexiste con un componente racializado de la clasificación social, que permite el blanqueamiento de los que acceden al sistema superior, en la medida en que se descalifica el saber no universitario y no técnico como ancestral, folklórico, propio de la superstición o como un obstáculo para la modernización y el desarrollo social. (p.48)

En términos generales en casi todas las universidades con carreras EIB y universidades interculturales no están promoviendo investigación de los saberes propios de los PP.OO. o la investigación intercultural; se carece de una metodología de investigación a partir del diálogo de saberes. Las universidades que acogen a estudiantes de distintos pueblos y culturas no están aprovechando esa pluralidad de saberes para generar o extender conocimientos en distintos campos de saberes: ciencia, tecnología, literatura propia, valores culturales, historia y religiosidad de los PP.OO., prevalece el eurocentrismo académico en la tradición y la praxis universitaria.

9.2.6. Participación de los sabios

¿Existe lineamientos o normas para la incorporación de los sabios en la institución formadora?

¿Qué procedimiento se lleva a cabo para identificar y seleccionar a los sabios?

¿De qué manera participan los sabios en el desarrollo de los procesos formativos?

La actual Ley de Reforma Universitaria N.° 30220 no contempla la presencia de sabios en la formación universitaria; sin embargo, deja una posibilidad de interpretar y habilitar este requerimiento. Evidentemente el Art. 80 de esta Ley referido a los docentes, señala, que las universidades pueden contratar docentes extraordinarios eméritos, honorarios y similares dignidades que requiera cada universidad. Esta cuota de contrata no debe superar el 10% del número total de docentes que dictan en el semestre; por consiguiente, los sabios deberían ser contratados en este rubro de docentes extraordinarios.

En la misma línea, en el artículo 244 del Reglamento de la Ley N.° 30512, "Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes", sobre la contratación de docentes extraordinarios, señala lo siguiente: "Haber obtenido por lo menos un (1) reconocimiento de trascendencia nacional y/o internacional por su trayectoria laboral en su especialidad o afín". En este caso, los sabios tendrían que estar reconocidos por una organización indígena o comunidad; pero en la práctica a nivel del país no existe un registro de sabios por pueblos o regiones.

Por su parte, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, a través del Comité Técnico de Beca 18 EIB con participación de las universidades con beca 18[22], a partir del año 2013, diseñó el documento N.° 02 denominado "Orientaciones específicas en torno a la normativa que sustentan la implementación de educación intercultural bilingüe y perfil del egresado de la carrera de educación intercultural bilingüe de inicial y primaria". En este documento, se precisa con claridad que las universidades con estos programas deben "Desarrollar iniciativas de investigación e innovación que involucren la participación directa de los estudiantes, padres de familia y sabios indígenas".

En la misma línea, para las universidades interculturales, la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DIGESU) el año 2017, aprobó la RVM 0154-2017

[22] Universidad Antonio Ruíz de Montoya, Universidad Cayetano Heredia, Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad Científica del Perú, Universidad Católica Sedes Sapientiae y la Universidad Unión Peruana.

“Lineamientos para la implementación del Enfoque Intercultural en las Universidades Interculturales en el marco de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria”. Estos lineamientos señalan la imperiosa necesidad de “Generar mecanismos de participación en la docencia de los sabios y sabias de los pueblos indígenas. (p.22)

Teniendo los marcos normativos que dejan un margen de interpretación para la incorporación de sabios bajo la modalidad de contrata como docentes extraordinarios, las cuatro universidades focalizadas en la investigación no han logrado incorporar sabios en los procesos formativos de las carreras, hasta el año 2023[23].

> La universidad no logró contratar sabios, ahora que hay estudiantes awajún deberían incorporar sabios. (ESUPR_1)
>
> Particularmente no he visto que la universidad haya incorporado sabios o personas que conocen todas las tradiciones culturales de las comunidades nativas, por eso, como le decía anteriormente, más que todo son teorías, referencias bibliográficas y no es pues información que venga de fuentes propias de los PP.OO.” (ESUPU_15)
>
> Tampoco se han incorporado sabios en el desarrollo de los cursos de las carreras. (ESUPU_9).

Una de las condiciones para generar conocimientos interculturales válidos para los múltiples problemas que aqueja a la sociedad actual, es la construcción de conocimientos alternativos desde la pluralidad epistémica, por ello, la presencia de sabios en las universidades es fundamental, permitiría a la universidad generar conocimientos propios desde los PP.OO. Por esta razón, los estudiantes de las carreras EIB, reconocen la imperiosa necesidad de incorporar sabios en los procesos formativos de las carreras.

> Vimos en el curso de gestión educativa intercultural, allí nos dicen cómo debemos incorporar los saberes y prácticas comunitaria, por ejemplo, ver la matemática desde la chacra, desde la vivencia de ellos. (ESUPR_5)
>
> Cuando nos enseñaron planificación, sí nos hablaron de incorporar a los sabios, pero no hemos visto en la práctica. La universidad nunca invitó a los sabios a la universidad. Sólo hubo un seminario sobre los sabios que participaron sabios de diferentes pueblos como Perené, Rio Ene, Rio Tambo, pero no asistieron la

[23] Es importante aclarar, que las entrevistas a los estudiantes se han realizado durante el año 2023, período en que las universidades interculturales no habían logrado incorporar sabios; sólo a partir del II semestre del 2024, la UNIA logró contratar cuatro sabios de los siguientes pueblos: Awajún, Asháninka, Shipibo y Konibo.

> mayoría de los estudiantes por motivos de la distancia que fue en la Merced. (ESUPU_12DIAZ)

El hecho de haber organizado seminarios o encuentros de sabios y sabias de los PP.OO. o hablar en la retórica sobre la importancia de los sabios en la formación docente constituye un esfuerzo por visibilizar el aporte de los saberes de los PP.OO., pero si no se logra poner en práctica estas experiencias quedan en la narrativa o la buena intención de un ejercicio de una interculturalidad funcional que folkloriza la EIB.

Si en las carreras EIB de una universidad intercultural no se han logrado incorporar sabios y sabias, tampoco se han logrado incorporar en las carreras de ingeniería, agroforestal, negocios internacionales, acuicultura, entre otras carreras.

> No existen sabios en la universidad, pero en el curso de cosmovisión amazónica nos tocan en teoría sí, pero nosotros de carrera ingeniería no vamos in situ a poder corroborar los saberes ancestrales, nos dicen que cuando vamos a un sitio determinado debemos hablar en la lengua originaria, de acuerdo a su idiosincrasia, debes estar acorde con ellos, en este caso nosotros como ingeniería nos fuimos a corroborar in situ. (ESUPU_3)

Frente a esta situación se planteó la siguiente pregunta:

> ¿Por qué las universidades interculturales no han logrado incorporar sabios y sabias en los procesos formativos de las carreras EIB?

La no incorporación de sabios por parte de las universidades se debe al legado de la colonialidad del saber en la universidad que lo ven innecesario incorporar los saberes de los PP.OO. en la formación profesional de futuros docentes EIB. Al interior de la universidad existe una resistencia a un cambio de paradigma educativo intracultural, intercultural y plurilingüe.

> Los profesores dicen, cómo es que él que no tiene título me va a venir a enseñar a mí, yo que he estudiado, me he forjado para tener mi grado de maestro y doctor; esto demuestra que es un tema de actitud y de concepción (…), en este caso, son los mismos que están a cargo de las direcciones o departamentos que desconocen la normativa. (DOCEN_5)

El racismo institucional y la colonialidad del saber es uno de los legados de la universidad monocultural que se encarna en la omnipresencia de una comprensión de la ciencia y la disciplina en condiciones deficitarias y meramente teóricas en las universidades como las únicas fuentes de conocimiento y la verdad. Este modelo de una educación no logra generar nuevos conocimientos en la industria agrícola,

ingeniería acuícola o economía regional. Estas universidades al estar ubicadas en contextos de diversidad cultural deberían profundizar en la investigación respecto a la gran riqueza de la flora y fauna de los pueblos amazónicos y andinos; lo que sí prima es el modelo de una formación basado en una enseñanza academicista y con un peso teórico sin mayor esfuerzo en la práctica o la vivencia.

Efectivamente, la poca voluntad de las universidades de incorporar sabios podemos probarla viendo dos casos de universidades que sí lograron incorporar sabios en este periodo de implementación de las carreras EIB en el país; el primer caso, es de la Universidad Científica del Perú que contrató sabios de los pueblos indígenas en el marco de la implementación de las carreras EIB durante el periodo 2013 al 2017.

> El rector era una persona positiva que nos autorizó la contratación de 4 sabios, sabias y docentes indígenas de los pueblos Matses, Maijuna, Bora y Murui-muinani; sin esa condición no hubiera sido posible contar con sabios para las carreras EIB. Los sabios que contratamos no tenían educación, pero si tenían los conocimientos culturales y la lengua de sus pueblos. Durante los 10 semestres que duró la carrera EIB en la UCP, los sabios y sabias nos acompañaron, sus funciones estaban bien organizados, según las necesidades de cada curso como personal social, lengua y otras áreas. (Excoordinadora de la carrera EIB en la UPC, entrevista 2/11/2024).

Caso similar, se ha podido encontrar en la experiencia de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS) quien logró contratar sabios de los pueblos originarios de procedencia de los jóvenes indígenas que participan de las carreras EIB.

> Conforme lo establece la Ley N° 30220, la contratación de docentes extraordinarios es hasta el 10% de la plana docente, en ese sentido; la UCSS contempla en su Reglamento Interno la contratación de los sabios, técnicos u otros perfiles, según su experticia. De los 14 pueblos que atiende la universidad, se ha logrado contratar a 9 sabios de los siguientes pueblos: Asháninka, Ashéninka, Awajún, Ese-Eja, Matsigenka, Nomatsigenga, Shipibo-Konibo, Yanesha y del pueblo Yine. El rol de los sabios es impartir las asignaturas, apoyar en los diseños de proyectos curriculares no sólo en la carrera EIB sino en todas las carreras. (Coordinador de las carreras EIB de la UCSS, entrevista 2/11/2024)

En ambos casos, las dos universidades han apelado al Art. 80 de la Ley 30220 que precisa lo siguiente: "*Los docentes extraordinarios, eméritos, honorarios y similares*

dignidades que señale cada universidad, que no podrán superar el 10% del número total de docentes que dictan en el respectivo semestre."

Sobre el rol de docentes extraordinarios la misma Ley en su Art. 82, dice lo siguiente: "Los docentes extraordinarios pueden ejercer la docencia en cualquier nivel de la educación superior universitaria y sus características son establecidas por los Estatutos de cada universidad."

Las normas vigentes como la Ley 30220, el RM 0154-2017 "Lineamientos para la implementación del Enfoque Intercultural en las Universidades Interculturales en el marco de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria" y los lineamientos establecidos por la DEIB, permiten la interpretación y adecuación de sus formas institucionales para incorporar sabios y sabias con la figura de docentes extraordinarios; sin embargo, las cuatro universidades hasta el año 2023 no han logrado incorporar sabios de los PP.OO. debido a la colonialidad del saber existente en la institución, expresada en actitudes opuestas a la interculturalización de la universidad.

> He vivido en carne propia, cómo se maneja la gestión pública en la UNIA, es parte de una voluntad política, y si hay quien tienen esa voluntad política de implementar, vas a tener resistencia por parte de los profesores y administrativos que no te dejan continuar. Un claro ejemplo es, cómo hemos tenido que cubrir la beca EIB, cuando se trató gestionar un albergue totalmente condicionado y que preserve las características propias de su cultura, simplemente es que, dentro de los TDR, dentro de los procesos, el tema infraestructura y tantas normativas para mí son cuellos de botella que no te dejan que administres y hagas cambios, todo tiene que estar basado en normativas. (CORD_4)

Como indica uno de los exdirectivos de la universidad, es determinante la voluntad política y la decisión que toman los directivos y también los docentes. Depende de esta decisión el avance o retroceso de la vida institucional como universidad intercultural. En gran medida esta voluntad descansa en las autoridades a nivel de rectores y presidentes de comisión organizadora; no obstante, también influye la decisión de los docentes y personal administrativo para que los programas como las carreras EIB puedan ofertar una formación sólida según los estándares de calidad.

9.2.7. Perfil del docente formador en las carreras EIB

¿Los docentes que dictan en las carreras EIB tienen el perfil de un docente EIB?

¿Cuánto ha influido la actitud de los docentes para la reafirmación de la identidad cultural de los estudiantes de las carreras EIB?

En la formación inicial docente, el docente formador se convierte en un actor principal que moviliza los aprendizajes y también asume el rol de mediador principal de saberes. Para las carreras EIB, se exige que la institución formadora garantice la contratación o nombramiento de personal docente con amplia experiencia en pedagogía intercultural; y, además con dominio de la lengua originaria nivel avanzado tanto oral y escrito, sin estas competencias no sería viable garantizar el logro del perfil idóneo de los futuros docentes que recibirán el título de profesor de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y profesor de Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Para las universidades interculturales, la RVM. N° 154-2017-MINEDU, señala la imperiosa necesidad de incorporación de docentes y sabios de los pueblos originarios, todo ello, en concordancia al Convenio 169 de la OIT que exige a los miembros firmantes del Convenio que los sistemas curriculares deben abarcar sus aspiraciones económicas, culturales y sociales, su historia, cultura, lengua y cosmovisiones.

Al revisar los documentos administrativos de las cuatro universidades, se ha identificado que algunas IES atienden estudiantes de un solo pueblo y, por tanto, tienen los mismos códigos lingüísticos, lo que ha facilitado la contratación del personal docentes con manejo de la lengua originaria; en cambio, los que atienden más de dos lenguas tienen dificultades para contratar docentes con dominio de la LO.

Tabla 64. Docentes formadores en las universidades con carreras EIB

Universidad	Lenguas que atiende	N.° Lenguas	N.° de docentes con manejo de LO	Déficit de docentes con manejo de la LO	Brecha docente formador
Universidad 1	Quechua sureño (collao y chanka)	1	1 docente quechua	Ninguno	0
Universidad 2	Quechua sureño Quechua inka wasi-kañaris ashaninka nomashigenga mashigenka	5	2 docentes (quechua y ashaninka)	3 docentes	40%

Universidad 3	awajun, shipibo, shawi, wampis, achuar, kukama.kukamiria, kakataibo, ashaninka, asheninka, yine, yanesha, sharanahua, cashinahua, madija/culina, kichua, iskonahua, wampis, quechua, shiwilu, ticuna	22	1 docente shipibo	21 docentes	95%
Universidad 4	Ashaninka Nomashigenga Kakinte Quechua central	4	1 docente ashaninka	3 docentes	75%

Elaboración propia en base a los datos obtenidos de las 4 universidades.

De la información, podemos concluir que hay dos casos; universidades que atienden jóvenes provenientes de un solo pueblo y, por tanto, una sola lengua, caso la UNI_01_PR que acogió a jóvenes quechua sureño y collao; y, universidades que atienden más de cuatro pueblos y lenguas como la UNI_02_PR, UNI_03_PU y UNI_04_PU.

- *Caso universidad 1*

La UNI_01_PR, desde el año 2014 hasta 2023, atendió a estudiantes del pueblo quechua sureño (chanka y collao) con docentes quechua para el dictado de los cursos de lengua originaria, proceso histórico y espiritualidad de los pueblos indígenas.

> Los docentes eran afines a nosotros, ellos entendían sobre nuestros derechos. Ellos también se prepararon más sobre esta diversidad. (EGUPR_03)
>
> Es importante la actitud del docente formador que influye en la actitud de los tutores docentes. Me pregunté quién soy, luego decidí ser docente realmente. (EGUPR_04)

El uso de la lengua originaria del docente formador en algunos cursos de la carrera posibilitó a los estudiantes un clima de confianza y niveles de afirmación identitaria que es uno de los componentes del perfil profesional EIB.

> Había un docente del curso de lengua originaria y dominaba la lengua quechua collao y chanka, entonces entramos en confianza y no teníamos vergüenza en hablar en nuestra lengua originaria y nos hacíamos bromas, hacíamos exposiciones en quechua, es más, otros compañeros de Lima querían aprender el quechua. (ESUPR_4)

Si bien, la universidad ha logrado incorporar docentes hablantes de las lenguas originarias para el curso de lengua originaria; el resto de la plana docente que dicta en distintas áreas o cursos de las carreras EIB en su mayoría no tienen el dominio de ésta.

> En los primeros ciclos, sí había docentes que nos hablaban en quechua, después de ello ya no vimos esa inclusión, sólo vimos el curso de lengua originaria que llevamos seis ciclos, sólo en ese curso veíamos sobre la lengua y cultura, por ello, puedo decir que el perfil de los docentes de la universidad relacionado con la EIB no tenía, hay algunos docentes que no entendían nuestra realidad cuando estuvimos en la pandemia. (ESUPR_5)
>
> Yo sé que el perfil profesional EIB tiene que ver con el manejo de la lengua originaria, capacitado en EIB de acuerdo con la formación que tienen, pero yo no veía que cumplían algunos docentes y otros sí cumplían con los roles. (ESUPR_3).
>
> Durante mi carrera he visto que algunos docentes manejan el idioma quechua, pero también hay docentes que no están formados en educación intercultural. (ESUPR_2)

La presencia de jóvenes procedentes de los pueblos originarios para la UNI_01_PR constituyó todo un reto en su manera de adaptarse a esta nueva realidad; para ello la universidad solicitó apoyo al Ministerio de Educación para fortalecer las competencias pedagógicas e interculturales de sus docentes y directivos, estos talleres de capacitación estuvieron enfocados en temáticas como la pedagogía intercultural, tutoría, investigación y práctica profesional entre los años 2014 hasta el 2018 (Oficio Múltiple N° 07-2017-MINEDU/VMGP-DIGEIBIRA-DEIB).

- *Caso universidad 2 (UNI_02_PR)*

Esta universidad priorizó y se comprometió atender cinco lenguas; quechua sureño (variante collao y chanka), quechua inkawasi-kañaris, ashaninka y nomashigenga; sin embargo, no logró contratar a los docentes quechua inkawasi-kañaris y nomashigenga, lo que generó en los estudiantes insatisfacción por los servicios prestados por la universidad. Los egresados de las primeras promociones 2017 y 2018 manifestaron haber recibido poco apoyo de sus docentes en la afirmación de la identidad y desarrollo de sus propias lenguas. Señalan: “Los docentes no nos han apoyado a afirmarnos en nuestra identidad; aprendí más de mis compañeros, en los intercambios con otras universidades.” (EGUPR_08)

Otra carencia del perfil formador es el poco manejo o conocimiento de la pedagogía intercultural. En el contexto peruano, la pedagogía intercultural se logra con una alta

especialización en las disciplinas científicas y en la profundización de los saberes del mundo indígena y sus formas de trasmisión intergeneracional.

> Los docentes no tienen conocimiento de la cultura que traen los estudiantes o de lo que son los enfoques interculturales, la lengua originaria y esto influye también en su enseñanza. A lo que he podido observar en otras universidades, sí había profesores que dominaban las lenguas originarias, tenían una convicción clara del enfoque intercultural. (EGUPR_08)

> Al principio de la carrera, los docentes no tenían ese perfil de docente EIB, profesores que manejen la lengua originaria, luego de reclamos trataron de contratar docentes con perfil. (EGUPR_07)

Según los testimonios recogidos, la UNI_02_PR en un principio atravesó serias dificultades en relación con el factor docente con perfil intercultural, luego de un periodo trató de contratar docentes con manejo de la lengua originaria quechua y asháninka más no así de los demás pueblos o lenguas.

El testimonio de los docentes también ratifica que la UNI_02_PR en los primeros años de la experiencia no garantizó con personal idóneo en interculturalidad.

> Los alumnos habían reclamado para tener docentes de todas lenguas, la universidad les había contestado que no hay docentes formados de esas culturas; en una etapa inicial, la universidad no veía necesario, pero se habían dado cuenta en el camino la necesidad de contratar docentes. (DOCEN_3)

> Que la facultad contrataba docentes sin especialidad en EIB, los estudiantes del X ciclo que estaban por terminar no estaban de acuerdo y habían hecho quejas ante las autoridades y solicitaron la contrata de docentes con perfil EIB, eso escuche de parte de los alumnos. (DOCEN_2)

Sobre el asunto en particular, se revisó el INFORME N.° 05 -2019-MINEDU/VMGP-DEIB/WQH; en este informe, la DEIB señala que hubo compromisos entre el Ministerio de Educación y la UNI_02_PR, en las reuniones bilaterales, la entidad formadora se comprometía asegurar la presencia de docentes con manejo de la lengua quechua inkawasi-kañaris, matsiguenka, nomatsiguenga y asháninka. Estos perfiles profesionales son determinantes para el desarrollo y revitalización de las lenguas originarias, generación de una pedagogía intercultural en la práctica profesional y el logro de las competencias interculturales.

A raíz de la exigencia del MINEDU, la UNI_02_PR contrató un docente asháninka y un docente quechua, pero no logró incorporar docentes matsigenka, nomatsiguenga y

quechua inkawasi- kañaris, debido a la ausencia de docentes con este perfil en la ciudad de Lima; por que movilizar docentes desde las regiones podría generar altos costos para la universidad, entonces se optó por no contratar este perfil, la propia medida se tomó para los jóvenes nomatsigenga.

Sin embargo, al revisar los testimonios de los exdocentes, se puede colegir que más bien, fue la falta de voluntad de la universidad de no comprender la EIB dentro de su estructura funcional de visión y misión de la universidad.

> Creo que ha sido la parte de la predisposición de las autoridades, las otras universidades que también tienen carreras EIB, aunque con mucha dificultad si encuentran docentes adecuados para los cursos, más es por la actitud de la universidad de poner docentes de planta sin perfil, profesores EIB, aunque están ocupados si hay, pudieron haber programado las clases por las noches o fines de semana. La universidad no se ha abierto mucho hacia afuera. (DOCEN_2)

Es importante saber, que esta universidad por ser una entidad privada tenía más posibilidades de contratar personal docente o sabios apelando en las normas legales que sí estipulan la contrata de docentes extraordinarios en caso que los docentes de estos pueblos no tuvieran grado académico de magister o doctor.

- *Universidades interculturales (Caso universidad 3 y 4)*

En las universidades interculturales con carreras EIB, existe un déficit de docentes con dominio de la lengua originaria para el dictado de los cursos de lenguas originarias y para el resto de las asignaturas como práctica profesional, tutoría e investigación.

> Los que enseñan el curso de lengua originaria no hablan la lengua originaria; se necesita de docentes que hablen la lengua originaria: Awajun, kakataibo, shipibo, shawi, asheninka, mestizos y wampis. (ESUPU_5)

> No cuento con docente achuar, sólo contamos con una docente de otra lengua, nosotros sólo adaptamos a nuestra cultura. (ESUPU_8)

> 18 estudiantes hablan la lengua Shawi. Los profesores que llevan curso de lengua son docentes mestizos que no hablan shawi. Nosotros hacemos los trabajos. Seria lindo que los profesores shawi nos enseñe en la lengua, hay gramática y nosotros no tenemos apoyo, nosotros hacemos como sea. (ESUPU_7)

> No hay profesionales del pueblo kakataibo en la universidad; es por eso nosotros mismos somos responsables, de nuestras exposiciones, nosotros mismos aprendemos. En nuestro pueblo también falta especialista en lengua originaria. (ESUPU_6)

> Algunos docentes dominan el quechua más no el idioma asháninka, porque son de otros contextos. (ESUPU_11)

La carencia de docentes con dominio de la lengua originaria en las universidades se agrava cuando la institución atiende más de tres lenguas; en esta situación, las universidades han sido incapaces de gestionar la cantidad de docentes que requerían para garantizar la formación profesional de los futuros profesores EIB con el perfil exigido. Más aún, la responsabilidad recae directamente a las universidades interculturales que por misión fundacional tenían el compromiso de atender la diversidad de pueblos y lenguas, para concretar esta necesidad debieron de nombrar y contratar docentes bilingües y competentes en las áreas disciplinares, pero estas no cumplieron con esta misión, según estas universidades, debido a los siguientes factores:

a) Los pocos docentes amazónicos que han logrado titularse de los pueblos harakbut, ese eja, shipibo-konibo, asháninka, yine, kakataibo, matsigenka, kandozi-chapra, awajún, shawi, nomatsigenga, cashinahua, wampis, sharanahua, secoya, kakinte, matsés, madija, achuar, urarina, yaminahua, ticuna, nahua, matsigenka montetokunirira, asheninka no tienen estudios de maestría y doctorado; la Ley 30220 exige grado de maestría o doctorado para ejercer la docencia universitaria; por tanto, estos profesionales titulados de estos pueblos al no tener posgrados no pueden ejercer la docencia universitaria.

b) Por otro lado, la falta de políticas salariales o el bajo sueldo en las universidades interculturales y públicas, generó la ausencia de docentes titulados e indígenas hablantes de las lenguas originarias. Los bajos honorarios que ofrece las universidades públicas no son expectantes. Al respecto, la siguiente declaración de un docente de la universidad corrobora esta afirmación.

> Hay pocos profesionales que están interesados en trabajar en las universidades por el bajo sueldo que ofrece la universidad; en cambio en la Educación Básica, la remuneración es mejor, por ello los docentes titulados prefieren laborar en la EBR. (DOCEN_7)

c) Otro problema que enfrenta las universidades interculturales y en universidades con carreras EIB para contratar docentes indígenas, tiene que ver con la carencia de docentes titulados, especialmente de aquellos pueblos donde la lengua y cultura están en proceso de extinción, tal es el caso de los pueblos:

shiwilu, ikitu, ocaina, kapanawa[24], maijiki, arabela, amahuaca, kawki, munichi, chamikuro, taushiro, iñapari, resígaro, iskonawa, bora, matsés, maijuna, murui-muinani y omagua.

Al respecto, se entrevistó a uno de los miembros de la comunidad indígena iskonawa que se encuentra cursando la carrera EIB en la UNI_03_PU. Señala: “Del pueblo Iskonawa no tenemos profesores titulados, sólo tenemos un profesional pero es de otra carrera, recién estamos estudiando la carrera EIB mi primo y yo. (ESUPU_9)

A la fecha, la lengua iskonawa se encuentra en situación de peligro de extinción y, a partir del año 2018, se inició con el proceso de revitalización cultural y lingüística bajo el liderazgo de algunos jóvenes de estos pueblos con apoyo del Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura.

En términos globales sobre el perfil profesional idóneo para las carreras EIB, las universidades con beca 18 en lo posible logaron contratar docentes hablantes de las lenguas originarias para el curso de lengua originaria o lengua nativa, más no así para el resto de las áreas curriculares; en cambio, las universidades interculturales incumplieron a las normas vigentes como el Convenio 169 de la OIT, la RVM N.° 0154-2017, la Ley 32022 y sus propios estatutos o propuestas curriculares al no garantizar la contratación de profesionales hablantes de las lenguas originarias; generando en los estudiantes bajo nivel de desarrollo o revitalización de las lenguas originarias y, por tanto, no se han logrado tematizar la propia cultura como un proceso intracultural para alcanzar al diálogo de saberes en un mundo cada vez más diverso, complejo y multicultural.

[24] La lengua iskonawa o iskobakebo cuenta con un alfabeto oficial normalizado (Resolución Directoral N° 001-2018-MINEDU/VMGP/ DIGEIBIRA-DEIB del 16 de febrero de 2018 y la Resolución Ministerial N° 163-2018-MINEDU del 19 de abril de 2018).

9.3. Consolidación y culminación de la carrera profesional

¿Cuáles son los rasgos de perfil de egreso de los estudiantes al concluir la carrera de Educación Intercultural Bilingüe?

La consolidación de la formación profesional se ve reflejada en el logro de perfil de egreso al concluir el X ciclo de estudios de las carreras EIB en la formación superior.

Al respecto, el Diseño Curricular Básico Nacional de Formación Inicial Docente (DCBN EIB) para el nivel de educación primaria, aprobado en el 2019 por la Dirección de Formación Inicial Docente, señala que el perfil de egreso constituye la visión común e integral de las competencias profesionales que deben desarrollar los estudiantes de manera gradual durante la carrera.

> El Perfil de egreso permite establecer una formación integral especializada basada en la práctica, investigación e innovación, que busca garantizar el desarrollo de competencias en los estudiantes para desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente, respondiendo a las demandas del sistema educativo**.** (p. 22)

Para las universidades con carreras EIB, es posible encontrar dos casos en relación con la determinación del perfil de egreso:

En el primer caso, están las universidades del Programa Nacional de Beca 18 y que recibieron Asistencia Técnica del Ministerio de Educación. Es así, que entre el 2013 y 2014, la Dirección de Educación Intercultural a través del COTEBE-EIB[25] diseñó Lineamientos curriculares para las carreras EIB a ser implementados en las universidades con Beca 18, teniendo como referencia el Diseño Curricular Experimental para las carreras profesionales de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe (aprobado bajo la Resolución Directoral Nº 0223-2012-ED). En correspondencia al DCBN-EIB, el Documento N° 02 “Orientaciones específicas en torno a la normativa que sustentan la implementación de educación intercultural bilingüe y perfil del egresado de la carrera de educación intercultural bilingüe de inicial y primaria” señala lo siguiente:

[25] Para las universidades con Beca 18-EIB, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, el año 2013 conformó un Comité Técnico de Beca 18-EIB-COTEBE, como un espacio de consulta, debate y apoyo a la gestión de la Beca 18-EIB. El comité estaba conformado por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID), Dirección General de Educación Superior Universitaria (DIGESU), Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC); Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), Ministerio de Cultura (MINCU) y el Foro Educativo que se integró el año 2018.

El estudiante de la carrera al concluir su ciclo formativo debe alcanzar el desarrollo de las siguientes competencias básicas: Pertenencia cultural, Lealtad identitaria, Respeto y reconocimiento de la diversidad cultural y la diferencia, Reivindicación de los derechos individuales y colectivos, Responsabilidad y proactividad, Desarrollo de capacidades múltiples, Bilingüismo coordinado y Liderazgo y autonomía.

En un segundo grupo están los estudiantes de las universidades interculturales que no recibieron asistencia técnica de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe o de la Dirección de Educación Superior en materia de desarrollo curricular y pedagogía intercultural o materias relacionadas a la formación docente intercultural y bilingüe, salvo esporádicas visitas de monitoreo de verificación para efectos de licenciamiento por parte de la DIGESU y SUNEDU.

El análisis del perfil de egreso de los estudiantes de las carreras EIB de las cuatro universidades focalizadas en la investigación se organizó, según las siguientes categorías de análisis:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
1. Consolidación de la vocación profesional 2. Manejo de la lengua originaria 3. Manejo de la didáctica de la pedagogía intercultural 4. Afirmación identitaria 5. Título profesional alcanzado al concluir la carrera EIB *6.* Satisfacción de la formación recibida en las IES 7. Asistencia técnica del MINEDU *8.* Perspectiva de la interculturalización de las universidades

9.3.1. Consolidación de la vocación profesional

Para conocer el perfil de egreso a partir de la percepción de los estudiantes, se pudo recoger testimonios en base a las siguientes preguntas:

¿Por qué eligió la carrera EIB y la universidad?

¿Por alguna razón te cambiarias de carrera?

¿Cuánto influyó el docente en su afirmación de la consolidación profesional?

En referencia a la vocación profesional, ésta tiene que ver con el acercamiento y el interés de los estudiantes hacia las ciencias de la enseñanza o docencia; y, por otro lado, cuando se habla de vocación, se tiene que vincular con el posicionamiento identitario de los jóvenes hacia el desarrollo cultural y lingüístico de sus pueblos.

En el trabajo de campo, se identificaron dos grupos de jóvenes que lograron su ingreso a la universidad; algunos sin ninguna inclinación vocacional y otros con una vocación profesional bien marcada.

Concerniente a los beneficiarios de la Beca 18, la mayoría abrazo la carrera docente por una oportunidad coyuntural de la Beca, sin tener ninguna vocación hacia la docencia.

> Pensaba estudiar psicología, luego vino los gestores de Beca 18 a mi colegio y me comentaron sobre una modalidad EIB y como requisito era el quechua y por entonces yo hablaba quechua y así me animé estudiar la carrera, pero pensando que era la carrera psicología y todos mis compañeros tenían esta misma duda y así llevamos los primeros cursos de nivelación académica, recién nos enteramos en el ciclo cero de la carrera EIB. La verdad yo jamás de los jamases había pensado estudiar educación. (EGUPR_06)

> En mis planes de vida estaba estudiar antropología, lingüística, arqueología o historia, pero educación en sí no lo había pensado, mucho menos en educación bilingüe, ni siquiera sabía que había esta carrera con mención intercultural y bilingüe, ya en el proceso de selección me informaron y, por ello, opté por esta carrera como una oportunidad. (EGUPR_02)

> No sabía sobre las condiciones de la carrera EIB, no tenía conocimiento, quería postular a administración y otra opción era contabilidad, pero al final estudie esta carrera por la oportunidad que me dieron la Beca. (EGUPR_08)

> Elegí la carrera sin tomar conocimiento de qué se trataba. Tenía entendido que la carrera era similar a la carrera de Antropología. Cuando ya llegué a Lima, me enteré de la carrera. (EGUPR_07)

Del total de estudiantes becarios entrevistados, el 98 % manifestaron que iniciaron sus estudios de la carrera sin tener ninguna vocación profesional hacia la docencia y que tampoco tenían información previa sobre la carrera EIB durante los últimos años de la educación secundaria. Con ello, se evidencia que el sistema educativo en la Educación Básica no incluye programas para fortalecer y asegurar la vocación profesional de los estudiantes que terminan la educación secundaria. Esta carencia

de políticas de atracción de las carreras EIB, principalmente para pueblos amazónicos da como efecto, la existencia de una brecha docente EIB.

Esta afirmación fue ratificada por los docentes:

> La mayoría de los estudiantes que se anotan en la EIB no tienen la menor idea de lo que es EIB, especialmente los andinos. Se anotan por la oportunidad de la beca. Algunos, en la formación, se enamoran de la carrera, pero les cuesta, otros en cambio no logran. (DOCEN_1)

¿A qué se debe la falta de interés vocacional de los jóvenes a las carreras de educación?

Según la PNESTP, se debe a las asimetrías de información para la toma de decisiones sobre la elección y tránsito hacia la educación superior universitaria. En este caso, es el Estado, principalmente quien debe garantizar este proceso de atracción a las carreras de educación Si bien, en el imaginario de la sociedad, la carrera docente en el país no es atractiva en términos de expectativa salarial y estatus social, frente a otras carreras profesionales que sí gozan de mayor privilegio. Tal es así, que los estudiantes de la Beca 18, pudieron informarse durante el Ciclo Académico Cero[26] o Ciclo Propedéutico sobre las bondades de la carrera EIB como una opción interesante por la cercanía de los temas que trataban en la malla curricular y por las facilidades que la Beca 18 les ofrecía en ese momento.

Sin embargo, esta falta de la vocación profesional de los jóvenes que accedieron a la formación docente EIB se pudo revertir durante la carrera, que coincide con la expresión coloquial: "*No se nace con la vocación, la vocación se hace".* Bajo esta enseñanza popular, la inclinación por la pedagogía intercultural, especialmente el deseo de enseñar a los niños y niñas se pudo consolidar a lo largo de la formación universitaria, especialmente en los procesos de la práctica preprofesional donde obtuvieron mayor acercamiento a los problemas educativos de las escuelas rurales con una desventaja de los estudiantes de la ciudad o de contextos urbanos: Esta situación motivó a los jóvenes de los PP.OO. a aprender o recuperar su lengua de herencia y consolidar su vocación por la educación de los niños y niñas.

Al respecto, el coordinador de la carrera EIB de la UNI_01_PR manifestó lo siguiente:

> Los jóvenes que habían llegado con muy poco ánimo para continuar la carrera o no sentían que era su vocación, poco a poco con el pasar del tiempo y aún

[26] El Ciclo Cero o Ciclo Propedéutico es un espacio académico que la universidad brinda a los estudiantes que inician la carrera profesional. Este servicio brinda reforzamiento en las áreas de matemáticas y comunicación principalmente.

> más con la experiencia de la práctica académica llegaron a descubrir que esa era su vocación. (CORD_1)

Un factor influyente en la adquisición o consolidación vocacional profesional ha sido el docente formador que constituyó como un arquetipo o modelo de un perfil a imitar por los estudiantes de las carreras EIB.

> En la carrera fui encontrándome conmigo mismo. No sabía de dónde venía, quién era y los docentes eran un buen reflejo. La vergüenza que teníamos fue disipándose poco a poco. Vergüenza de tener ciertos rasgos. Mucho influyó los docentes. Los docentes eran afines, ellos entendían sobre nuestros derechos. Ellos, también, se prepararon más sobre esta diversidad. (EGUPR_03)

> Opté por esta carrera por la oportunidad de la Beca que se me presentó, pero a medida que los años pasaban comencé a inclinarme más a esta carrera (…) porque la EIB es muy ventajosa para las poblaciones indígenas de pueblos que realmente necesitan una educación intercultural bilingüe. (ESUPR_2)

En cambio, los estudiantes de las universidades interculturales al momento de postular a las carreras EIB tuvieron un nivel de inclinación por la educación de los niños y niñas de su comunidad, al ver que, en las comunidades indígenas, los niños recibían una educación descontextualizada de parte de los docentes mestizos venidos de otros pueblos. Frente a este escenario, los jóvenes de los PP.OO. se propusieron revertir la precaria situación educativa de sus pueblos desde el rol docente.

> Muchas veces he visto en las comunidades, tanto en la etnia kakataibo tenemos aprendizajes bajos, por ello me he decidido estudiar educación para poder apoyar a los niños y niñas de mi comunidad. Quiero enseñar la cultura y la lengua de mi pueblo**.** (ESUPU_6)

> Yo soy de una comunidad nativa y, por lo general, en la mayoría de las comunidades la educación es pésima, por eso me puse a pensar por qué en las comunidades nativas hay esa problemática y me propuse cambiar esa situación, por eso me metí a la carrera. (ESUPU_10)

> Elegí la carrera de educación porque me apasiona trabajar en ese ambiente, me gusta interactuar con los niños, me gusta brindar enseñanza y que mejor desde mi lengua materna que es el quechua (…). Educación estaba en mis planes de estudio. (ESUPU_14)

En las universidades interculturales también, se pudo encontrar casos de jóvenes que optaron por la carrera EIB en función a las expectativas salariales y la mayor posibilidad de acceder al mercado laboral.

> Yo elegí la carrera para poder enseñar y tener experiencia de cómo trabajar en aula con los niños y profesores de mi pueblo shawi. Había pensado estudiar enfermería, pero cambie por educación, mi hermano me dijo que para enfermería hay poco trabajo, porque para docente si hay trabajo. (ESUPU_7)

Así, existe satisfacción de la elección de la carrera EIB por parte de los estudiantes de las universidades interculturales.

> Particularmente, yo me siento no sólo satisfecho, sino que me siento como si tuviera haciendo lo más correcto, ya que la educación EIB no solamente fue parte de mi niñez, sino sigue siendo parte de mi identidad, de mi pueblo originario, el haber elegido esta carrera EIB para mi es muy significante, me siento muy contento de estar a puertas de lograr mi carrera. (ESUPU_15)

> Elegí la carrera EIB, porque quiero enseñar lo mejor a los niños y niñas del pueblo achuar. (ESUPU_8)
>
> Desde que estudiaba secundaria quería estudiar la carrera de educación; para mí es muy importante ser docente porque vamos a enseñar a los niños y niñas. (ESUPU_5)

Después del análisis profundo sobre la vocación profesional de los jóvenes de las carreras EIB, constatamos que los estudiantes de las carreras EIB con Beca 18 se acogieron por las bondades y facilidades que el PRONABEC les ofreció, más no así, por la vocación profesional hacia la pedagogía; no obstante, a lo largo de la formación lograron consolidar su nivel de vocación profesional. En cambio, los jóvenes que reciben sus estudios en las universidades interculturales se acogieron a la carrera EIB por una vocación profesional. En ambos casos, la adquisición del amor y deseo de servir a la educación de los pueblos más excluidos fue dándose a lo largo de la carrera, que finalmente egresaron con una vocación profesional consolidada.

9.3.2. Manejo de la lengua originaria

¿Cuál es el nivel de manejo de la lengua originaria a nivel oral y escrito de los jóvenes que cursan el X ciclo y egresados de las carreras EIB?

Uno de los rasgos de perfil de egreso de las carreras de educación intercultural bilingüe, está determinado por el nivel de dominio de la lengua originaria oral y escrita. El bilingüismo coordinado en el caso de la formación inicial docente EIB tiene que ver con el dominio de la lengua originaria y el castellano en un nivel avanzado tanto oral como escrito. Estas competencias garantizarán el desenvolvimiento del profesional en las aulas donde más de dos lenguas coexisten como parte de una realidad multicultural y multilingüe.

- *Experiencia de universidades con Beca 18 (Caso universidad 1 y 2)*

En este grupo están los jóvenes de los pueblos indígenas que tienen un nivel de manejo de la lengua originaria porque es su primera lengua y, otro grupo de jóvenes que al momento de ingresar con Beca 18 no tenían el dominio de la lengua originaria.

La UNI_01_PR dirigió su atención a jóvenes procedentes de los pueblos quechua Collao y Chanka y hablantes de estas lenguas durante el periodo 2014 al 2022. Esta universidad, conforme a las normativas vigentes y el perfil de egreso que exige nivel avanzado en el manejo de la LO, logró incorporar docentes de la lengua originaria quechua sureño (variante collao y chanka) desde el V al IX semestre; es decir, la cubertura de servicios con docentes formadores con este perfil para el curso de lengua originaria fue al 100%, por lo que los resultados del dominio de la lengua quechua collao y chanka de los estudiantes son satisfactorios, el 90% de entrevistados tienen nivel avanzado en oral y escrito o mínimo intermedio. La diferencia del 10% tiene que ver con algunos jóvenes que ingresaron a las carreras EIB sin el manejo de la lengua quechua. A pesar de ello, con una política de tratamiento lingüístico implementada por la universidad y por la predisposición de aprendizaje de esta lengua por parte de los estudiantes sin dominio de la LO, se ha logrado adquirir estas competencias lingüísticas a lo largo de la carrera profesional.

> Ingresé a la carrera EIB con el manejo de la lengua originaria en un nivel inicio; luego en la carrera me brindaron desde el primer hasta el sexto ciclo el curso de quechua que estuvo a cargo de docentes especialistas en la lengua quechua, en todo este proceso mejoré mi dominio de la lengua originaria. Actualmente ya

> tengo el nivel intermedio según la constancia otorgada en la última evaluación de Lenguas Originarias ejecutadas por el Ministerio de Educación. (EGUPR_05)

En cambio, la UNI_02_PR captó jóvenes de cinco lenguas originarias, quechua collao, quechua chanka, quechua inkawasi-kañaris, mashigenga y nomatsigenga. Los resultados del dominio de las lenguas originarias por parte de los estudiantes se ven reflejados en la carencia de docentes con dominio de lengua originaria quechua inkawasi-kañaris, mashigenga y nomatsigenga. Estas limitaciones, según los entrevistados, se deben a dos motivos, por un lado, la inexistencia de políticas lingüísticas institucionales y, por otro lado, la falta de docentes con este perfil disponibles en la ciudad de Lima para aquellas lenguas con menor población estudiantil.

En esta Universidad, los estudiantes que no manejaban la lengua originaria al ingresar al programa, no lograron desarrollar o revitalizar su lengua originaria debido a la falta de docentes con estas competencias.

> En mi caso, yo creo que me falta el dominio de la lengua originaria, en realidad mi lengua materna es el castellano, luego el quechua iba aprendiendo, a la fecha mi dominio es básico. En la Universidad, no hubo apoyo específico para el aprendizaje de la lengua quechua. En la Universidad, recibimos una formación ya avanzada, también hubo talleres de quechua, suponían que todos teníamos quechua, pero algunos no teníamos el nivel avanzado. (EGUPR_07)

> A esta universidad, ingresamos tres jóvenes del pueblo Mashigenga, mi primera lengua es castellano y, por contexto familiar de mis abuelos, aprendí la lengua mashigenga, pero tengo nivel inicio en oral y escrito; debido que en la universidad no contamos con docente matsigenka que nos pudiera enseñar y profundizar en el aprendizaje de nuestra lengua; por ello, no ha sido posible desarrollar mi lengua de mi pueblo, más bien aprendí quechua de mis compañeros. (EGUPR_09)

Sobre los jóvenes, que al momento de ingresar a la universidad manejaban la lengua originaria, pero no recibieron una formación con docentes hablantes de las lenguas originarias ni sabios de los PP.OO., los resultados son diversos; algunos estudiantes, que a pesar de estas carencias de falta de docentes, alcanzaron el nivel de satisfacción de la lengua originaria debido a su propio esfuerzo y compromiso de alcanzar un título EIB que en adelante tendrá cierta responsabilidad y exigencia de la sociedad.

> Es verdad que nosotros los estudiantes del pueblo Quechua Kañaris Inkawasi somos varios que cursamos la carrera EIB en la UNI_02_PR, pero no contamos

> con docente quechua kañaris; muy a pesar que si existen docentes kañaris con estas competencias en nuestra región; pero la universidad no contrató, lo que generó que mis compañeros no profundizaran en la parte de la escritura de nuestra lengua; en cambio; yo me preparé de forma autodidacta, me compré diccionarios y guías sobre la escritura de mi lengua, así superé este problema y a la fecha cuento con el nivel avanzado en oral y escrito. (EGUPR_10)

Es importante, resaltar que, en ambas universidades privadas con programas de Beca 18-EIB, el 100% de jóvenes que se matricularon son procedentes de los pueblos originarios, por tanto, tenían el dominio de la lengua originaria a nivel oral al momento de ingresar a la carrera y durante su proceso formativo tuvieron docentes especialistas en lenguas originarias que les permitieron fortalecer sus competencias lingüísticas a nivel oral y escrito; allí jugó un rol importante la universidad, al garantizar la presencia de los docentes especialistas en lenguas originarias; en cambio, los estudiantes que no contaron con docentes hablantes de las lenguas originarias tuvieron serias dificultades para el aprendizaje de su lengua de herencia; salvo los que desarrollaron estas competencias lingüísticas de manera autodidacta.

> Efectivamente, la universidad no contrató docentes de nuestras lenguas originarias pese que hemos solicitado a las autoridades de la universidad a fin de que inviten siquiera una vez a la semana en calidad de visita o apoyo, creo que la universidad no pudo contratar porque económicamente resultaría costoso contratar docentes kañaris. (EGUPR_10)

Está claro, que el nivel de éxito del aprendizaje de las lenguas originarias en estas universidades tiene que ver con la predisposición de la universidad de garantizar la contrata de profesores con el dominio de la lengua originaria; y, por otro lado, depende si la entidad formadora promueve políticas lingüísticas institucionales e interinstitucionales que garanticen el desarrollo y la revitalización de la cultura y lenguas originarias.

- *Experiencia de las universidades interculturales (Caso universidad 3 y 4)*

Según el histórico de ingreso a las carreras EIB en estas universidades, no existe un filtro para seleccionar a los postulantes a las carreras EIB con dominio de la lengua originaria; no obstante, los documentos curriculares de la UNI_02_PR [27] en relación al perfil de egreso de las carreras EIB dice lo siguiente: “Demuestra dominio eficaz de su lengua materna y del idioma español en los planos oral y escrito; valora el idioma

[27] Diseño Curricular de la Carrera Profesional de Educación Inicial Bilingüe y Primaria Bilingüe, aprobado con Resolución N° 228-2023-CONAFU, actualizado el año 2018.

castellano y su lengua originaria y hace uso de otras formas de comunicación". Como se podrá apreciar, las exigencias del dominio de las lenguas originarias están consignadas en los documentos curriculares.

Por su parte, la UNI_04_PU logró actualizar el Diseño Curricular de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe: Nivel Inicial y Nivel Primaria en el 2022. En este documento en referencia al perfil de egreso deja constancia lo siguiente: "Demuestra competencias comunicativas a través de experiencias horizontales y del uso de las lenguas originarias con la finalidad de fortalecer la construcción de una sociedad inclusiva, tolerante, equitativa y democrática con perspectiva intercultural" (p.13).

El nivel de satisfacción del aprendizaje, desarrollo y revitalización de las lenguas originarias en estas universidades no fue exitoso; debido a los siguientes factores:

- Un primer factor está asociado a la brecha docente en la amazonia y se agrava en las zonas donde las lenguas minoritarias o lenguas de pocos hablantes están en peligro de extinción. En esta realidad, es muy escaso o no existen profesionales formados en pedagogía, lingüística o expertos en lenguas amazónicas, además con grado académico de maestrías o doctorados que es lo que exige la Ley 30220 para desempeñarse como docente en la universidad. Al respecto se han recogido algunos testimonios:

  > En mi comunidad no hay muchos profesionales kakataibo, por eso hemos escogido esta carrera para ser nosotros mismos, para hablar nosotros mismos en una entidad pública, en la universidad no hay docente kakataibo, por ello, nosotros mismos somos responsables de nuestros trabajos, traducimos nosotros mismos aprendemos gramaticales, léxicos en la lengua kakataibo. (ESUPU_6)

  > Los que enseñan la lengua originaria en la universidad no hablan la lengua originaria; se necesita de docentes que hablen la lengua originaria. Los docentes de los cursos de lengua son mestizos y los que estudiaron comunicación o lingüista. En la hora de la lengua originaria cada uno hacemos lo que podemos y reforzamos nuestra lengua. (ESUPU_5)

  > 18 estudiantes hablamos nuestra lengua shawi. No tenemos docente shawi, desde que ingresé a la universidad nunca me enseñaron de la cultura Shawi. Hay profesores que llevan curso de lengua, ellos no hablan la lengua shawi, sólo nosotros hacemos los trabajos en la lengua originaria. Seria lindo que los profesores shawi nos enseñe. En la lengua shawi hay gramática y nosotros no tenemos apoyo, nosotros hacemos como sea. (ESUPU_7)

> En ningún momento la universidad contrató un profesor para que nos enseñen iskonawa, sino que nosotros mismos podemos aprender en nuestra vida diaria, preguntando a los abuelos, a los sabios y también algunos lingüistas que hacen investigación nos apoyaron, de ahí ya tenemos la gramática. (ESUPU_9)

Muy a pesar de estas limitaciones, existe un enorme esfuerzo por parte de los estudiantes de estos pueblos de mejorar las competencias comunicativas de su propia lengua; a pesar de la ausencia de docentes o tutores expertos en el aprendizaje de la gramática, sintáctica y todo lo que corresponde a las habilidades de leer, hablar y escribir en su propia lengua lo hacen de manera autodidacta y, esta carencia se convierte en un desafío para el futuro profesional de estos pueblos.

> Mi labor a futuro tendrá que ser en la parte de la revitalización de la lengua, hacer materiales para los niños, tienen que conocer la historia y la lengua, ya que nosotros vamos a salir profesionales entonces nos dedicaremos a revitalizar nuestras lenguas…nosotros incentivamos a los jóvenes para que no tengan vergüenza. (ESUPU_9).

- Un segundo factor, está asociado con la poca o nula voluntad de la universidad para implementar de manera institucional políticas lingüísticas, responsabilidad que recae directamente a las autoridades de la universidad. “Varias veces nosotros como estudiantes hemos propuesto a la universidad que haya un curso que enseñe una o dos lenguas originarias durante los 5 años, ahí recién puede ser bilingüe la universidad”. (ESUPU_9).
- Por último, aparece el factor estudiante que accede a la universidad sin tener las competencias básicas del dominio de una lengua originaria. Este grupo de estudiantes cuando no reciben en una lengua originaria o la falta de adhesión a un pueblo originario ha dado como efecto, que durante los cinco años de las carreras universitarias no logren apropiarse del código escrito o hablado de una de las lenguas originarias; en ese sentido, los egresados no cumplen con el perfil de un docente EIB.

A partir de esta situación, podemos inferir que las distintas Comisiones Organizadoras de las universidades interculturales no han desplegado esfuerzos para garantizar el desarrollo y revitalización de las lenguas y culturas que atienden como oferta educativa; de tal manera, las universidades interculturales no han logrado implementar los **“**Lineamientos para la implementación del enfoque intercultural en las universidades interculturales en el marco de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria**”** que contempla

la presencia o contratación de docentes hablantes y sabios de los pueblos indígenas.

La carencia de docentes con dominio de la lengua originaria y conocimientos amplios de la cultura de los PP.OO. en las universidades interculturales es una situación crítica que no se ha resuelto hasta el momento.

9.3.3. Manejo de la didáctica de la pedagogía intercultural

La planificación curricular, según el Modelo de Servicio EIB, considera como insumo importante las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, el calendario comunal o calendario pluricultural, los resultados de la caracterización sociolingüística y psicolingüística.

Para conocer el manejo de estas capacidades, de la didáctica y de la pedagogía intercultural se ha planteado las siguientes preguntas:

¿Qué aspectos consideran importante en la planificación curricular en contextos de diversidad cultural y lingüística?

¿Cómo incorporarán los saberes culturales y la lengua de los pueblos originarios en los procesos pedagógicos?

¿Existen lineamientos o normas para la incorporación de los sabios en la institución formadora?

En relación a los aspectos que considera importante en la planificación curricular, se encontró que un número relevante de entrevistados dan cuenta sobre la importancia del Currículo Nacional como insumo imprescindible a tomar en cuenta, la caracterización sociocultural y psicolingüística, el conocimiento del contexto cultural y las necesidades de aprendizaje.

> Para planificar una sesión lo más importante es considerar el currículo nacional y, como estamos realizando nuestras prácticas profesionales en zonas rurales, elaboramos nuestra sesión considerando las características de los niños y el entorno sociocultural, considero también el desempeño y las capacidades. (ESUPR_4)

> Planificamos tomando en cuenta el interés de los niños en función al calendario comunal; generalmente, se hace sesiones, según el interés de los niños, el calendario y las problemáticas. (EGUPR_02)

> El primer aspecto es la contextualización y trabajar bien los procesos pedagógicos, por supuesto que la lengua es importante. (ESUPU_11)
>
> Lo más principal es el currículo, las características de los estudiantes, el entorno sociocultural y lingüístico. (ESUPR_4)

Asimismo, resaltan la necesidad de incorporar los saberes en los procesos de la planificación y ejecución curricular a través de la mediación de sabios y padres de familia.

> Invitando a un padre de familia para que pueda contar las historias, danzas, … Eso, cuando me toca. Sí incorporo los saberes de los PP.FF. (ESUPR_4)
>
> Creo que se lograría incorporar los saberes, se lograría que la escuela cuente con sabios indígenas y, a través de ellos, se podría implementar para conservar el idioma y la cultura. (ESUPU_13)

Es evidente notar que las universidades han impulsado la formación académica disciplinar con una orientación más o teórica que práctica

> Me siento preparado en lo teórico, más que todo para hacer investigaciones, pero para tratar con niños de primer grado de primaria, segundo o tercero no tengo banco de recursos para trabajar la EIB. Hubiera sido bueno que, por lo menos, en didáctica se produzcan materiales, sesiones para trabajar en quechua, enseñar quechua como primera o segunda lengua, entonces algo de idea ya se tendría, por lo menos una planificación anual se hubiera podido hacer en grupo, pero individualmente es difícil eso. Ese es el vacío que se tiene. (ESUPR_1)
>
> En la universidad enseñan lo teórico, pero, luego, al llegar al aula vemos otra realidad. Por ello, dije ¿qué pongo aquí de la universidad? Como que no sabía aplicar la enseñanza y el control de emociones. Como sabemos, los niños tienen diferentes comportamientos, por ello, se requiere cómo aplicar estrategias diferenciadas. Debe haber clases modelo, quizá una simulación entre compañeros, pero en la universidad sólo nos pedían que enviemos nuestras sesiones y en el acompañamiento de práctica profesional no nos corrigieron. (EGUPR_09)

Los estudiantes afirman que la formación recibida en la universidad tiene carga teórica y poca práctica del ejercicio pedagógico en situaciones reales de enseñanza aprendizaje, es decir se pondera, un modelo de formación inicial basado en la racionalidad técnica. Este problema responde a varios factores, por un lado, la malla curricular que trabaja por asignaturas, lineamientos para la práctica profesional e investigación que no contemplan un trabajo articulado entre las distintas disciplinas, falta

de presupuestos, en caso de universidades públicas, y la falta de concepción de una formación profesional EIB que exige una metodología basada en las vivencias y producción de conocimientos desde una metodología de diálogo de saberes.

La carencia de docentes con manejo curricular y dominio de las lenguas originarias para las prácticas profesionales, didácticas e investigación y tutoría han sido el talón de Aquiles de las cuatro universidades con programas de EIB.

> La profesora que pude ver en mi práctica profesional no habla ni siquiera la lengua originaria. Cuando los padres de familia opinan en las asambleas, dice ¿qué dirá no? También he visto en otro salón que sí incluyen la cultura de los niños; algunos padres de familia cuentan cuentos, sobre todo con los niños de 5 años. (ESUPR_4)

Frente a esta carencia, algunos estudiantes consecuentes de su futuro rol como docente EIB en las aulas de diversidad sociocultural han puesto de su parte y lograron ensayar y planificar las actividades pedagógicas tomando en cuenta el Currículo Nacional de la Educación Básica y el Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe.

> Sí o sí nosotros debemos contextualizar, porque actualmente hay docentes que no contextualizan, no se enfocan a la realidad, por ello, nosotros debemos basarnos a la realidad de los niños y la comunidad nativa. Yo considero que es importante la lengua de los niños y de la comunidad para trabajar la identidad. (ESUPU_10)

9.3.4. Afirmación identitaria

Al concluir la carrera profesional EIB, ¿Cuál es el nivel de afirmación identitaria y qué sientes por tu pueblo de origen?
¿Cuánto ha influido la actitud de los docentes para su reafirmación de tu identidad cultural?

La afirmación identitaria de los jóvenes indígenas que concluyen las carreras EIB pasa por un proceso decolonial del ser; proceso que implica la aproximación a sus propios saberes culturales, ciencia y tecnología propia; para ello, las universidades garantizan la incorporación de estos saberes en los procesos formativos, la implementación oportuna de políticas lingüísticas institucionales que promueven el desarrollo y revitalización de las lenguas originarias y programas de tutoría permanente que permita orientar la convivencia intercultural en la universidad.

En los procesos de apropiación y afirmación cultural es posible identificar tres momentos claves: El primer momento, constituye los primeros meses de estadía en la universidad. Esta etapa significa la asunción de los valores culturales, habitus y formas de visiones del lugar de destino, en este caso del contexto citadino y universitario; en esta etapa existe una suerte de asimilación y simbiosis cultural. Luego de este proceso, viene un segundo momento de recomposición y readaptación de su estructura identitaria, en esta etapa los jóvenes indígenas inician un análisis y valoración de sus propios símbolos y elementos culturales, reflexión y actitud que se logra cuando existe un nivel de apoyo de los docentes y tutores, quienes facilitan algunas herramientas metodológicas y teóricas de la valoración cultural, epistémica y actitudinal; a ello debemos añadir un tercer momento que es el repliegue identitario. Esta etapa es la vuelta a la identidad propia, es decir, a sus raíces culturales y hay una añoranza de volver a su lugar de origen.

> En un inicio, no se reconocen como proveniente de las comunidades indígenas, pero la mayoría terminan autoidentificándose, fortalecen su identidad, comienzan a interesarse más sobre la historia de los PP. II. Es un curso que les sirve bastante, por eso es importante que el curso esté abierto para los que no son de la carrera EIB. Por eso, los que no se identifican como indígenas o andinos comienzan a autoidentificarse pensar en su origen, se dan cuenta que tienen antecedentes. (DOCEN_1)

En relación con la primera etapa de adaptación y acomodación cultural de los jóvenes durante sus primeros momentos de su estadía en la universidad, se han podido identificar algunos rasgos; la falta de una actitud identitaria, el rechazo y vergüenza que sienten los estudiantes cuando son incorporados en otros contextos culturales.

> Mira, siéndote sincero, cuando yo vine por primera vez y cuando era más niño no me sentía orgulloso de mi cultura y de mí mismo. Sentía un poco de vergüenza de cómo hablar y cuando me abuelita me decía acompáñame porque mi abuelita se vestía con todos sus atuendos y entonces sentía vergüenza, pero mira que equivocado estuve. Tenía que llegar a la universidad para darme cuenta de la importancia de mi lengua y cultura, ha influido la universidad mismo, la armonía de la interculturalidad. Ahora puedo decir con orgullo que amo a mi cultura shipiba. (ESUPU_2)

> Tenía vergüenza de mi identidad, diferentes docentes nos hablaron de la identidad, creo que en eso me ayudó. (ESUPR_2)

> Al inicio, tenía vergüenza de hablar en quechua, pero los docentes nos permitieron perder el miedo a nuestra lengua y cultura. (ESUPR_4)

De los testimonios podemos percibir que los jóvenes iniciaron sus estudios en la universidad con algunos complejos de inferioridad por su condición socioeconómica y rural, como producto de un proceso de estigmatización y racismo a las que fueron sometidos en la escuela monocultural y en una sociedad racista y sexista que son los legados de la colonialidad del ser; en esta etapa, los jóvenes indígenas están expuestos a afirmarse en su identidad cultural o asimilarse como el otro "blanco o mestizo".

Respecto al segundo proceso de reflexión, valoración y apropiación de los rasgos culturales propios, ocurre cuando la universidad ofrece una tutoría y un programa curricular coherente que incluye los saberes culturales en la generación de aprendizajes, lo que puede facilitar la afirmación identitaria y el diálogo intercultural, en sentido contrario, la falta de un tratamiento o conciencia intercultural puede generar el falso reconocimiento de la identidad.

> 30% de estudiantes tiene vergüenza, en mi caso sí valoro mi pueblo, yo siento orgullo, no me avergüenzo. (ESUPU_7)

> Al llegar a la universidad, nos dimos cuenta que no teníamos una identidad. No nos conocíamos quiénes éramos, de dónde veníamos, luego nos dimos cuenta, que también nuestros docentes eran afines. Teníamos docentes del interior del país que ya habían estudiado y enseñado en esta ciudad de Lima y era un buen reflejo. La vergüenza de tener ciertos rasgos, cierto lenguaje y dificultades que teníamos se fue potenciando y disipándose poco a poco con el tiempo, y luego nos sentimos orgullosos de quiénes éramos y de dónde veníamos. (EGUPR_03)

> A mí, en lo personal, me ayudó bastante la universidad a fortalecer mi identidad cultural, fue por que anteriormente había bastante discriminación (…), es por ello que volví a hablar mi lengua que estaba perdiendo. Anteriormente casi no hablaba, pero hoy sé que es importante y voy poniendo en práctica, cada vez comparto mi lengua con mis padres, con mis estudiantes y mis hermanos menores la relevancia que tiene la lengua materna. (ESUPU_6)

En todo este proceso de reafirmación cultural e identitaria es clave la mediación de los docentes formadores y sabios quienes se convierten en referentes principales a la hora de construir la identidad personal y cultural propia. En ese entender, se ha planteado la siguiente pregunta:

¿Cuánto ha influido la actitud de los docentes para su reafirmación de tu identidad cultural?

Al respecto, se han obtenido los siguientes resultados:

> Sí ha habido docentes que nos han inculcado en la afirmación cultural a pesar que no hablan la lengua originaria o no tienen mucho conocimiento sobre los pueblos originarias, siempre nos han inculcado sobre la importancia de valorar nuestras costumbre y valores culturales. (ESUPU_15)

El factor docente ha sido fundamental en la apropiación de la identidad; sin embargo, en algunas universidades no cuentan con docentes capacitados ni formados para trabajar y gestionar la diversidad cultural desde el currículo o desde la convivencia.

> Sí hubo docentes que han entendido. En ello, por ejemplo, nos han mencionado que tenemos que siempre llevar en adelante nuestra identidad, de donde somos…nos han ayudado bastante para reafirmarnos que somos de una zona rural, cultura andina. (ESUPR_5)

> En cuanto al uniforme, es un uniforme de gala y de un color que han dispuesto para todos y, desde mi punto de vista, deberíamos utilizar nuestro atuendo originario de todos los estudiantes ya que son de diferentes lenguas. Esto permitiría que todos tengan acceso. Eso es justo lo que me pasó a mí, mandaron hacer los uniformes y yo no pude mandar por falta de economía, hasta ahora compré poco a poco. (ESUPU_15)

En algunas universidades obligaron a los estudiantes el uso de terno llamado “traje formal” para las prácticas profesionales y, por otro lado, cuando hay ceremonias o festividades, la universidad a fin de justificar que es intercultural exigió uso de sus trajes típicos; lo cual confirma que el modelo de interculturalidad que se asume en las universidades interculturales es de tipo funcional y folklórico, lo que pone en riesgo la política de afirmación cultural y lingüística en la institución como universidad intercultural.

> De los 6 docentes sólo uno nos apoya con la afirmación identitaria, el docente de investigación nos dice que practiquemos nuestra cultura; en las exposiciones nos obligan usar terno o uniforme sí o sí, pero en las ceremoniales nos exigen vestirnos con nuestra ropa o nuestra cusma. (ESUPU_10)

Sin embargo, algo importante que se ha encontrado en la investigación tiene que ver con el repliegue identitario de los jóvenes de los PP.OO., esto tiene que ver con la tercera etapa del proceso de afirmación identitaria.

> Me siento orgulloso de pertenecer al pueblo awajun, otros sí sienten vergüenza. (ESUPU_5)

> Por mi pueblo siento gratitud, me han enseñado diferentes costumbres. Eso quiero trasmitir en mi práctica de docente. (ESUPU_11)
>
> Yo estoy feliz, orgullosa de pertenecer a una comunidad y cultura ashaninka. Tenemos otras maneras de ver el mundo, costumbres, nuestras formas de organización. (ESUPU_12)
>
> Por mi pueblo siento respeto, admiración de haber nacido en una comunidad sin fin de conocimientos que es maravilloso, a estas alturas amo mi lengua quechua, es una ventaja. (ESUPR_2)
>
> Siento orgullo de sus costumbres, su lengua, vestimentas. Ahora veo que los padres hacen poesías en quechua en las festividades, cantan el himno nacional, siempre están motivados, preparan comidas, también ellos explican en quechua, veo que están fortaleciendo la lengua. (ESUPR_4)

En este caso, todos los jóvenes de las carreras EIB de las cuatro universidades al llegar al X ciclo de la carrera sienten un nivel de seguridad y orgullo por sus orígenes y procedencia rural; no hubo un solo estudiante o egresado de las carreras EIB que fuera capaz de negar su identidad cultural y el deseo de un retorno a contribuir en la educación de sus pueblos.,

> Veo que en mi comunidad falta investigar, recopilar la lengua originaria ya que muchos padres de familia no quieren que sus hijos hablen el quechua. Eso he visto en todas las prácticas profesionales. Es importante que nosotros como docentes fomentemos la lengua originaria para las futuras generaciones. (ESUPR_3)
>
> Los niños están perdiendo la lengua y hay riesgo de olvidar nuestra lengua y cultura. Por eso, quiero ser lideresa y representar a mi pueblo, hay deforestación, problemas territoriales en mi pueblo kakataibo. (ESUPU_6)

Existe una apuesta por revertir la educación monocultural en sus zonas de origen, lo que confirma fehacientemente que los estudiantes y egresados de las carreras EIB podrían convertirse en líderes de los PP.OO. y generar algunos cambios en los sistemas educativos regionales a la que tanto anhelan. En este sentido,señalan, al lo siguiente: “Regresar a mi localidad fue lo mejor. Ahora veo las necesidades de mi pueblo, estando en la ciudad no hubiera podido ver o involucrarme en la vida de mi pueblo” (ESUPR_1).

9.3.5. Título profesional alcanzado al concluir la carrera EIB

¿Cuál es la titulación que han ostentado los egresados de las carreras EIB?

¿Los títulos profesionales que ofertan las IES con carreras EIB se ajustan a la demanda laboral?

Hasta antes del 2013 en el país, había una disparidad en la denominación de grados y títulos de las carreras de formación docente con denominación intercultural y/o bilingüe, cada universidad tenía diferentes denominaciones: caso Universidad Unión Peruana (UPEU), "Educación, Especialidad: Inicial y Puericultura"; la Universidad Científica del Perú (UCP), la denominación de "Educación Bilingüe Intercultural"; la Universidad Católica Sedes Sapientiae (USCC), "Educación Básica Intercultural"; Universidad Nacional Antúnez de Mayolo-(UNASAM), "Educación primaria e Interculturalidad", "Educación primaria y Educación Bilingüe Intercultural"; la universidad Micaela Bastidas (UNAMBA), "Educación inicial intercultural Bilingüe" (Informe N.° 013-2017-MINEDU/VMGP-DIEGIEBIRA-WQ). La no definición de un modelo de formación docente con distintas formas de abordaje de las carreras EIB con currículos igualmente diferentes que no se ajustaban al perfil de un docente EIB dificultó la contratación de docentes en las UGEL y la incorporación a la carrera publica magisterial.

En respuesta a esta problemática, a partir del año 2014, la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) en coordinación con la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP), la Dirección de Coordinación Universitaria (DCU) y el PRONABEC elevó el INFORME N.° 06-2014-MINEDU-VMGP-DIGEIBIR-EFD con Oficio N.° 767-2014-MINEDU/VMGP-DIGEIBIR a la Asamblea Nacional de Rectores (ANR). En este informe se propone estandarizar la denominación de grados y títulos en educación intercultural bilingüe, quedando la propuesta de la siguiente manera:

Tabla 65. Denominación de grados y títulos de las carreras EIB

Carrera profesional	Grado académico	Título universitario
Educación Inicial Intercultural Bilingüe	Bachiller en Educación	Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe
Educación Primaria Intercultural Bilingüe	Bachiller en Educación	Licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Fuente: Informe N.° 013-2017-MINEDU/VMGP-DIEGIEBIRA-WQ

A partir de esta fecha, las universidades con programas de Beca 18 EIB estandarizaron la denominación de grados y títulos. Posteriormente, cuando la ANR deja de funcionar

y se crea la SUNEDU, la DEIB ratifica ante SUNEDU la estandarización de la denominación de grados y títulos de las carreras EIB en las universidades mediante el Informe N.° 013-2017-MINEDU/VMGP-DIEGIEBIRA-WQ. Esto permitió que estas instituciones formadoras garanticen la alineación del perfil profesional; en este caso, el perfil de un docente de Educación Intercultural Bilingüe debe tener correspondencia a las plazas EIB que existen en el CAP de las UGEL, estos perfiles tienen que ver con el dominio de la lengua originaria a nivel oral y escrito, manejo de la pedagogía intercultural y un nivel de afirmación identitaria.

En relación con la denominación de grados y títulos que otorgan las universidades interculturales y otras universidades que no participaron del programa de Beca 18-EIB, siguen teniendo distintas denominaciones.

Tabla 66. Denominación de grados y títulos según universidad

Universidad	Nivel	Grado académico	Título profesional
Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia Peruana	Inicial	Grado de bachiller en educación Inicial Bilingüe	Título de licenciado en educación inicial bilingüe
	Primaria	Grado de bachiller en educación primaria Bilingüe	Título de licenciado en educación primaria bilingüe
Universidad Nacional Intercultural Juan Santos Atahuallpa	Inicial y primaria	Bachiller en Educación Intercultural Bilingüe: Nivel Inicial y Nivel Primaria	Licenciado en Educación Intercultural Bilingüe: Nivel Inicial y Nivel Primaria
Universidad Micaela Bastidas	Inicial	Bachiller en Educación Inicial Intercultural Bilingüe Primera y Segunda Infancia	Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe Primera y Segunda Infancia
Universidad José María Arguedas	Primaria	Bachiller en Educación	Licenciado en Educación Primaria Intercultural
Universidad Antúnez de Mayolo	Primaria	Bachiller en Educación	Educación primaria bilingüe intercultural
Universidad Enrique Guzmán y Valle	Secundaria	Bachiller en Educación	Educación Intercultural Bilingüe-Lengua Española
Universidad Científica del Perú	Primaria	Bachiller en Educación	Licenciado en Educación Básica Bilingüe Intercultural
Universidad de Huancavelica	Inicial	Bachiller en Educación	Educación inicial e intercultural bilingüe
	Primaria	Bachiller en Educación	Educación primaria e intercultural bilingüe

Elaboración propia en base a datos extraídos de las universidades.

Al margen de las competencias lingüísticas y el manejo de la pedagogía intercultural, los que concluyen los programas formativos reciben el título profesional con mención de Titulo de profesor de Educación Intercultural Bilingüe; sin embargo, los problemas se encuentran en el momento de su postulación al nombramiento y contrata docente. En caso de postular a una plaza EIB se requiere una constancia de Dominio de la Lengua Originaria y, con cierta frecuencia, algunos egresados de las carreras EIB no logran alcanzar las competencias lingüísticas exigidas en los procesos de evaluación de lenguas originarias.

9.3.5.1. Percepción de la interculturalización de las universidades con carreras EIB

¿Cuánto ha avanzado las universidades con programas de educación intercultural dirigido a los jóvenes de los PP. OO. con los procesos de interculturalización de la educación superior?

¿Dónde radica el problema para que las universidades teniendo compromiso con el Estado y los PP. OO. no habrían logrado interculturalizarse?

Al respecto, los hallazgos se han analizado de forma paralela entre la experiencia de las universidades con programas de Beca 18 y la experiencia de la formación docente en las universidades interculturales.

- *Universidades con beca 18 (Caso universidad 1 y 2)*

Las universidades privadas que firmaron convenios con PRONABEC para implementar carreras de educación intercultural, en lo posible adecuaron sus condiciones infraestructurales, administrativas, curriculares y de gestión a fin de responder a los lineamientos establecidos por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. Conforme se ha explicado en capítulos anteriores, la DEIB desde el año 2013 en adelante, diseñó e implementó una serie de lineamientos para el aseguramiento de la calidad de la formación docente en estas universidades. A manera de ejemplificar, se cita el Oficio N° 011-2018-MINEDU/VMGP-DIGEIBIRA-DEIB, en donde el Ministerio de Educación, remite el Informe N° 21-2018-MINEDU/VMGP/DIGEIBIRA-DEIB a PRONABEC, comunicando los criterios básicos de elegibilidad de las IES para la Convocatoria de Beca 18 EIB 2018. En este documento, se señalan 9 criterios de calidad que deben cumplir las IES para ser elegidas o focalizadas con programas de Beca 18 EIB:

Tabla 67. Condiciones de calidad de las IES con carreras EIB

Aspectos	Indicadores
1) Condiciones físicas de las IES	Las IES cuentan con equipamiento infraestructural, una biblioteca equipada con textos especializados para la EIB, con un laboratorio de software de lenguas originarias, salas de trabajo académico, oficinas de investigación, secretaria académica y sala de grados, lo que permite desarrollar sus programas de formación de jóvenes becarios sin ningún inconveniente.
2) Proceso de acreditación y revalidación	Las IES se encuentran en pleno proceso de licenciamiento. Estos criterios de calidad aseguran una formación de docentes en estas IES acorde a las expectativas de la población y según las exigencias de la política educativa EIB.
3) Experiencia en formación docente en EIB	Las IES tienen experiencia en la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe y en Formación docente en Servicio con buenos resultados.
4) Equipo de docentes formadores	Las IES cuentan con docentes en su mayoría con dominio de la lengua originaria, buen nivel académico y experiencia profesional en formación docente en temas de Educación Intercultural Bilingüe. Existe interés de los formadores en mejorar sus procesos pedagógicos.
5) Estudiantes del programa EIB	Existencia de una demanda formativa de estudiantes que eligen la carrera EIB, manejan una lengua originaria y existe un claro compromiso por afirmarse en la cultura y lengua de los pueblos que proceden y responden a sus demandas sociales y culturales de la zona y del país.
6) Nivel de compromiso de los Gobiernos Regionales	En las regiones visitadas, existe claro compromiso de sus autoridades en sumar todo el esfuerzo en la implementación del programa de Formación Docente en EIB. Igualmente, estas regiones han considerado como línea transversal la Educación Intercultural Bilingüe en sus proyectos Educativos Regionales.
7) Existencia de alianzas estratégicas para procesos formativos	Los institutos superiores de Educación generalmente trabajan en coordinación con todos los niveles de gobierno, y también en alianza con otros sectores, organismos no gubernamentales: El caso de Tinta, trabaja con TAREA y CEPROSI Cusco; el ISP Juli con Taypi Qala y también con CARE Puno; y el ISP LORETO-FORMABIAP tiene relación directa con AIDESEP; y el IESP Huancavelica coordina directamente con CREA.

8) Ubicación estratégica de las IES en relación a la demanda de docentes en la zona	Las IES propuestas deben estar ubicadas estratégicamente en las zonas de mayor población rural, que atienden a estudiantes provenientes de los pueblos originarios. La ubicación estratégica en el territorio facilita el desarrollo de prácticas pre-profesionales y de investigación pedagógica en las comunidades y escuelas bilingües con mayor coherencia pedagógica y cultural, y menor costo para el estudiante y la institución.
9) Asistencia Técnica	Las IES cuentan con una Propuesta Curricular intercultural y están supervisadas por la DIFOID y DEIB.

Fuente: Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (2017).

Bajo la regencia de los lineamientos del proceso de interculturalización de las universidades que participaron del Programa Nacional de Beca 18 EIB, existen tres miradas o perspectivas sobre la comprensión del sentido teleológico de la interculturalidad en la universidad.

Un primer grupo constituido entre estudiantes y docentes afirman que la universidad no es intercultural. La interculturalidad está reducida a las carreras EIB, las demás carreras siguen el canon de la universidad monocultural.

> La universidad no es intercultural, sí es diverso porque hay chicos de diferentes pueblos, de ahí que tenga esa orientación intercultural de incorporación o de inclusión no, no tiene esa característica. (EGUPR_02).

> Puedo decir que sí o también no, porque en un inicio se habla bonito, como es la diversidad cultural, como hablamos de la identidad cultural, todo es en teoría; pero en lo práctico no tanto; por ejemplo, anteriormente los estudiantes de EIB hacían actividades culturales, pero ¿qué pasaba en ello? Sólo estábamos los de la EIB, pero ¿qué pasaba con las demás carreras? Se supone que allí también hay estudiantes de otras regiones tendrían que incluir a todos. Yo pienso para que la universidad sea intercultural, se debe incluir en cualquier actividad a todos los estudiantes de otras carreras. Por ejemplo, hay muchos que son de ingeniería y nos dicen, a ustedes les enseñan quechua y a nosotros no. Eso decían los de otras carreras, había chicos de San Martín y Loreto que deseaban aprender el quechua. De cualquier forma, los profesionales no sólo se han de quedarse en Lima también van a ir a las regiones, por ello deberían aprender alguna lengua originaria y que conozcan del contexto cultural, ellos vienen de diferentes pueblos del Perú, la universidad es un pequeño Perú. (ESUPR_5)

Esta afirmación es corroborada por los docentes que señalan que la universidad no comprendió la EIB en la formación docente como innovación en la educación superior, más bien fue una respuesta coyuntural ante las oportunidades de la Beca 18.

> Si bien la universidad ofrece como institución carreras EIB aparte de otras carreras, pero la carrera EIB no encaja en su visión de institución, ellos dicen ser una universidad moderna, tiene apertura al mundo, está orientado más hacia afuera que hacia adentro. La carrera EIB creo que ha sido como un experimento como una isla no cuadraba en su visión institucional, no había coherencia entre la carrera que habían abierto con las carreras que tenían, mayoría de las carreras no tiene enfoque intercultural, lo han tomado como una oportunidad económica para abrir la carrera por los estudiantes que llegaban con la beca.
>
> Lo intercultural no se ha implementado, la universidad no es intercultural, la interculturalidad es cuando incorporan saberes o incorporan sabios, en la universidad no hacen interculturalidad. (DOCEN_2).

Un segundo grupo de estudiantes reconocen que la universidad alberga a estudiantes de distintos grupos culturales que coexisten como una realidad fáctica en una sociedad multicultural, multiétnica y plurilingüe. Esta forma de coexistencia tiene que ver con la práctica de una interculturalidad relacional en la universidad.

> Yo creo que a la universidad en general sí le interesa tener un enfoque intercultural globalizado, se enfoca en la intercultural de otros países, tiene convenios con otros países como también tiene una universidad en los EE.UU., entonces se enfoca a ese tipo de interculturalidad. (EGUPR_07)
>
> La universidad en sí es considerada intercultural, sin embargo, considerando las culturas occidentales porque hay intercambio de estudiantes del extranjero en cada ciclo, por ejemplo vienen de EE.UU, Alemania, China, Japón, en ese sentido, es intercultural la universidad; ahora si consideramos a las culturas originarias andinas y amazónicas de nuestro país no es intercultural, desde que ingresamos fuimos un grupito opacado, incluso en la universidad misma los chicos que estudiaban inglés decían ¿Qué carrera estudias? Nosotros educación intercultural bilingüe, ellos nos decían, ¿ustedes van a estudiar inglés? ¿Qué es eso? ¿De qué se trata?… por ello propusimos espacios de difusión de nuestra cultura y tratamos de solicitar espacios para realizar estas actividades, pero nos ponían trabas, decían que ya habían ocupado, hay otro espacio. (EGUPR_06)
>
> Las universidades se orientan hacia una formación científica, no lo ven hacia adentro, a los pueblos originarios, la mirada es siempre hacia afuera. No hay actitud

> favorable hacia los saberes. Las autoridades, jefes y autoridades tienen una lectura diferente a lo que nosotros vemos la realidad, tienen una mirada diferente no como nosotros lo vemos como la pluralidad. Es cuestión de leer con otros enfoques. Ellos piensan que resuelven todos los problemas, ahí también hay un problema de ver la realidad con otros enfoques. (DOCEN_2).

La presencia de grupos culturales diversos en la universidad no significa que es intercultural. Para alcanzar los estándares mínimos de calidad de una universidad intercultural deben mostrar el posicionamiento político de una universidad intercultural y plurilingüe, generación del diálogo de saberes o mediación pedagógica y haber implementado políticas de desarrollo y cooperación con los pueblos de donde provienen los estudiantes.

Un tercer grupo considera que la universidad donde reciben su formación práctica una interculturalidad funcional y folklorizada.

> Considero que es intercultural, porque hay una fecha en que participamos con los juegos tradicionales, hay noches culturales e intercambiamos nuestra lengua y cultura. (ESUPR_4)

> La universidad de alguna manera es intercultural porque incluye en las diferentes actividades. Recuerdo cuando estuve en clases presenciales se realizaba actividades como pago a la Pachamama, eso me parecía interesante, ver esto en una universidad privada era muy interesante. Otro en cuanto a la malla curricular incluye los cursos para que una persona de origen andino o amazónico pueda valorar su lengua y cultura; pero también falta, pero he escuchado que esas actividades fueron realizadas por los estudiantes. (ESUPR_2)

> A los hermanos indígenas amazónicos los traen cuando hay festividades, festival de plátano, de café para ver como hacen su cusma, su flecha o cómo pescan, fue igual en las universidades con Beca 18 que folklorizaron para justificar que son EIB o intercultural. Nos adjetivaron como interculturales, decían que ellos son chicos interculturales que hagan ellos las festividades, no se involucraban otras carreras o escuelas profesionales. (EGUPR_02)

Un cuarto grupo reconoce el esfuerzo de las universidades no sólo como acción fáctica o funcional, sino como una respuesta critica frente a la realidad. Algunas universidades por el compromiso de garantizar una formación profesional intercultural, trataron de mejorar y adaptar sus condiciones administrativas y pedagógicas; de tal manera que intentaron adaptarse a esta nueva situación y afrontar la realidad sociocultural y lingüística de sus estudiantes.

> Creo que podemos decir que está en proceso de interculturalizarse, un proceso avanzado, estoy observando que se está incorporando el eje interculturalidad en todas las carreras, por ejemplo, en las carreras de Educación Básica Regular también tiene bastantes cursos que tiene que ver con la educación intercultural. (DOCEN_1)
>
> Si debo reconocer que la UARM en este proceso de constituirse como universidad intercultural, intentó formar a su plana docente, la universidad trató de colocar letrados y señaléticas en el campus universitario, también se realizaron algunas publicaciones como SILEX, asimismo, los estudiantes egresados hoy publican libros; sin embargo, la universidad no es intercultural, claro que atiende a la multiculturalidad. (EGUPR_02)
>
> Es una universidad intercultural, hay muchas investigaciones y diplomados. Yo considero que es intercultural, en la carrera EIB fomenta *tinkuy* y otras actividades, he visto que hay tesis que se han adaptado a los PP.OO. (ESUPR_3)

¿Dónde radica el problema para que las universidades teniendo compromiso con el Estado y los PP. OO. no habrían logrado interculturalizarse?

> Creo que depende de la actitud, tanto las autoridades que dirigen, los jefes de carrera que son profesionales de carrera educación, pero no tienen formación, EIB desconocen la EIB, también la parte administrativa, hay un desconocimiento de nuestra diversidad, no valoran la diversidad como una oportunidad. Todas las universidades orientan sus carreras hacia el mundo exterior, a la cultura predominante. Las carreras EIB son una experiencia nueva, pequeña, sus acciones no impactan, no logran llegar a toda la universidad, solamente en esa carrera o facultad su impacto es muy pequeño lo que se hace. (DOCEN_2)

A partir de las declaraciones de los estudiantes y docentes, se concluye que el proceso de la interculturalización o el estancamiento de este proceso va a depender de un factor determinante, las autoridades que están a cargo de la rectoría de estas universidades; problemas que se les atribuye como el desconocimiento de los enfoques de la interculturalidad en los procesos formativos de las carreras EIB y en la educación superior universitaria.

- *Universidades interculturales (Caso universidad 3 y 4)*

Al respecto, un grupo de los entrevistados, entre docentes y estudiantes afirman que estas universidades no han alcanzado el estatus de universidad intercultural.

> La universidad actualmente desde mi punto de vista en gabinete es intercultural, o sea, en papel sí podemos decir que somos interculturales, pero en cierto modo no hay mucho respeto por la identidad cultural, más que todo por los docentes y también por los estudiantes, como toda sociedad somos desiguales, algunos no están bien posicionados y de forma muy sutil te dicen tú eres de la lengua originaria en tono de ningunearte, de cierto modo ya no podemos llegar a ser interculturales. (ESUPU_3)

> Desde mi punto de vista no es intercultural, solamente es de nombre, porque los mestizos que estudian en la universidad deben salir bilingües, pero son bilingües en el cartón o en el papel. A la hora de salir y participar en los concursos en las UGEL no, ellos no demuestran ser bilingües, no manejan la lengua originaria. (ESUPU_9)

Del testimonio es posible comprender que las universidades interculturales no están garantizando el perfil de un egresado de las carreras EIB que debe demostrar el manejo de la lengua originaria y las competencias pedagógicas en un marco intercultural o diálogo de saberes.

Otro grupo de entrevistados afirman que las universidades interculturales donde reciben su formación profesional están en proceso de interculturalizarse, aunque con algunas limitaciones:

> Esta universidad es interculturalidad, tiene las características y tiene condiciones de una universidad intercultural, tiene los alumnos, pero sí hay que mejorar, más que todo, implementar más recursos, convenios, talleres de la interculturalidad y siga teniendo más y si hay que mejorar hay que mejorar. (ESUPU_2)

> La universidad está en la construcción de la interculturalidad puesto que atiende a estudiantes de diversos pueblos y lenguas, todavía tiene ciertos vacíos y brechas. Si hablamos de la interculturalidad, entonces habría un trato igual para todas las culturas. (ESUPU_16)

> Está en proceso de interculturalizarse, por lo que es nueva también. Para ser intercultural, se requiere que cuente con docentes bilingües. En un Congreso reclamaron y dijeron que la universidad sólo está de adorno como intercultural no se aplica. (HESUPU_12)

> La UNIJSA está en proceso de interculturalizarse, porque no cuenta con sabios indígenas que conocen la realidad de la zona. Los directivos no son indígenas son de la ciudad no hablan la lengua originaria. El problema estaría en las autoridades talvez porque no conocen ningún idioma y por ello no se sienten identificados (ESUPU_13)

Otro hallazgo importante de las universidades con beca 18 EIB y universidades interculturales son sus visiones reduccionistas de la interculturalidad aplicada sólo a los estudiantes de ciertos grupos étnicos. Estas exigen competencias bilingües o interculturales y no han logrado influir el modelo de una educación intercultural en otras carreras profesionales.

> La universidad no promovía mucho nuestra carrera, algunos estudiantes de otras carreras me preguntaban, ¿existe esta carrera en esta universidad? (EGUPR_07)

> En la universidad vivíamos como en una burbujita apartado de las demás carreras (EGUPR_08)

Cabe señalar, también que las universidades no han logrado interculturalizar sus programas. Las carreras EIB formaron parte de un piloto experimental para la universidad.

> Las actividades que hacíamos sólo eran para nosotros, pero si ellos hacían sus actividades entonces había afiche, pero nada. Inclusive debieron de considerar nuestra lengua; el quechua, asháninka que estuvieron presentes en la universidad, tal vez poner frases en lenguas originarias, pedirnos apoyo, todo fue muy limitado (EGUPR_06)

> La interculturalidad aplica sólo en las carreras de EIB, pero en ingenierías no. Creo que no es intercultural (…) varias veces los egresados de diferentes lenguas originarias y que ya saben de la gestión hemos sugerido que por lo menos un representante o autoridad sea un shipibo, en vista que de los pueblos originarios ya existen profesionales con maestrías y doctorados. (ESUPU_9)

A partir de esta realidad, se planteó la siguiente pregunta:

- *¿Dónde radica el problema para que las universidades interculturales no puedan cumplir con los marcos normativos y sus propios estatutos de brindar una formación intercultural y bilingüe?*

Respecto a las universidades interculturales, igualmente hay coincidencias en la falta de voluntad política de las autoridades para la interculturalización de la universidad.

> Las autoridades que nos han enviado del Ministerio de Educación durante los 18 años de funcionamiento de la UNIA, ninguno ha venido con un proyecto de implementar una universidad intercultural, la verdad el Ministerio de Educación se ha convertido en un problema para implementar las universidades interculturales. (DOCEN_6)

En este sentido, al revisar los informes de visita y monitoreo de la DIGEIBIRA, se pudo analizar el INFORME N° 039-2016-MINEDU/VMGP-DIGEIBIRA, en donde el especialista informa lo siguiente:

> En el nivel directivo y de liderazgo, la universidad no logra consolidar una gestión intercultural. Debido al antagonismo que existe al interior de la institución, por una parte, el grupo que conforma la Comisión Organizadora que propugna por mantener el s*tatu quo* convencional de la universidad y un segundo grupo de docentes que dictan en las carreras de EIB y apuestan por cambios e innovaciones en la universidad, porque tienen información sobre las dimensiones de la interculturalidad y conocen los manejos del tratamiento de la Educación intercultural.

En la misma línea, los estudiantes de ambas instituciones aseguran que el origen del problema está en las autoridades que dirigen las universidades interculturales que no tienen formación intercultural o no tienen una identidad afirmada como parte de los pueblos indígenas del Perú, como son los pueblos de la Amazonia.

> Los problemas vienen de la Comisión Organizadora o de los directivos de la universidad, desde mi punto de vista los que debería estar arriba o en la cabeza de la universidad son los profesionales que manejen una lengua originaria o un profesional de un pueblo originario. Cuando uno es docente intercultural conoce y estaría haciendo su labor de otra manera. (ESUPU_15)

> Los directivos no son indígenas son de la ciudad no hablan la lengua originaria. El problema estaría en las autoridades tal vez porque no conocen ningún idioma y, por ello, no se sienten identificados. Por ello, recomiendo que la universidad contrate docentes que hablen la lengua originaria o dialecto, contratar sabios. (ESUPU_13)

Contrastando, las declaraciones de los docentes, estudiantes y los informes sobre las visitas de monitoreo de parte del MINEDU, es posible comprender que las distintas Comisiones Organizadoras no han logrado establecer y generar condiciones básicas de la eficacia y efectividad del servicio educativo basados en unos indicadores de calidad, según las necesidades de la demanda educativa regional, problema que se

atribuye a la poca o nula experiencia de la Comisión Organizadora en materia de educación superior intercultural.

9.3.6. Asistencia técnica del MINEDU a las universidades con programas EIB

La Dirección General de Educación Superior Universitaria y/o Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, ¿brindan asistencia técnica a las universidades con carreras EIB? ¿De qué tipo?

Respecto a la asistencia técnica de la DEIB a las universidades con programas EIB, según el ROF del MINEDU, aprobado con DS. N° 01-2015-ED, corresponde a la Dirección de Educación Superior Universitaria la rectoría y el control de calidad de las universidades.

> La Dirección General de Educación Superior Universitaria es el órgano responsable de dirigir, coordinar, promover, efectuar el seguimiento y evaluar las polacas para el desarrollo y aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria, así como de proponer documentos normativos que regulen la vinculación del Ministerio con las universidades públicas y privadas, y que promuevan la mejora y el uso eficaz de los recursos públicos por las universidades, en el marco de su competencia. Depende del Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica." (ROF-MINEDU, 2015, p.102)

La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, según el ROF no tiene competencia en la rectoría de las universidades; sin embargo, el Convenio 169 de la OIT establece que los Estados velan por la educación de los PP.OO. y, por otro lado, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, asigna a la DEIB la responsabilidad de asegurar la formación inicial de docentes a través de diversos modelos formativos, y de esta manera se garantice atender la demanda de EIB en todos los niveles y modalidades. En efecto, el Plan Nacional EIB (2016), sobre el rol de la DEIB, señala lo siguiente:

> Garantizar la formación docente en EIB a través del diseño e implementación de currículos inclusivos que consideren la cultura, los derechos, necesidades especiales la historia y la lengua de los pueblos indígenas u originarios y

> diversos lenguajes que permitan el desarrollo de competencias necesarias para desarrollar el modelo de servicio EIB. (p. 31)

Bajo estas preceptivas, la DEIB lideró la conformación del COTEBE EIB en la que integró a la DIGESU y otras direcciones del MINEDU a fin de brindar una AT a las universidades con Beca 18 EIB desde el primer año de implementación de la Beca 18 EIB hasta el año 2019. Esta política de AT y monitoreo ha contribuido a que la modalidad de la Beca EIB sea un éxito como programa nacional en comparación con otras modalidades de beca que reportan altos índices de abandono y bajo nivel de logro de perfil de egresado.

Sin embargo, en estas asistencias técnicas por parte de la DEIB, se dejó de lado a las universidades con programas de EIB, a las que no cuentan con Beca 18 y a las universidades interculturales. Escasa visita de la DIGESU y la SUNEDU; sólo con fines de licenciamiento y acreditación, más no así con un programa de AT tanto a nivel institucional y formación docente.

> La visita del MINEDU, fue muy esporádico, en realidad yo diría, hemos estado tan abandonados no sólo del Ministerio de Educación como ente rector, salvo para elegir y determinar sus autoridades y nada más. (DOCEN_5)

> Yo no he visto visita de la DIGESU a la UNIA (…) es más, nosotros hemos solicitado tanto con documento como verbalmente porque es urgente que ellos también nos ayuden, nos capaciten en el cierre de brechas, porque la normativa la 154 sale de ellos, necesitábamos su apoyo (CORD_4)

> Nada, total ignorancia completa de parte del Ministerio, DIGESU, DIGEIBIRA no existe. Y el rol de la DRE, UGEL, nada, sólo hicieron convenio para las prácticas preprofesionales. (CORD_3)

> Que se brinde apoyo del Ministerio de Educación, ha habido recortes presupuestales. A partir de la pandemia, los becarios ya no tienen apoyo para las salidas a las regiones para hacer las practicas preprofesionales, hacen sus prácticas en Lima, van a las escuelas de San Juan de Lurigancho, Breña y no están en aulas EIB. (DOCEN_1)

Otro hallazgo, son la ausencia de líderes y autoridades de las regiones en este proceso de la implementación de las universidades interculturales. Ello debilita el posicionamiento político y social de los programas de estudio de estas universidades. Es decir, las universidades interculturales no gozan de la legitimidad social de la ciudadanía. Manifiesta un docente*:* “Si bien es cierto las organizaciones indígenas

fueron las que gestaron toda la universidad, igualito la gestaron y se olvidaron, ha habido por ahí algún otro taller a través de la Dirección Regional.” (DOCEN_5)

Luego de analizar la situación de calidad de los servicios ofrecidos por las universidades, se planteó la siguiente pregunta a los estudiantes y egresados de las cuatro universidades con carreras EIB.

9.3.7. Recomendaciones para el proceso de la interculturalización desde la voz de los actores

> *¿Qué recomendaciones dejarías a las universidades o instituciones formadoras a fin de que logren su proceso de interculturalización?*

Se planteó esta pregunta con la finalidad de mejorar los programas de formación docente EIB en las universidades ya que las versiones tanto de docentes y estudiantes son fundamentales para el proceso de la interculturalización de la educación superior en el país.

Una recomendación está relacionada a la habilitación de marcos normativos que permita interculturalizar la universidad; por ejemplo, la RVM N° 244-2021-MINEDU que aprueba las “Disposiciones para la constitución y funcionamiento de las comisiones organizadoras de las universidades públicas en proceso de constitución” establece: las siguientes funciones principales:

a) Elaborar o modificar, según corresponda, y aprobar los estatutos de la universidad, así como remitir el nuevo estatuto de la universidad a la SUNEDU.

b) Aprobar y velar por el adecuado cumplimiento del Estatuto, Reglamentos y documentos de gestión de la universidad.

c) Otros.

En el marco de estas normativas es posible modificar las normas internas de la universidad, nuevos marcos curriculares, carreras profesionales, según las expectativas de los pueblos y una mejora de la convivencia intercultural en la universidad.

Si bien la Ley Universitaria no contempla específicamente artículos con respecto a las universidades interculturales, pero sí da rango de Ley a sus estatutos, entonces es a través del estatuto que las universidades sí pudieron haber implementado, pero,

lamentablemente, las comisiones llegan y se encierran, solo ellos y básicamente terminan gestionando lo que hay y no proyectan nada. (DOCEN_6)

Un segundo elemento que proponen los estudiantes es la urgente necesidad de modificar o interculturalizar los programas curriculares, incorporar los saberes de los estudiantes provenientes de diversos pueblos y culturas constituye parte fundamental para formar buenos maestros de la EIB.

> Yo creo que podríamos empezar modificando el sílabo de los cursos, que se enfoque más en respetar, valorar y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. Para que sea una universidad intercultural, hablando de la peruanidad, sería brindar espacios, nosotros tendríamos que promover, brindar espacios y campaña sobre la importancia de la educación intercultural. (EGUPR-06)

> Si la universidad quisiera volver a tener estudiantes de EIB, entonces deberían escuchar las distintas voces, desde la malla curricular, la planificación, actividades, quizá nosotros podríamos servir de guía o apoyo… lo más importante para una persona es buscar su identidad, abrazar su cultura. (EGUPR_07)

Un tercer elemento clave en el proceso de la interculturalización de la universidad, constituye el factor docente formador que las universidades con carreras EIB deben incluir.

> Considero que es importante contar con una plana docente que constantemente estén actualizando en temas de interculturalidad y, también, al menos dos o tres docentes que dominen la lengua originaria de los estudiantes para que realicen actividades que incluya el intercambio de saberes, la vivencia de los pueblos, también. Yo pienso que esos espacios también son esenciales para que los estudiantes participen. De esa manera, reafirman su identidad y seria también importante promover las ponencias sobre la educación intercultural bilingüe, la importancia de la lengua originaria, como caracterizar a los estudiantes de las escuelas rurales, que haya espacio para que otros estudiantes de otras carreras participen y conozcan sobre la EIB. (EGUPR_08)

Un cuarto elemento, clave en el proceso de la interculturalización de la universidad, está relacionado con la inclusión de los sabios y sabias de los PP.OO. u otros profesionales extraordinarios que puedan aportar desde la pluralidad de saberes.

Según la voz de los estudiantes, la presencia de los sabios en las universidades con carreras EIB es una necesidad

> Que haya más sabios, más soporte, que sea participe, que la universidad vaya a buscar a los pueblos indígenas y no siempre nosotros, que reine la interculturalidad en la universidad. (ESUPU_2)
>
> Faltaría los sabios, promover convenio con las comunidades que no hay, tener docentes shipibos que nos pueda hablar sobre nuestras culturas. También que nos pueda enseñar sobre nuestra comunidad, sería bueno. (ESUPU_4)

Un quinto elemento está referido al cumplimiento de los principios de la igualdad y la diferencia desde la gestión de las autoridades de las universidades.

> La universidad que trate por igual a las carreras. Veo que las carreras de ingeniería tienen un edificio con aire acondicionado y tienen mejores condiciones; en cambio, los ambientes de las carreras EIB son de madera no tenemos aire acondicionado, debemos tener las mismas condiciones, que se aplique la interculturalidad en la acción y no solo de nombre. (ESUPU_9)
>
> Hace 23 años que la universidad sólo tiene Comisión Organizadora[28], nomás, que hacían lo que quería en la universidad. Nosotros reclamamos que haya rector, más aulas, ya nos hemos cansado de la Comisión Organizadora, desde hace 23 años no han hecho nada. Hay docentes que quieren ser rectores por eso queremos apoyar, para que los pueblos originarios sean atendidos. (ESUPU_6)

Un sexto elemento que se visibiliza desde la voz de los docentes y estudiantes es la urgente necesidad de interculturalizar la educación superior desde dos vertientes; primero, desde el interior de la institución y, después desde fuera de la institución:

> Interculturalizar la universidad al interior de la institución, implica asumir compromisos institucionales a fin de ofrecer una formación integral e intercultural. Este proceso significa que todos los programas de pregrado y posgrados que ofrecen las universidades deben asumir el enfoque intercultural y la pedagogía intercultural.
>
> Que la interculturalidad se convierta como eje transversal en otras carreras, también la incorporación de profesionales indígenas, darle más espacio. Algunos de los chicos de la carrera se quedan en la universidad, en algún cargo o dependencia. Debería incorporar en la malla curricular los contenidos de la

[28] Con fecha 29 de setiembre 2013, la SUNEDU mediante la RESOLUCIÓN N° 014-2023-UNIA-CEU otorga el licenciamiento de la UNIA y nombra a Juan López Ruiz como Rector de la Universidad con vigencia del 05-10-2023 al 04-10-2028. A partir de esta fecha la UNIA deja de ser una universidad con Comisión Organizadora.

> cultura de los pueblos, que los cursos estén articulados; lo que se nota es que cada curso tiene su silabo y no toma en cuenta el trabajo colegiado. Se arma el plan de estudios y la malla curricular, no hay una comunicación entre docentes, no hay correspondencia, de pronto estamos repitiendo los mismos contenidos, que todos los contenidos no se superponga, eso tiene que ver con la coordinación, de las personas que dirigen estos programas. (DOCEN_1)

En la práctica pedagógica, se nota que no existe una planificación curricular bajo el enfoque intercultural a nivel del programa EIB. no se han logrado definir ejes de trabajo, líneas de investigación que articulen contenidos curriculares y que el perfil a formar se retroalimente y se refuerce a nivel de todos los cursos o áreas curriculares.

> Para hacer de un trabajo intercultural, se tiene que partir de las culturas, los currículos y las mallas curriculares tienen que estar con este enfoque intercultural. Ejemplo, si yo estoy en la carrera de ingeniería civil, tiene que recuperarse las ingenierías de las culturas propias y otras culturas y no solamente una cultura que es lo occidental. Si yo estoy llevando la carrera de arquitectura igual. ¿Dónde está la arquitectura de la cultura amazónica? En la práctica sólo estamos formando a partir de un sólo conocimiento. (DOCEN_3)

Aparece la necesidad de una interculturalización de la universidad desde una visión y misión intracultural, intercultural y plurilingüe; ello va a significar profundizar la cultura propia en sus distintos elementos culturales como la ciencia, tecnología, medicina, historia, arquitectura propia de los PP.OO. además de la cultura o saber occidental o curricular.

> La interculturalidad está ahorita asociada solo a la educación intercultural, mal que bien ya está en marcha, lo que hay que hacer es fortalecerlo. Pero en las otras carreras no se han iniciado. Entonces, para estas carreras, sí es necesario armar todos los programas con enfoque intercultural. En todas las carreras, se pueden interculturalizar, se deben interculturalizar… (DOCEN_3)

El avance de la interculturalización de la educación superior, está dado en las carreras de EIB, pero esto significa sólo el 12% del total de las universidades que tienen programas o carreras profesionales que deben asumir el enfoque intercultural. Allí queda una agenda para la universidad, el trabajo hacia adentro.

> Que todas las especialidades y carreras lleven estos cursos centrales. Por ejemplo, el curso de Proceso Histórico de los Pueblos Indígenas, nosotros llevamos durante tres semestres de carrera y donde conocimos nuestra historia. Una vez que conoces tu historia, recién te encuentras a ti mismo y sabes quién

eres. Necesitamos integrarnos como país, por ello la historia es importante. (EGUPR_03)

Que se comprometan ellos mismos. Simplemente tener talleres frecuentes para poder decirles a los trabajadores de la universidad que estamos en universidad intercultural. Que se comporten como verdaderos profesionales y sean conscientes que están trabajando en una universidad intercultural, sino logran sensibilizarse y no son capaces de lidiar, entonces que den un paso al costado y que ingrese una persona que quiere trabajar por el bien de la interculturalidad. (ESUPU_3)

Que las universidades institucionalicen las festividades o fechas importantes de los PP.OO., que ellos se involucren, que financien esas actividades, que sea reconocido, que prevalezca en el tiempo, además se intercambie una currícula en todas las carreras, no sólo para estudiantes que vienen de comunidades nativas o quechua sino para todas las carreras o por lo menos que lleven un curso de interculturalidad. (EGUPR_02)

b) Por otro lado, la interculturalización hacia fuera de la institución significa la masificación y transversalización de la interculturalidad en todo el sistema educativo, principalmente en la educación superior universitaria, técnico productiva, pedagógica, tecnológica y artística; es decir, todo el sistema de educación superior debe interculturalizarse a fin de garantizar una formación ciudadana que el Estado se propone en un contexto diverso y global.

La educación superior debe constituirse desde los liderazgos locales, estatales, nacionales e internacionales, tal y como ahora están aquí representados plenamente. Desde estos posicionamientos, será posible llevar a cabo una nueva e histórica transformación de la educación superior desde el compromiso y la responsabilidad social, para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación superior pública, gratuita y de amplio acceso. (CRES, 2018, p. 9)

Una sola universidad no podría avanzar, a pesar de tener logros, se requiere una red de universidades que puedan influirse de manera positiva. (ESUPR_1).

Sobre la interculturalización de las universidades, falta bastante para hacer. Las carreras han nacido como una oportunidad económica, por su puesto tienen derecho como una universidad privada, creo que eso deberían abrir nuevas admisiones, ya tienen más de 10 años, deberían estar pensando dentro y fuera de la universidad, mayor proyección con un enfoque intercultural hacer

que este enfoque de la carrera y llegar a otras carreras y abrir la universidad, y la universidad se comprometa, la carrera EIB o la EIB sólo no avanza, el enfoque intercultural debería pensarse toda la universidad. Por ejemplo, en la UPCH, han incorporado en su reglamento, pero hay que poner en la práctica. (DOCEN_2).

9.4. Inserción laboral y retorno a su región de origen

Según la PNESTP (2020), la inserción laboral es un "Proceso integral en el que intervienen distintos factores para su realización, desde las características que presentan las personas y las oportunidades que ofrece el mercado laboral originándose un encuentro efectivo entre la empleabilidad y la ocupabilidad" (p. 95).

En este apartado se analiza la situación de la inserción laboral de los egresados de las carreras EIB en las zonas de procedencia.

Categorías de análisis
1. Existencia de políticas de inserción laboral desde el Ministerio de Educación y las IES.
2. Políticas regionales de acogida de los profesionales indígenas egresados de las carreras EIB.
3. Percepción de la implementación de la política de educación intercultural en las regiones del país.

9.4.1. Existencia de políticas de inserción laboral desde el Ministerio de Educación y las IES

¿El Ministerio de educación dispone de plazas vacantes para los egresados de las carreras EIB?

¿Cuál es la condición laboral de los egresados y titulados de las carreras EIB?

¿La universidad ha incorporado a los egresados de las carreras EIB como docente formador?

El Artículo 30 de la Ley 29944 Ley de Reforma Magisterial, aprobada por el DS N.° 04-2013-ED, sobre el desempeño laboral del docente abre un abanico de posibilidades laborales tal como queda reflejo en la siguiente tabla:

Tabla 68. Áreas de desempeño del docente peruano

Áreas de desempeño	Cargo	Funciones
a) Gestión pedagógica	Profesor de aula	Planifica, conduce y evalúa los procesos de enseñanza aprendizaje.
b) Gestión institucional	Director de una institución educativa	Planifica, conduce, supervisa y evalúa la gestión educativa en la institución.
c) Formación docente	Capacitador o formador de maestros	Diseñan y ejecutan programas de capacitación o formación en servicio.
d) Innovación e investigación	Investigador	Diseñan y ejecutan proyectos de innovación pedagógica en la institución educativa o fuera de ella.

Fuente: Elaboración propia en base a la Ley 29944 Ley de Reforma Magisterial

Un porcentaje importante de egresados de las carreras EIB laboran en las escuelas públicas de la EBR en su nivel educativo y en la zona donde se habla lengua originaria; sin embargo, otro grupo de egresados de las carreras EIB del ámbito andino, por falta de plazas vacantes en sus zonas de origen, tuvieron que migrar a la región amazónica, logrando acceder a la plaza docente en calidad de contratado y algunos logaron el nombramiento docente.

La inserción laboral de los egresados de las carreras EIB se analiza teniendo en cuenta la tipología de la universidad, la inserción laboral de egresados de la Beca 18 EIB y la situación de egresados de las universidades interculturales.

- *Caso universidades con programas de Beca 18*

Dentro del primer caso, se pueden distinguir dos grupos con sus respectivas características: En el primer grupo, están los egresados que no han logrado conseguir una plaza vacante en las escuelas EIB y/o en escuelas monoculturales por la rigurosidad de las normas establecidas por el MINEDU para la contrata docente.

> El año 2021, en el escenario de la pandemia, sí hubo un decreto del Ministerio de Educación para que todos los estudiantes becarios que terminamos podríamos asignarnos a algunas plazas y fue así, pero hubo muchas cuestiones. De un día para otro, nos cambiaron de plazas y nos decían que los gremios de las UGEL están reclamando, entonces redujeron de 600 a 400 plazas (…) Se aumentó las

> molestias en el magisterio, las UGEL ponían muchas trabas, los directores querían vernos y de acuerdo a nuestro físico querían darnos plazas y sólo algunos compañeros lograron sus plazas en el contexto andino y se fueron a la amazonia. En mi caso, ya no insistí en esas plazas más bien me fui a trabajar como auxiliar en una institución particular de mi región. (EGUPR_02)
>
> Con el examen PUN puro profesores comunes se fueron a trabajar a las escuelas EIB y nosotros nada, por eso estamos sin trabajo. (EGUPR_10)

Los beneficiarios de la Beca 18, en el momento de aceptar la beca del Estado Peruano firmaron el compromiso de retorno a su lugar de origen y su prestación de servicios como docente de las II.EE. por un periodo no mayor a tres años, conforme como señala en el Reglamento de la Ley Nº 29837, Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) en el Art. 9 sobre el compromiso de servicio al Perú dice lo siguiente:

> Es la prestación de servicios en el país que realizan los becarios o beneficiarios de créditos al finalizar sus estudios financiados por el Programa educativo, con el objeto de transferir y/o aplicar los conocimientos adquiridos, en favor de la sociedad y contribuir al desarrollo del país a fin de revertir los beneficios de la capacitación subvencionada por el Estado. (Decreto Supremo N.º 018-2020-MINEDU)

Efectivamente, entre el año 2020 y 2021, se trató de adjudicar a los becarios de la Beca 18 en la primera fase de contrata docente (adjudicación directa); pero las plazas que ofertaron se encontraban en lugares muy recónditos de las zonas rurales del país y además estas plazas eran escasas.

> Yo egresé el 2019 y tuve dificultades en conseguir el trabajo, durante dos años me presenté a la UGEL y no había plazas y por la cantidad de docentes del PUN no pude contratarme quedé fuera de la lista. (EGUPR_01)
>
> Ha habido mucha dificultad para insertarnos al trabajo, si bien hubo un año de contrato directo para becarios, limitaron las plazas con fácil acceso y sólo quedaron las plazas muy lejanas y eso dificultó mi inserción; asimismo, el año pasado trabajé en una institución privada por que contrataron en base al ranking 2021, por ello, quedé fuera. (EGUPR_08)

Un segundo grupo son los postulantes a la contrata docente que al no alcanzar una plaza vacante en su zona de origen migraron hacia la amazonia u otras regiones; muy a pesar de no contar con el dominio de lenguas amazónicas postularon a la contrata docente en las II.EE. y tuvieron éxito. Una de las regiones con mayor acogida de egresados quechuas es la región Junín.

> El año 2022, la contrata sólo era para los titulados, algunos sí han ingresado a trabajar en otras UGEL de la amazonia como Satipo. Allí sí había plazas y algunos con grado de bachiller lograron contratarse. (EGUPR_01)
>
> En mi caso, yo me encuentro en la región Junín en la provincia de Satipo, vine por aquí por alcanzar una plaza vacante. No somos valorados como docentes EIB que tuvimos formación por cinco años y creo yo que estamos en el derecho de acceder a una plaza EIB. También, tengo entendido que algunos colegas no lograron las plazas. (EGUPR_06)
>
> (…) acá en la Selva Central, donde yo estoy laborando este año, en la etapa de adjudicación he visto que también hubo estudiantes con quinto año de secundaria y sin título pedagógico que sólo por tener la constancia de lenguas se adjudicaron en una plaza EIB. (EGUPR_05)

Esta realidad ilustra que el Estado peruano no ha cumplido el compromiso de garantizar la inserción laboral de los egresados de las carreras EIB mediante una contrata directa o nombramiento automático.

> PRONABEC y el Ministerio de Educación nos han hecho propaganda. En un inicio nos querían apoyar, pero luego no hubo esa continuidad. Hay un montón de profesores, son docentes porque dominan la lengua quechua, el certificado tiene más peso que tu título. En la región Apurímac hay bastante II.EE. EIB somos pocos los que estamos laborando en las escuelas. (EGUPR_04)

Para garantizar la inserción laboral de los egresados de los programas de Beca 18 EIB, PRONABEC en un inicio propuso el nombramiento automático; sin embargo, el Ministerio de Educación no gestionó el proceso de inserción laboral, no cumplió en ofrecer facilidades para la inserción laboral de los egresados de las carreras EIB, según establece la carta de aceptación del becario sobre el retorno a su lugar de origen y su prestación de servicios profesionales. Ante esta situación, los egresados de las carreras EIB tuvieron que someterse a las normas de contrata y nombramiento de docentes en iguales condiciones que el resto de los postulantes.

- *Caso universidades interculturales (Universidad 3 y 4)*

Las dos universidades no cuentan con ofertas laborales o bolsa de trabajo que puedan apoyar en la búsqueda de puestos laborales en las escuelas EIB. Por parte de las universidades, no han logrado firmar convenios o tratados con las autoridades de las DRE, UGEL o los líderes de los PP.OO. para garantizar este proceso de acceso laboral, muy a pesar de la existencia de brecha docente las autoridades de las regiones tampoco tuvieron acercamiento a las universidades.

En cuanto a la incorporación de egresados de las carreras EIB como docentes formadores en IES, en ambas universidades no han logrado esta incorporación, muy al margen de la existencia de una brecha de docentes formadores hablantes de las lenguas originarias en estas universidades. Lo que evidencia que las IES no tienen una política de inserción laboral para sus estudiantes egresados.

> De la UNI_03_PU han egresado jóvenes hablantes de las lenguas originarias y de otros pueblos, pero no hay espacio donde trabajar, por esta razón, ellos se van a sus pueblos a trabajar, creo que la universidad no brinda oportunidad a los pueblos originarios. (ESUPU_6).

Estas IES no están cumpliendo con lo estipulado por el Convenio 169 de la OIT que hace referencia sobre las condiciones y contrata laboral para las personas perteneciente a los PP.OO. Este marco internacional, en el Art. 20 dice lo siguiente:

> Los gobiernos deberán adoptar, en el marco de su legislación nacional y en cooperación con los pueblos interesados, medidas especiales para garantizar a los trabajadores pertenecientes a esos pueblos una protección eficaz en materia de contratación y condiciones de empleo, en la medida en que no estén protegidos eficazmente por la legislación aplicable a los trabajadores en general. (p. 44)

No obstante, una situación muy distinta se ha identificado en otras universidades como la UCSS que atiende a jóvenes procedentes de las zonas rurales de la amazonia que sí logaron incorporar a los egresados de las carreras EIB de los pueblos indígenas como docentes formadores o sabios de la universidad.

> A los egresados de las carreras EIB incorporamos como docentes extraordinarios. Estos jóvenes docentes continúan su formación de posgrados a nivel de diplomados y maestrías, tal es que a la fecha tenemos docentes indígenas que han logrado concluir su maestría ya estando como docente de la UCSS. (Coordinador de las carreras EIB de la UCSS).

Por su lado, la PNESTP hace hincapié que los problemas de falta de oportunidades de trabajo en el nivel o profesión en la que está preparado el estudiante pueden deberse a varios factores:

> Programas curriculares no vinculados a las necesidades sociales, culturales y productivas del ámbito de influencia de las instituciones, 2) dificultades de los estudiantes para un adecuado aprendizaje, 3) débil provisión de servicios educacionales complementarios, 4) limitadas competencias en el ejercicio de la práctica docente y 5) inadecuada gestión institucional que limitan la calidad de los servicios educativos y la generación de investigación e innovación. (p. 33).

9.4.2. Políticas regionales de acogida de los profesionales indígenas egresados de las carreras EIB

¿Qué apoyo te han brindado las autoridades de tu pueblo para tu inserción laboral como docente EIB?

En ninguna región o provincia las autoridades de las zonas de origen de los egresados de las carreras EIB brindaron apoyo a los jóvenes que concluyeron las carreras EIB en las universidades o Institutos de Educación Superior Pedagógico.

Tampoco el egresado de estos programas y beneficiarios de la Beca 18, no ha rendido cuentas a las autoridades de la localidad. Al respecto, Valqui et al. (2014), señalan: “Uno de los principales desafíos que debe enfrentar la universidad peruana en su relación con los pueblos indígenas amazónicos es la incorporación activa de sus organizaciones indígenas en los proyectos académicos que esta emprenda” (p. 47).

Ello, devela que hay ausencia de los representes de los pueblos indígenas en la toma de decisiones del destino de estas universidades, por falta de apertura y predisposición de las universidades y, por otro lado, las organizaciones indígenas tampoco han puesto interés por velar la profesionalización de los jóvenes de los PP.OO.

> De la UNI_02_PR, algunos estaban trabajando contratados en otra región. Otros en otros campos están a su suerte, PRONABEC les dice que tienen que retribuir en sus lugares de origen, pero se efectúa este compromiso, están a su suerte, no encuentran acompañamiento, están abandonados, trabajan donde encuentran la oportunidad. (DOCEN_2).

Esta falta de participación de la sociedad civil, organizaciones, gremios y sindicatos en el diseño de propuesta técnicas referidas a las políticas de educación superior hacen que estos programas carezcan de legitimidad social. En su mayoría, son diseñados en gabinete y por personas que no conocen la realidad sociocultural del país. Este desconocimiento de la realidad sociocultural del país de parte de los diseñadores de política educativa de educación superior hace que no se logre implementar con responsabilidad la nueva Ley de Reforma Universitaria.

9.4.3. Percepción de la implementación de la política de educación intercultural en las regiones del país

¿Cuál es tu percepción sobre la implementación de la Política EIB en las escuelas rurales del país?

¿De qué manera responde tu formación profesional a los desafíos y retos de un docente EIB en la zona o ámbito de tu desempeño laboral?

Respecto a la implementación de la Política EIB es importante precisar que, la Política de Educación Intercultural Bilingüe tiene 4 objetivos que se deben alcanzar para el éxito de los programas de educación intercultural en las II.EE. EIB del país.

e) Garantizar el acceso, permanencia y culminación oportuna de estudiantes de pueblos originarios.
f) Garantizar los aprendizajes con currículos pertinentes y propuesta pedagógica.
g) Asegurar la implementación de programas de Formación inicial y en servicio de docentes para la EIT y EIB.
h) Promover una gestión descentralizada del servicio y participación social en la EIT y EIB.

Los egresados de las carreras EIB, sienten que la política EIB que se discursa desde el MINEDU y los programas de EIB que se implementan en estas realidades no se evidencian en resultados que puedan dar cuentas sobre el tipo de perfil de egreso de jóvenes de primaria y secundaria con identidad afirmada, con manejo de la lengua originaria y actitud intercultural.

> Mi primera experiencia fue en una institución educativa que está ubicada en una zona urbana. La directora era una de esas personas que promovía la EIB; sin embargo, mayoría de los docentes que eran más de 15 desconocían sobre la EIB, ellos entendían como la enseñanza de la lengua originaria. En cuanto a mi segunda experiencia, no hemos trabajado EIB debido a la falta de entendimiento de la educación intercultural en la institución; actualmente trabajo con niños de tres añitos, los demás colegas no aplican, pero por mi parte estoy tratando de aplicar y trabajar la EIB. (EGUPR_06)

Del testimonio de los docentes egresados es posible interpretar que la colonialidad del poder está vigente desde la manera cómo el director entorpece las buenas acciones de innovación e interculturalización de docentes nuevos que se integran a la docencia y,

por otro lado, la vigencia de la colonialidad del saber se visualiza en la manera cómo los docentes, a pesar de tener constancia de dominio de las lenguas originarias, no ponen en práctica la EIB. Ante esta situación, los egresados de las carreras EIB sienten no tener ningún apoyo al momento de integrarse al ejercicio pedagógico, lo que ocasionaría una pérdida y retroceso hacia una educación monocultural debido a la falta de condiciones educativas y la falta de apoyo de las autoridades tanto de la institución educativa y de la UGEL.

> En mi primer año de trabajo que fue en la pandemia, hemos tratado de incorporar el calendario, pero como estábamos en virtualidad no se ha podido trabajar (…), ahora en mi tercer año, estoy recogiendo los saberes previos, el calendario comunal… hace poquito fue el día del agua y en mi planificación traté de introducir los saberes ancestrales. (EGUPR_07).

> Si bien teníamos algunos vacíos en nuestra formación por ser un programa experimental, ahora con la práctica ya pude nivelarme y me siento realizada como profesional. (EGUPR_08).

Los estudiantes y egresados de las carreras EIB que se encuentran en el ejercicio docente, han identificado tres factores que influyen en la poca o nula implementación de la EIB en las escuelas focalizadas como II.EE.EIB de Fortalecimiento Cultural y Linguistico y II.EE.EIB de Revitalización Cultural y lingüística. Estos factores, conforme se recoge en los testimonios, son los docentes en primera instancia, los padres de familia y comunidad, y finalmente las autoridades educativas que incluye el director, especialistas de las UGEL y DRE.

Un primer factor, corresponde a la falta de compromiso e identidad de los docentes; este grupo de docentes son los que se oponen a cualquier innovación en la escuela y en la comunidad.

> En la escuela donde estoy laborando, una de las dificultades que veo a los docentes es que no están comprometidos con la educación intercultural. No enseñan EIB, no quieren involucrarse. Ellos no han tenido educación intercultural. Cuando dices reunión de EIB, no participan, no pasa nada dicen. (EGUPR_10)

De su testimonio, se puede colegir que algunos egresados de las carreras EIB cuando se insertan en una IE donde no se implementa la EIB tienden a subsumirse o alinearse a la práctica de una pedagogía monocultural y tradicional como un mecanismo de sobrevivencia como docente contratado y evitan en lo posible confrontaciones con los docentes y el director de la institución.

> Yo tengo todos los conocimientos y no estoy poniendo a la práctica debido a falta de apoyo de mis colegas de la escuela; tampoco no hay apoyo de parte de la UGEL, no hay acompañamiento que nos pueda apoyar, yo sólo me dificulto porque no hay apoyo de mis colegas. Algunos docentes no tienen esa formación EIB, solamente tienen constancia de lenguas, que hablan, pero no tienen idea exactamente de cómo es la EIB; sobre la metodología intercultural, calendario comunal. (EGUPR_01).

> Del 100% de docentes y directores que acompañé, sólo el 10% hacen un trabajo pedagógico didáctico vinculado con la EIB, de ahí no todos aplican, no todos se involucran, incluso hace poco hubo una reunión de la DREC y las 8 UGEL para poder firmar un documento para que no se enseñe EIB en las escuelas. (ESUPR_4)

Los docentes que se encuentran en el Registro Nacional de Docentes Bilingües no todos aplican la EIB en la práctica. La constancia del DLO no es ninguna garantía de la implementación adecuada de la EIB en las II.EE.

> Hay muchos docentes de educación intercultural bilingüe registrados en la plataforma o en el sistema, pero que no han sido formados, solamente tomaron examen de dominio de lengua originaria, la constancia pesa más que la formación. (EGUPR_04)

> Los docentes que tienen constancia de lenguas no ponen en práctica. Todo queda impreso en el papel, falta compromiso. (EGUPR_08)

La constancia de Dominio de Lenguas Originarias tiene mayor peso a la hora de la adjudicación o contrata docente. Existe la creencia que si dominan la lengua originaria entonces pueden tener mejores prácticas educativas; sin embargo, los que tienen constancias del Dominio de Lenguas Originarias (DLO) no siempre entienden o practican la EIB en su labor diaria de docencia.

Un segundo factor, son los padres de familia que se oponen a la educación intercultural y bilingüe a falta de una sensibilización y por los procesos de la discriminación a la que son expuestos permanentemente.

> Veo que en mi comunidad falta investigar, recopilar la lengua originaria ya que muchos padres de familia no quieren que sus hijos hablen el quechua. Eso he visto en todas las prácticas profesionales. Es importante que nosotros como docentes fomentemos la lengua originaria para las futuras generaciones. (ESUPR_3)

Un tercer factor, son los especialistas que ocupan estos cargos que no siempre dominan la lengua originaria o no están formados en la pedagogía intercultural. En las DRE y UGEL donde coexisten una diversidad de lenguas y culturas han encargado los asuntos de la EIB a un especialista que habla la lengua originaria o a un docente monolingüe con alguna capacitación en la EIB.

Por ello, sugieren la implementación de una política de educación intercultural no sólo para pueblos rurales o indígenas sino una EIB para todo el sistema educativo.

> El Ministerio de Educación debería ver o analizar estas realidades. Muchas veces los niños que hablan una lengua originaria no sólo se encuentran en las lejanías zonas rurales sino salen a las ciudades y están en las escuelas urbanas que no es EIB, por tanto, la educación debería ser intercultural. (ESUPU_15)

> Lo que he notado es que la mayoría de las II.EE. hablan el castellano. Si bien hay niños de las comunidades indígenas que hablan su lengua originaria, son una minoría, por ello elaboramos nuestras sesiones en castellano. (ESUPU_16)

Por otro lado, los estudiantes perciben que, en la mayoría de los casos, los niños de las escuelas focalizadas como Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, donde la lengua y cultura están con vitalidad o vigencia, en la práctica no lo son, porque los niños son castellanohablantes en su mayoría. Este fenómeno de pérdida de las lenguas originarias en las zonas más rurales está ocurriendo debido a los procesos de castellanización y la globalización y, frente a ello, las autoridades del Estado (nacional, regional y local) no están desplegando políticas adecuadas de revitalización de las lenguas y culturas en el país.

CAPÍTULO X: CONCLUSIONES

10.1. Acceso a las carreras de Educación Intercultural Bilingüe

- Políticas de acceso a las carreras EIB diseñadas por el Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación, a la fecha, cuenta con la Política Nacional de Educación Superior, Técnico-Productiva, aprobada por Decreto Supremo N.° 012-2020-MINEDU, en donde contempla algunos servicios que tienen relación con la orientación vocacional y laboral, la creación de plataforma de información sobre las trayectorias educativas y oferta de la Educación Superior, Técnico-Productiva, servicio de evaluación para la identificación de potencialidades de los estudiantes de la Educación Básica Regular y el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Sin embargo, los mecanismos de acceso diferenciado para poblaciones indígenas, rurales o de otros contextos culturales en desventaja económica y social están ausentes en la PNESTP; salvo la Beca 18 que contempla el acceso de jóvenes de los pueblos indígenas a la Formación Docente EIB, pero este servicio tiene limitaciones normativas, respecto al mecanismo de acceso que considera bajo los mismos criterios de una convocatoria ordinaria y nacional, desde los puntajes estandarizados, examen nacional estándar y cupos dispersos a nivel nacional que no permite a las universidades focalizar mediante un programa especial de atención para pueblos con menor población con déficit de maestros titulados, prueba de ello, en cada convocatoria los jóvenes de la amazonia tienen limitaciones para acceder a la Beca.

- Políticas de acceso diferenciado a las carreras de EIB implementadas por las universidades

Las universidades privadas que participan en el programa de Beca 18, contemplan un examen diferenciado para los aspirantes a las carreras EIB; en algunos periodos, las IES se han movilizado hasta las regiones donde existe mayor brecha docente para efectos de captación de postulantes; sin embargo, las universidades públicas con carreras EIB no tienen políticas de acceso diferenciado, salvo que en años anteriores las universidades interculturales extendieron acceso diferenciado a los jóvenes de la amazonia como fue el programa: Experiencias de universidades con el programa Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos (MIAA) entre los años 1999 a 2006 con alto índice de deserción.

- Perfil de ingreso de los jóvenes que acceden a las carreras EIB

El perfil de ingreso exigido por las universidades con Beca 18 está avalada por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. La exigencia de aspirantes a las carreras EIB tiene relación con el dominio de la lengua originaria, pertenecer a una comunidad indígena y tener vocación profesional que se constata en la entrevista personal. Este filtro permite a las universidades privadas seleccionar a estudiantes con el perfil requerido para las carreras.

En cambio, en las universidades interculturales no se han logrado seleccionar a los estudiantes de las carreras bajo este filtro de dominio de la lengua originaria; ello demuestra que estas instituciones no cumplieron con lo establecido en sus estatutos y normas de ingreso y programas curriculares que contemplan la exigencia del dominio de la lengua originaria y saberes culturales a los postulantes a las carreras EIB, excepto los jóvenes de los PP.OO. que ingresan a la universidad con manejo oral de la lengua originaria.

- Participación de los líderes o representantes de los PP.OO. en los procesos de admisión

Ninguna universidad focalizada logró incorporar sabios y líderes de los PP.OO. de procedencia de los estudiantes en los procesos de admisión a las carreras EIB para el aporte de su cultura, lengua, cosmovisión y espiritualidad indígena al contenido del examen escrito u examen oral. Estas pruebas de suficiencia académica fueron tomadas en castellano y sobre contenidos disciplinares.

Los mecanismos de participación en el examen de admisión por parte de las universidades privadas se redujeron a las coordinaciones con los representantes de las instituciones descentralizadas del gobierno, con los municipios, gobiernos regionales y líderes de los PP.OO. Asimismo, tampoco se logró incluir los saberes de estos pueblos en las preguntas o cuestionarios que tomaron en el examen de admisión, salvo las entrevistas en la lengua originaria tomadas por las universidades con Beca 18.

- Apoyos económicos que reciben los estudiantes de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe.

Los estudiantes de la beca 18 son beneficiarios del PRONABEC; perciben un apoyo mensual de 1200 soles durante la carrera profesional de cinco a seis años y para conservar la condición de becario deben alcanzar una nota aprobatoria y tener un comportamiento ético en su desempeño. El incumplimiento de estas acciones puede generar la pérdida de la beca.

Desde el año 2013 que inicia el programa de Beca 18 EIB hasta el año 2024, PRONABEC ha logrado otorgar 2091 becas. De esta cantidad sólo se registra 339 becarios que han perdido la Beca. Esta cifra es inferior al número de pérdida de becas de otras modalidades.

Respecto a las universidades públicas, el 51% de estudiantes de las carreras EIB que participaron de las entrevistas son beneficiarios de la Beca Permanencia; el 49% no tienen apoyo económico del Estado o de sus comunidades o instituciones indígenas; se solventan con el apoyo familiar.

El acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en las universidades tiene relación directa con las condiciones económicas de sus familiares o apoyos económicos de parte del Estado; sin estas condiciones no es posible acceder a la educación superior, especialmente para aquellos jóvenes de los pueblos de la amazonia.

- Condiciones de acogida y gestión de la convivencia en las universidades con carreras EIB

Las universidades privadas con programas de Beca 18 EIB brindaron una atención diferenciada a los jóvenes de esta modalidad. Ellos estaban en aulas separadas “exclusivas”, pero tenían pocas oportunidades de socialización académica con otras carreras profesionales. Estas acciones fueron justificadas por las universidades, quienes justificaron la necesidad de enfocarse en el logro del perfil de egreso que es exclusividad para carreras EIB; sin embargo, esta forma de organización de estudios fue percibida por los estudiantes como un gesto discriminatorio de la universidad con muy poca voluntad de abrirse a la comprensión de la diversidad y generación del diálogo intercultural, interactoral e interepistémico.

Caso similar se dio en las universidades interculturales con carreras EIB. Los estudiantes de las carreras EIB fueron recibidos en aulas diferenciadas; esta forma de atención igualmente fue percibida por los estudiantes como una discriminación institucional. Las clases de la carrera EIB fueron impartidas en aulas sin condiciones infraestructurales en comparación con otras carreras profesionales que sí gozan de mejores servicios.

En ambos casos, se identifica la existencia de prácticas de racismo institucional y segregación de grupos culturales con argumentos de formar docentes para un contexto rural e indígena cuando en la diversidad, se debió de facilitarles el diálogo de saberes en lo académico y generar una práctica de una convivencia en el respeto a la igualdad y a la diferencia. Asimismo, en ambos casos, universidades privadas y públicas se ha notado que la EIB se folkloriza. Las instituciones, cuando les convienen,

indican a los estudiantes utilizar el terno en las prácticas profesionales y cuando hay festividades les exigen utilizar sus trajes típicos.

10.2. Gestión curricular y proceso formativo

- Organización curricular y planes de estudio de las carreras EIB

Para las universidades con Beca 18 EIB, desde la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, se diseñaron y se implementaron lineamientos curriculares que incluye mallas curriculares, lineamientos para el ciclo de nivelación académica y tutoría con enfoque intercultural. Sobre la base de estos lineamientos, las universidades con Beca 18 implementaron su política curricular con algunas materias que agregaron cada universidad, según su misión y visión institucional. Una de las carencias de estos lineamientos curriculares fue no haber considerado la lengua originaria en todos los ciclos de estudio, la práctica profesional que no estuvo articulada a la investigación, la persistencia de cursos generales que recarga el contenido disciplinar y teórico; además, se ha restado horas lectivas para desarrollar materias propias de la pedagogía y didácticas interculturales.

Respecto a las universidades con Beca 18, se contrasta que los enfoques y fines curriculares para las carreras EIB apuntan al logro del perfil de egreso con dominio de la lengua originaria, manejo de la pedagogía intercultural y el logro de la afirmación identitaria; sin embargo, en el desarrollo de la malla curricular no se garantiza la articulación de las áreas o temas disciplinares con los saberes locales o ancestrales que portan los estudiantes de contextos de diversidad y multiculturalidad. Igualmente, el peso de la carga disciplinar y teórico sigue siendo un problema para lograr las competencias profesionales en un marco del diálogo de saberes y haceres en las universidades públicas.

- Ciclo propedéutico o nivelación académica

Los estudiantes de la Beca 18 EIB en las universidades privadas recibieron el ciclo de nivelación académica durante dos semestres; este servicio les facilitó las herramientas y pautas necesarias para iniciar con la carrera profesional, en vista que mayoría venían con un desfase curricular importante como efecto de una educación precaria en las zonas rurales fundamentalmente; en cambio, los estudiantes de las universidades públicas no han recibido el ciclo de nivelación académica pese a las características similares de procedencia del otro grupo; carencia de docentes con perfil profesional, escasez de material idóneo para el estudio, nulo acceso a servicio de internet, etc.

- Sistema de tutoría

Bajo las normas dadas por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, las universidades con Beca 18 EIB brindaron el servicio de tutoría a los estudiantes, estableciendo un programa exclusivo para atender problemas académicos y de índole personal o emocional. Este sistema les ayudó en la permanencia y culminación de estudios de manera exitosa, pese a que los tutores asignados fueron ajenos a la realidad sociocultural e idiosincrático de los estudiantes que necesitaban una comprensión desde los marcos culturales propios.

En cambio, en las universidades interculturales el servicio de tutoría no se ha implementado debido a la falta de presupuestos y la poca claridad de las normas institucionales que no contemplan estos servicios muy a pesar de que la RM N.° 054-2017 establece los servicios de tutoría como prioridad para estudiantes indígenas. Este servicio de apoyo de tutoría fue encargado a los docentes que dictan las asignaturas como una tarea adicional a su quehacer pedagógico que en la práctica no se ha cumplido.

- Práctica profesional

Las universidades privadas con Beca 18 EIB con apoyo económico de PRONABEC promovieron las prácticas profesionales en los lugares de procedencia de los estudiantes; proceso que ha permitido a los estudiantes poner en práctica los lineamientos o discursos teóricos recibidos en la formación universitaria; sin embargo, el acompañamiento de los docentes no siempre fue exitoso debido que la mayoría no manejan la lengua originaria, tampoco tenían la titulación o especialización en el nivel correspondiente del área. Asimismo, promovieron la práctica profesional en las II.EE. de ámbitos urbanos o citadinos con la finalidad de conocer la dinámica de la pedagogía en contextos de diversidad multicultural. En ambos casos, los estudiantes percibieron la falta de articulación de las áreas o cursos que no les permitieron generar aprendizajes significativos, globales y de éxito en la didáctica, investigación por proyectos a favor de la comunidad.

En cambio, en las universidades interculturales no se promovió la práctica profesional en los lugares de procedencia de los estudiantes, más al contrario, las prácticas se completaron en las escuelas urbanas, debido a la carencia de presupuestos para cubrir el desplazamiento de los docentes y estudiantes desde la sede de la universidad hacia los distintos lugares de procedencia de los estudiantes y por falta de una planificación curricular que no les permite extender aprendizajes integrados, holísticos y coherentes a la cultura, lengua y necesidades educativas de los PP.OO. y curriculares.

- Investigación

En las universidades privadas con carreras EIB y universidades interculturales no están promoviendo investigación de los saberes propios de los PP.OO. o la investigación intercultural desde marcos epistémicos diversos. Pondera la metodología de investigación científica con énfasis en lo teórico y hermenéutico; se carece de una metodología de investigación a partir del diálogo de saberes. Las universidades que acogen a estudiantes procedentes de pueblos con diversidad multicultural y multilingüe no están aprovechando esa pluralidad de saberes para generar o extender conocimientos interculturales en distintos campos: ciencia, tecnología, literatura, valores culturales, historia y religiosidad, prevalece el eurocentrismo académico y preminencia teórica en la tradición y praxis universitaria.

- Participación de los sabios

Las universidades con carreras de EIB a nivel nacional no han logrado incorporar sabios y sabias de los PP.OO. en los procesos formativos de los estudiantes indígenas; salvo dos universidades privadas como la UCSS y la UCP que no formaron parte del estudio de esta tesis, pero fue importante contrastar la experiencia en estas dos universidades pioneras en la incorporación de sabios en los procesos formativos. Las dos universidades lograron contratar sabios bajo la figura de docentes extraordinarios que contempla el Art. 80 de la Ley 30220.

La no incorporación de los sabios en los procesos formativos de las carreras EIB y en las universidades interculturales se debe a la poca claridad de la Ley 30220, en donde no se explicita sobre la universidad intercultural o la incorporación de sabios; salvo alguna interpretación del Art. 80 de la Ley 30220, que contempla el 10% de docentes extraordinarios. No obstante, la RM N.° 154-2017 contempla la incorporación de sabios en las universidades interculturales, pero esta norma no se ha implementado por tres factores principales: Por la falta de lineamientos pedagógicos que defina el rol de los sabios en la formación universitaria, la carencia de presupuestos para contratar sabios en las universidades públicas y la falta de voluntad y comprensión de la educación intercultural por las autoridades universitarias en la implementación de la formación docente EIB.

- Perfil del docente formador en las carreras EIB

Las universidades que acogieron a los jóvenes procedentes de un solo pueblo originario lograron contratar docentes con dominio de la lengua originaria; en cambio, las universidades que acogieron a más de dos lenguas originarias tuvieron dificultades para contratar docentes con el perfil requerido; el segundo caso, se debe a la poca claridad

de sus propios estatutos que no contempla la interculturalización de la universidad; muy a pesar que contaban con presupuestos de PRONABEC aun así no han logrado cubrir esta demanda.

Respecto a las universidades interculturales con carreras EIB que atienden más de 5 lenguas originarias tienen serias deficiencias con el docente formador, a pesar del respaldo normativo como el Convenio 169 y la RM N.° 054-2017 no han logrado contratar docentes con el perfil idóneo; debido a los siguientes factores: La Ley 30220 sobre el perfil docente señala que para efectos de la docencia universitaria se requiere grado de maestría o doctor. Esta condición es escasa en los pueblos donde la lengua originaria está en peligro de extinción, es más, estos pueblos no cuentan con profesionales titulados. Por otro lado, el sueldo en la catedra universitaria en la modalidad de contrata no es atractivo, por ello, los pocos docentes con este perfil prefieren trabajar en la Educación Básica. De otra parte, la universidad tampoco promueve la incorporación de los egresados como docentes formadores debido a las limitaciones de la Ley 30220.

En ambos casos, el perfil del docente formador con manejo de la lengua originaria, alta especialización en la pedagogía intercultural en la educación superior es limitado.

10.3. Consolidación y culminación de la carrera profesional

- Consolidación de la vocación profesional

Los estudiantes de las carreras EIB con Beca 18 se acogieron por las bondades y facilidades que el PRONABEC les ofrecía, más no así, por la vocación profesional hacia la pedagogía. Así, al momento de postular a la Beca 18 EIB, ningún aspirante a la carrera tenía interés de seguir una carrera docente; no obstante, a lo largo de la formación lograron consolidar su nivel vocacional.

En cambio, los jóvenes que reciben sus estudios en las universidades interculturales se acogieron a la carrera EIB por una vocación profesional. Al momento de postular a la carrera docente tenían conocimiento de las bondades de la carrera EIB porque les permitiría cualificarse en una pedagogía intercultural y, de esta manera, servir a sus pueblos de origen.

En ambos casos, la adquisición del amor y deseo de servir a la educación de los pueblos más excluidos fue dándose a lo largo de la carrera, que finalmente egresaron con una vocación profesional consolidada.

- Manejo de la lengua originaria

Los egresados de las universidades privadas con Beca 18, que en su mayoría son jóvenes hablantes de las lenguas originarias, lograron consolidar y desarrollar sus lenguas durante la carrera profesional, muy al margen de algunas universidades que no logaron contratar docentes formadores con perfil de dominio de la lengua originaria; sin embargo, cada quien ha desplegado esfuerzos por completar el perfil de egreso por la titulación que alcanzaran al concluir la carrera profesional como docentes EIB.

Respecto a las universidades interculturales, no hubo un filtro para seleccionar estudiantes con dominio de la lengua originaria; lo que ha significado que un número importante de estudiantes son castellanohablantes o mestizos de la región; por tanto este grupo no se ha esforzado por aprender una lengua originaria porque la universidad no les brindó atención con docentes hablantes de las lenguas originarias; en cambio, los estudiantes indígenas hablantes de las lenguas originarias al margen de la carencia de docentes se esfuerzan por desarrollar su lengua originaria porque ven necesario revitalizar y promover la lengua y cultura desde la educación de los niños y jóvenes de los PP.OO.

- Manejo de la didáctica de la pedagogía intercultural

Los egresados y los estudiantes de las carreras EIB tienen una definición clara sobre el desempeño docente en aulas multiculturales y multilingües; aseguran la importancia de una planificación curricular que toma en cuenta la caracterización sociocultural y psicolingüística; las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en función del Currículo Nacional y el Modelo de Servicio EIB. Asimismo, entienden la importancia de incorporar los saberes de los pueblos indígenas en el desarrollo de los procesos de aprendizajes y, por tanto, ven necesaria la presencia de los sabios; todo ello, desde una praxis teórico-metodológica, sin embargo, al aplicar estas teorías con los estudiantes en aulas bilingües tienen serias dificultades como: carencia de apoyo de sus colegas, autoridades que no promueven la implementación del Modelo de Servicio EIB y padres de familia que rechazan la EIB. En medio de esta situación, un grupo de estudiantes optan por mantenerse al margen de la pedagogía intercultural y seguir el estatus de la pedagogía convencional. Otros grupos, sí se esfuerzan por reivindicar la EIB como una apuesta en su quehacer docente intercultural.

- Afirmación identitaria

Los estudiantes de las carreras EIB al momento de ingresar a la universidad tenían cierto nivel de retraimiento y vergüenza sobre su origen, lengua y cultura debido a los estereotipos y estigmas de discriminación que han sufrido durante su experiencia

escolar de la Educación Básica y, al llegar a la universidad, en un entorno sociocultural urbano experimentaron similares formas de discriminación, aunque de manera más sutil y simbólica. Destaca el interés de los docentes quienes con su buen acompañamiento, reconocimiento y valoración de las propias culturas y lengua de los estudiantes orientaron a los jóvenes para afirmarse en su cultura con la añoranza de retornar a sus comunidades de origen como una acción necesaria para revertir la educación monocultural en sus pueblos.

- Título profesional alcanzado al concluir la carrera EIB

Los estudiantes de las carreras de EIB al concluir satisfactoriamente la carrera, reciben el grado de bachiller en educación de manera automática; en cambio, el título de profesor de Educación Intercultural Bilingüe lo recibe una vez sustentada la tesis de investigación.

Para las carreras EIB en el país, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe estandarizó la denominación de grados y títulos, quedando establecido de la siguiente manera:

Carrera profesional	Grado académico	Título universitario
Educación Inicial Intercultural Bilingüe	Bachiller en Educación	Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe
Educación Primaria Intercultural Bilingüe	Bachiller en Educación	Licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Fuente: Informe N.° 013-2017-MINEDU/VMGP-DIEGIEBIRA-WQ

Las universidades privadas con beca 18 EIB lograron seleccionar a los jóvenes hablantes de las lenguas originarias; por tanto, al egresar de la carrera demostraron un dominio básico de la lengua; con esta competencia lingüística cumple el perfil de docente EIB que es coherente con el título pedagógico que ostenta; en cambio, los egresados de las universidades públicas que al momento de ingresar no tenían estas competencias, no lograron desarrollar o aprender una lengua originaria; por tanto, en el momento de ingresar a la carrera magisterial o en la postulación a la contrata docente tienen limitaciones o barreras para acceder a una plaza docente EIB, por lo que regresan a las escuelas monoculturales a desempeñarse como docentes y el ciclo de la educación monocultural sigue su curso histórico.

- Satisfacción de la formación profesional recibida en las IES

La satisfacción de la formación profesional como docente EIB recibida está relacionada con el nivel de avance del proceso de la implementación de la Política de Educación Superior Intercultural en la universidad.

Las cuatro universidades con carreras EIB están en pleno proceso de comprender la imperiosa necesidad de interculturalizar la universidad; algunas con un nivel de avance importante y otras en proceso inicial de su implementación.

En ambos casos, hay un avance a nivel del discurso como universidades que atienden a estudiantes procedentes de diversos contextos, pero a nivel de la ejecución tienen limitaciones de definición en sus marcos normativos institucionales como el PDI, PEI, PAT y reglamentos que no contemplan los estándares mínimos de una universidad intercultural, debido a las fallas de origen, es decir estas universidades se crearon bajo la estructura de una universidad convencional. Otro factor limitante, son los marcos normativos de carácter nacional como la Ley de General de Educación 28044 que no contempla las especificidades propias de las universidades interculturales o universidades con carreras EIB; por su lado, la Ley de Reforma universitaria y la PNESTP tampoco contemplan lineamientos o servicios para estas instituciones que forman profesionales desde un marco de diálogo saberes y para el logro de estos propósitos requiere transformar sus estructuras normativas, contar con personal docente capacitado o especializado y con un presupuesto destinado para la investigación y práctica profesional; por todo ello, el proceso de la interculturalización sigue siendo un desafío importante en la educación superior universitaria peruana.

10.4. Inserción laboral y retorno a su región de origen

- Existencia de políticas de inserción laboral desde el Ministerio de Educación y las IES

Los egresados de las carreras EIB con Beca 18 no han recibido apoyo de parte del Ministerio de Educación para el nombramiento o contrata docente automático como parte del compromiso de prestación de trabajo una vez concluidos los estudios con el programa de Beca 18, conforme al compromiso de retorno que firmaron al momento de recibir la Beca 18 (Decreto Supremo N.º 018-2020-MINEDU). Ello demuestra que el Estado no cumplió con otorgar facilidades para la inserción laboral de los becarios, salvo el año 2021 que se dio la *adjudicación directa* a los becarios, pero las plazas se ofertaron

en lugares muy inaccesibles, especialmente, para mujeres becarias, por la que no todos los becarios se beneficiaron de esta modalidad de contrata docente.

Un grupo importante que, alcanzó al título profesional logró insertarse en las escuelas EIB de las regiones de procedencia; sin embargo, otro grupo menor al no lograr un contrato o nombramiento en sus regiones de origen tuvieron que migrar a otras regiones, especialmente a las regiones de la amazonia donde existe mayor brecha docente por falta de docentes con formación EIB y con título pedagógico; una de estas regiones con mayor acogida de docentes egresados de las carreras EIB de ámbito andino fue la región de Junín.

Tanto universidades privadas con Beca 18 y universidades públicas interculturales no han logrado incorporar a sus propios egresados como docente formador, muy a pesar de la falta de docentes con dominio de la lengua originaria en la universidad, debido a las normas que limitan la contratación de docentes sin maestría o grado de doctor. Ninguna de estas universidades ha logrado interpretar el Art. 80 de la Ley 30220 sobre la contrata de docentes extraordinarios.

- Políticas regionales de acogida de los profesionales indígenas egresados de las carreras EIB.

No existen políticas regionales o locales de acogida de los egresados de las carreras EIB, especialmente los que cursan con Beca 18; ello devela que ninguna región toma en cuenta el problema mayor de la educación, como es la brecha docente. Las autoridades regionales y locales no tienen políticas de desarrollo y formación docente en sus regiones, con ello queda demostrado que la solución a los problemas educativos se atribuye sólo a la responsabilidad de un sector, en este caso, al Ministerio de Educación, pero en su instancia nacional.

Por otro lado, la Beca 18 EIB como programa nacional se desarrolla de manera vertical; de arriba hacia abajo, sin tomar en cuenta la realidad de los pueblos originarios. Prueba de ello, no existen compromisos, consensos, consulta o convenios con los representantes de los PP.OO. o autoridades regionales que puedan cooperar con la educación de sus pueblos. Esta forma de implementar las políticas del Estado desde una posición centralista hace que no sea sostenible estos programas en el territorio.

- Percepción de la implementación de la política de educación intercultural en las regiones del país.

Los egresados de las carreras EIB una vez posicionados en las escuelas EIB como docentes o directivos han identificado tres grandes problemas en relación a la implementación de la política EIB; un primer factor atribuyen al docente que no tiene

formación EIB; el hecho de tener constancia de lengua originaria no es garantía de la implementación de la EIB; un segundo factor es la falta de apoyo de los PP.FF. y de la comunidad; este grupo de actores por falta de procesos de sensibilización y la falta de buenos resultados de los programas EIB generan rechazo a la EIB; y por último, aparece la falta de apoyo de las autoridades regionales y de las UGEL que en su condición de entidades descentralizadas del MINEDU no están comprometidos con la implementación de la Política EIB. Todo ello, como efecto de una política EIB que ha reducido su accionar o enfoque centrado en el estudiante y lo lingüístico no logró fortalecer la institución educativa y el desarrollo docente.

Estos factores están contribuyendo a la pérdida de las lenguas en las regiones del país; los niños de las zonas rurales en su mayoría son castellano hablantes o bilingüe de cuna. Este fenómeno nos está demostrado la castellanización de las zonas rurales con la pérdida irreparable de las lenguas originarias debido a la falta de políticas locales y regionales para el desarrollo y revitalización de las lenguas originarias y el aprendizaje del castellano como segunda lengua.

CAPÍTULO XI: RECOMENDACIONES PARA LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN DOCENTE EIB

> *La interculturalización de toda la educación superior puede contribuir significativamente a la democratización de las sociedades latinoamericanas, pues en este nivel del sistema educativo se forman los profesionales, técnicos, educadores, formadores de opinión y tomadores de decisiones de las sociedades contemporáneas. (Mato, 2012, p. 1)*

Bajo este norte, en este apartado, se precisan las recomendaciones para el proceso de la interculturalización de las universidades con carreras EIB y universidades interculturales que darán origen al proceso de interculturalización de la educación superior en el país. Las recomendaciones se orientan a promover un trabajo intersectorial, intergubernamental y requiere del involucramiento absoluto de la sociedad civil como agentes educativos y activos de la sociedad.

11.1. Poder Legislativo (Congreso de la República)

La creación y/o modificación de las leyes que rigen en el Estado peruano es facultad del Congreso de la República, en ese marco, esta institución debe proponer y dar iniciativa para la modificación de las leyes vigentes en coordinación con el Ministerio de Educación, PRONABEC, universidades y organizaciones indígenas.

- Modificatoria de la **Ley 30220**. Es necesario: i) La redefinición de la tipología y fines de la universidad que considere la interculturalidad como eje transversal en toda la educación superior del país. ii) Modelo pedagógico que incluye el tratamiento o diseño curricular que considere la incorporación de la ecología de saberes de contextos de la diversidad cultural, lingüística, religiosa y étnica, incluye el saber científico en todo el sistema universitario. iii) Factor docente que permita incluir a los sabios y sabias en la formación universitaria. iv) Redefinición de requisitos de ingreso y salida de la carrera profesional del docente universitario. v) Participación de las autoridades regionales en los procesos formativos de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe y universidades

interculturales o carreras con enfoque intercultural. vi) El MINEDU y la SUNEDU deben establecer los criterios mínimos de calidad de universidades interculturales y universidades con carreras EIB, esto incluye modelo de gestión intercultural, enfoque pedagógico basado en el diálogo de saberes, desarrollo y revitalización de las lenguas originarias y su misión de trabajo concertado con las autoridades regionales, locales y la sociedad. vii) “Diseñar políticas públicas sobre la educación superior a distancia y virtual con estándares y protocolos que faciliten su regulación atendiendo a la diversidad de modalidades vigentes en la educación superior de América Latina y el Caribe” (CRES, 2018, p. 25). Bajo este marco, es importante que las universidades establezcan mecanismos de clases virtuales para estudiantes que no pueden acceder de manera presencial por limitaciones económicas, discapacidad y otros impedimentos, pero con la garantía de ofrecer un servicio de alta calidad y según los estándares nacionales o internacionales del servicio universitario de un sistema de educación virtual.

- Modificatoria de la Ley N.º 29837, Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. i) Con la convocatoria estandarizada y nacional no es posible asegurar el acceso de jóvenes de los PP.OO. de los pueblos más excluidos o lenguas en peligro de extinción de la amazonia, especialmente a las carreras de Educación Intercultural Bilingüe. ii) Para garantizar la valoración y el desarrollo de las lenguas originarias en el país, se propone que el dominio de una lengua originaria sea un requisito de acceso a la Beca Nacional en todas sus modalidades, tanto para programas de pregrado como de posgrado. Esta medida contribuirá a desarrollar y revitalizar las lenguas originarias del país, afirmarnos como peruanos y asegurar el retorno del capital intelectual a las regiones del interior del país. iii) El Ministerio de Educación y las universidades tienen el compromiso de garantizar una formación académica de los jóvenes alineada con las necesidades profesionales del país; no obstante, ninguna de las modalidades de la Beca 18 reciben acompañamiento en aspectos curriculares y pedagógicos por parte del MINEDU, con la excepción de los IESP/ y universidades con Beca 18 EIB que recibieron asistencia técnica. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer el seguimiento académico y pedagógico en todas las modalidades de la Beca 18, con el fin de optimizar el rendimiento estudiantil y su impacto en el desarrollo profesional y social del país. Estas ausencias deben contemplarse en la modificatoria de la Ley N.º 29837.

11.2. Poder ejecutivo (Ministerio de Educación)

Programa Nacional de Beca y Crédito Educativo (PRONABEC)

- Creación de una Beca Especial para la formación inicial docente dirigida a los jóvenes de los pueblos indígenas de la amazonia que no cuentan con profesionales titulados para la educación de los niños y jóvenes hablantes de las lenguas originarias tanto para el nivel inicial, primaria y secundaria. Estos programas deben priorizar las lenguas amazónicas, según vitalidad y de manera progresiva hasta cerrar la brecha docente de estos pueblos que no cuentan con profesionales titulados.

Situación de las LL.OO.	Lenguas originarias vigentes
Lenguas vitales	Harakbut, ese eja, kakataibo, matsigenka, kandozi-chapra, nomatsigenga, cashinahua, sharanahua, secoya, kakinte, matsés, madija, achuar, urarina, yaminahua, ticuna, nahua, matsigenka montetokunirira.
Lenguas en peligro	bora, yagua, yanesha, murui-munani
Lenguas seriamente en peligro	jaqaru, shiwilu, ikitu, ocaina, kapanawa, maijiki, arabela, kukama-kukamiria, amahuaca, kawki
Lenguas en situación crítica	munichi, chamikuro, taushiro, iñapari, resígaro, iskonawa y omagua

La beca especial tendrá su propia dinámica de acceso diferenciado, formación académica con participación de los sabios y se asegurará su retorno e inserción laboral inmediata mediante una política de acogida regional y local. Estos programas deben implementarse en las universidades y IESP de las regiones de Loreto, Amazonas, Ucayali y Madre de Dios. Descentralizar estos programas evitará la pérdida de becas y desarraigo familiar que sufren los jóvenes de los PP.OO. al trasladarse hasta la ciudad de Lima.

- PRONABEC en el marco de una gestión participativa y trasparente informa trimestralmente a las instancias regionales sobre el proceso formativo de los becarios, su situación de acceso, permanencia y culminación exitosa de los becarios. Esta acción permitirá a las regiones ser parte del proceso de la educación de los jóvenes en el sistema de Beca 18 y podrán generar políticas de inserción laboral en las regiones, según sus necesidades y perspectivas.

- PRONABEC a la fecha no cuenta con una política de acogida y retorno de los becarios tanto de posgrado como pregrado. En caso de becarios de posgrado; la carta de retorno que firman los beneficiarios del PRONABEC no es garantía de su retorno al país. Un porcentaje de becarios se quedan en el país receptor, dando opción a la *fuga de cerebros*, por ello, al implementarse la política de acogida de becarios internacionales de PRONABEC, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), FUNDACIÓN CAROLINA y otras becas de alcance nacional e internacional se permitiría insertar laboralmente en los puestos claves de desarrollo del país de manera descentralizada y según la brecha de necesidades de desarrollo de cada región. Un ejemplo claro que podemos tener como referencia son los programas de becas e intercambios del Gobierno Chino a nivel global. Este país promueve la salida de los jóvenes profesionales a distintas universidades del mundo para la cualificación a nivel de maestrías y doctorados y asegura una política de retorno e inserción laboral en los puestos claves de desarrollo, por ello, China en los últimos 20 años ha alcanzado un alto nivel de desarrollo económico y se perfila como la primera potencia mundial en el presente siglo.

Dirección General de Educación Superior Universitaria (DIGESU)

- La Ley 30220 y la Política Nacional de Educación Superior Pedagógica y Técnico-Productiva ratifican que el Ministerio de Educación es rector del sistema educativo peruano y, por tanto, velar por la calidad educativa del sistema universitario corresponde a la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DIGESU) garantizando un acompañamiento y asistencia técnica al proceso de interculturalización de las universidades. En este proceso, es importante la incorporación de especialistas interdisciplinarios con dominio de las lenguas originarias y alta cualificación en educación superior intercultural en los distintos equipos de trabajo de la DIGESU, esto permitirá atender la demanda del proceso de la interculturalización de las universidades con eficiencia, eficiencia y efectividad.
- Con el sistema actual de organización de funciones del Ministerio de Educación que prioriza su atención a la Educación Básica con 5 Direcciones generales y 14 direcciones de línea, dejando sólo a cargo de una sola dirección como es la DIGESU la responsabilidad de garantizar la calidad educativa en las 94 universidades; es inviable el control y el aseguramiento de la calidad de la educación suprior, según los estándares que exige la PNESTP y los desafíos

de innovación educativa contemporánea; por tanto, es importante la creación de un *Viceministerio de Educación Superior intercultural*. Esta instancia permitiría la reconfiguración de los roles de las direcciones generales del MINEDU y estaría facultada para reglamentar o diseñar lineamientos curriculares de las carreras profesionales, implementar sistemas de tutoría intercultural, práctica profesional articulada a la investigación y delinear modelos pedagógicos que parten del diálogo de saberes o la interdisciplinariedad y formación permanente del docente universitario.

Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA)

Si bien la DIGEIBIRA no tiene competencia, según el actual ROF para su participación de la implementación de la Política de Educación Superior Técnico-Productiva; sin embargo, la Resolución Viceministerial N° 092-2015-MINEDU, asigna a la DIGEIBIRA, en materia de interculturalidad, la función de desarrollar el enfoque intercultural en todo el sistema educativo, en coordinación con los órganos pertinentes, debiendo formular y proponer para su aprobación los lineamientos de Educación Intercultural para todos y todas, así como los demás documentos normativos que resulten necesarios.

En ese sentido, la DIGEIBIRA mediante la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, Dirección de Servicios Educativos (DISER) y la Dirección de Básica Alternativa (DEBA) en el marco de la implementación de la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, debe hacer incidencia ante la DIGESU, DIFOID y otras instancias para el inicio del proceso de la transformación educativa en el país con énfasis a la interculturalización de la Educación Superior a través de las siguientes acciones concretas:

Diseña lineamientos curriculares para las universidades interculturales y universidades con carreras EIB en coordinación con la DIGESU y DIFOID. Los lineamientos curriculares comprenden las mallas curriculares, planes de estudio, lineamientos para la práctica profesional articulada a la investigación, tutoría intercultural, protocolos o lineamientos para la incorporación y la definición de roles de los sabios en los procesos pedagógicos en las universidades interculturales y universidades con carreras EIB.

Acompaña en el proceso de la implementación de la PNESTP a las universidades interculturales y universidades con carreras EIB en coordinación con la DIGESU, proceso que permitirá garantizar la transversalización del

enfoque intercultural en el sistema universitario. Esta asistencia tiene como propósito actualizar las competencias profesionales de los directivos, docentes y personal administrativo de las universidades. Para pragmatizar este objetivo, se diseñan e implementan programas formativos para los directivos en gestión intercultural, para los docentes y personal administrativo.

Frente a la inexistencia de carreras de educación secundaria EIB en el país, la DIGEIBIRA debe hacer incidencia ante los IESP/EESP y universidades para la creación de carreras de educación secundaria EIB. Para ello, la DEIB diseña propuestas curriculares para educación secundaria EIB en consulta permanente con las universidades e IESP. Esta estrategia permitiría el cierre de brecha de docentes del nivel secundaria EIB que a la fecha no se cuenta para la implementación del Modelo de Servicio Educativo EIB.

La DEIB firma convenios con los IESP y universidades para la tematización y producción de conocimientos desde un marco intracultural, intercultural y plurilingüe. Este proceso incluye investigación y producción de materiales educativos en distintas lenguas originarias y desde la propia voz y saber de los 55 PP.OO. Ello permitirá que la DEIB garantice la calidad de producción de materiales educativos con pertinencia cultural lingüística y territorial, la validación de los materiales en las escuelas de EIB por los mismos usuarios educativos y el involucramiento de los futuros docentes en todo el proceso de producción de materiales educativos.

11.3. Rol de las universidades públicas y privadas en la interculturalización de la educación superior

> *El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural* (CRES, 2018).

Bajo esta perspectiva de transformación de la educación superior, corresponde a las universidades, diseñar políticas de acceso diferenciado, implementar una política de formación profesional en el marco de la generación de conocimientos y competencias interculturales y asegurar la culminación exitosa de las carreras. Además, las

universidades deben promover la inserción laboral de los egresados. Para concretar este proceso de la transformación de la universidad peruana, se debe realizar las siguientes acciones:

- Las universidades definen sus marcos normativos que permiten el acceso diferenciado de jóvenes de los PP.OO. en coordinación con las autoridades regionales y locales. Gestiona becas ante el Estado y ante otras instancias gubernamentales o sociedad civil; firman convenios con las autoridades regionales para el éxito de captación de jóvenes para las carreras EIB, generan condiciones para la acogida de los jóvenes que llegan a la universidad desde distintos contextos del país.
- Para asegurar la calidad formativa de los profesionales, i) Redefine las carreras y/o programas a partir de las necesidades reales de la población (sentido social y ético). ii) Incorpora actores sociales en los procesos de transformación de la universidad, incluye sabios de los PP.OO. iii) Implementa un currículo intracultural, intercultural y plurilingüe con metodología centrada en el diálogo de saberes. iv) Genera investigación desde la ecología de saberes y responde a las necesidades de la población, región y país. v) Redefine los servicios de tutoría intercultural que considera a los profesionales especializados en mediación intercultural, sabios y otros actores. vi) Implementa políticas de lucha contra el racismo y discriminación en la institución.
- Con la finalidad de asegurar la culminación exitosa de la carrera, las universidades consideran los siguientes mecanismos: i) Gestión de la convivencia institucional y resolución de conflictos culturales y sociales desde una metodología de intervención y mediación intercultural. ii) Las universidades cuentan con un centro de investigación y desarrollo de las lenguas originarias que permite al estudiante asegurar el desarrollo y revitalización de las lenguas originarias. Se promueve investigación que responde a las necesidades de los PP.OO. y no sólo a la tesis de pregrado o trabajo de suficiencia profesional con fines de optar al título profesional.
- Las universidades promueven e implementan políticas de inserción laboral de sus egresados. La totalidad de las 94 universidades del país atienden a estudiantes procedentes de los 55 pueblos indígenas del país y de otros contextos culturales; por tanto, se requiere garantizar el desarrollo y revitalización de las lenguas originarias y generar producción de conocimiento interculturales; por lo que es importante que las universidades puedan incorporar a los egresados hablantes de

las lenguas originarias como docente formador. En una primera etapa, esta incorporación es imprescindible en las universidades interculturales y universidades con carreras EIB. Ejemplo, la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia atiende más de 24 lenguas originarias y carece del perfil profesional para cubrir la demanda educativa de estos pueblos en la formación docente; por tanto, debe incorporar como docente formador a los mejores egresados como docentes extraordinarios.

Por otro lado, las universidades públicas y privadas garantizan mediante la firma de convenios con las instancias regionales, entidades públicas como GORE, DRE y UGEL, además con las entidades privadas para la incorporación inmediata de los egresados de las universidades.

- Proyección social de la universidad. Las universidades interculturales y universidades con carreras EIB no sólo promueven el proceso de la interculturalización al interior de la universidad; también es importante el trabajo de incidencia hacia a fuera; en este caso hacen incidencias ante el Congreso para la modificatoria de la Ley 30220, ante la SUNEDU y Ministerio de Educación para solicitar la modificatoria de estándares de licenciamiento que considere la particularidad de los programas de estudio. Las universidades promueven la participación de las autoridades regionales y locales en los procesos formativos. Este sistema permite recoger la demanda educativa regional y nacional, según la brecha docente, necesidades agobiantes de la población, necesidades desarrollo tecnológico y científico. “Una sola universidad no podría avanzar, a pesar de tener logros, se requiere una red de universidades que puedan influirse de manera positiva” (ESUPR_1).
- Las universidades establecen bases de datos de filiación étnica y lingüística a los estudiantes que acogen. Esta estrategia permitirá visibilizar la presencia de la diversidad de lenguas, credos, culturas y formas de vida en la construcción de conocimientos interculturales y en la promoción de una convivencia intercultural en las universidades. “Fomentar la utilización de datos estadísticos con el fin de establecer diagnósticos y líneas de trabajo para la toma de decisiones y definición de políticas públicas de alcance nacional y regional” (CRES, 2018, p. 29).

11.4. Participación activa de las autoridades regionales en la formación docente EIB

- Frente al desprestigio social del docente, las autoridades regionales identifican las necesidades educativas de la formación docente y educación superior en sus sedes regionales y promueven políticas de atracción a las carreras EIB en coordinación con PRONABEC, universidades y el Ministerio de Educación, mediante la implementación de becas de culminación de estudios de quinto año de secundaria de los jóvenes de hogares socialmente vulnerados y de alto rendimiento académico. Es, en esta etapa, que se identifica la vocación profesional de jóvenes estudiantes de la Educación Básica y se brinda todas las facilidades para el acceso a la educación superior.
- Las DRE, UGEL y GORE acompañan el proceso de la implementación de las políticas de EIB o el proceso de la interculturalización de las universidades e Institutos de Educación Superior Pedagógico o Técnico-Productiva. No pueden mantenerse al margen del proceso educativo regional que incluye como punto clave los docentes y otros profesionales que forman futuros ciudadanos.

  Una de estas acciones es facilitar a los estudiantes de las carreras EIB para que realicen sus prácticas profesionales en las escuelas EIB o en las instituciones donde se requiere personal profesional cualificado, capacitación dirigida a docentes formadores de los IESP y universidades.
- Los GORE, las municipalidades en el ámbito nacional, regional y local promueven políticas de desarrollo y revitalización de las lenguas originarias en coordinación estricta con las universidades e Institutos de Educación Superior Pedagógico a fin de asegurar el desarrollo y revitalización de las lenguas originarias de su ámbito; la falta de estas políticas contribuirá a la pérdida y muerte lenta de las lenguas originarias que, por efectos de la globalización están en peligro de extinción.
- Las autoridades regionales destinan un presupuesto para implementar programas de atracción a las carreras EIB, investigación de saberes ancestrales y científicas, políticas lingüísticas, movilización e intercambio de estudiantes a nivel nacional e internacional, capacitación docente dirigido a los formadores de los IESP y universidades, apoyo financiero para la promoción de redes educativas de docentes y estudiantes con las mejores prácticas educativas.
- Diseñan políticas de acogida e inserción laboral de los egresados de las carreras universitarias en puestos claves de las instituciones públicas del Estado, prioridad que se debe aplicar a los jóvenes beneficiarios del PRONABEC y otras

modalidades de beca. Esta estrategia permitirá a las regiones el crecimiento y desarrollo económico con sostenibilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acaso, M. (2013*). Reduvolution: hacer la revolución en la educación.* Paidós.

Aguado Odina, T y Mata Benito, P. (2017). *Educación intercultural*. (1ª. ed). Editorial UNED.

Aguado Odina, T. Gil Jaurena, I y Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, *19*, (2), 275-292.

Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw Hill.

Aguirre, M. G., Ayala Reyes, S., Berumen Campos, G., Cabrera Morales, N., Castillo Silva, D. A., Gallardo Gutiérrez, A. L., Hernández Martínez, V., Lepe García, E., & Santos Cano, T. (2013). *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria en México*. (1ª. ed). Secretaría de Educación Pública.

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. (1.ª ed.). Paidós.

Anderson, B. (1983). Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. *Revista de Estudios Internacionales*, *20* (2), 123-145.

Ansión, J y Villacorta, A. V. (Eds.). (2014). *Qawastin ruwastin / viendo y haciendo. Encuentros entre sujetos del conocimiento en la Universidad*. (1.ª ed.). RIDEI – PUCP.

Antileo, E. (2022). *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina.* OREALC/UNESCO.

Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Uribe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *17* (3), 345-357.

Asien, E. R. (2014). Características fundamentales del sistema educativo chino. *El Economista.* Recuperado de https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25116w/Caracteristicas_del_sistema_educativo_chino.pdf

Ávila, S. & Ayala, Y. (2017). Ala Kusreik Ya- Misak Universidad: construyendo educación propia. *Jangwa Pana*. *16* (1), 54-66. Recuperado de http://dx.doi.org/10.21676/16574923.1956

Baelo, R y Arias, A. T. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas* (18), 206-2031. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3778627

Ballesteros Velásquez, B., & Abril Hervás, D. (2018). *Diversidad, educación y políticas públicas desde un enfoque intercultural.* Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.

Bautista, R. (2014). *La descolonización de la política: introducción a una política comunitaria.* (1ª.ed). La Paz. AGRUCO. Recuperado de *http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/agruco/20170927035252/pdf_224.pdf*"

Bautista, R. (2024). *El ángel de la historia: la disputa del arco sudamericano y la geopolítica del reinicio global 2020-2024*. Yo soy si Tú eres ediciones.

Bermúdez Urbina, F.M y González Apodaca E. E. (2018). Esencialización, revalorización y apropiación étnica. Representaciones del estudiantado indígena en la investigación sobre educación superior intercultural, indígena y comunitaria en México. *En Antropología Andina Muhunchik – Jathasa*, *5* (1), 19-42.

Besalú, X (2010). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.

Besalú, X. (2025). ¿Por qué la escuela? *Educar (nos)*, (109), 9-11.

Besalú, X. (24 enero 2017). Los retos de la escuela intercultural para la sociedad del siglo XXI. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=4DM8pgQYTIU&t=2453s

Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En I. Dussel; P. Ferrante y D. Pulfer (ed.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp.189-200). Buenos Aires: CLACSO.

Bonilla-Molina, L. (2019). La formación docente en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad. En R.M. Torres Hernández y D. Lozano Flores. (ed). *La formación de docentes en América Latina. Perspectivas, enfoques y concepciones críticas.* Buenos Aires-Argentina. CLACSO.

Bonifaz Chirinos, M. P. (2021). *Heterogeneidad en el desarrollo de la investigación desde la perspectiva institucional e histórica: el caso de cuatro universidades latinoamericanas.* [Tesis Doctoral presentada en la Universidad Católica del Perú]. https://shorturl.at/hjyU1

Borsani, M. E. (2021). *Rutas decoloniales*. Ediciones del Signo.

Bourdieu, Pierre. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Editorial Laia.

Bozu, Z. y Aranega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿qué nos dicen sus protagonistas?*: Revista de currículum y formación del profesorado, 21 (1), 143-163. Recuperado de:* https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/47485/58056-172208-1-SM%208.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Budar-Jiménez, L., Meseguer-Galván, S., Ceballos-Romero, D. X., Mateos-Cortés, L. S., & Dietz, G. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa, 5*(10), 141–160. Recuperado de https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/198

Burga, M. (2007). A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999–2005. *Revista inclusión Social y Equidad en la Educación Superior -ISEES* (3) 103-116.

Cárdenas, F, Chivi, V. Canqui, S. Alvarado, F. (2014). *Despatriarcalización y chachawarmi: avances y articulaciones posibles.* La Paz- Bolivia: AGRUCO. URL. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/agruco/20170927040536/pdf_225.pdf

Casaús Arzú, M.E. (2002). *La metamorfosis del racismo en Guatemala.* (2a ed.). Guatemala: Cholsamaj.

Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (ed). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica* (pp. 79-91. Siglo del Hombre Editores.

Choque, R. (2017). Proceso de descolonización. *En descolonización en Bolivia cuatro ejes para comprender el cambio*. La Paz-Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Choquehuanca Céspedes, D. (2022). *Geopolítica del Vivir Bien* (1ª. ed). La Paz-Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Coller, X. (2005). Estudio de casos. (2.ª ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Collin Harguindeguy, L. (2024). La investigación en contextos multiculturales y el diálogo de saberes. En H. Anguiano Luna & J. L. Cisneros (eds.), *Diálogos de saberes, prácticas y metodologías en la investigación* (pp. 21-40). México: Universidad Autónoma Unidad Metropolitana.

Consejo Educativo de Pueblos Originarios de Bolivia. (2008). *Gestión Educativa en el contexto de la EIB*. Cochabamba-Bolivia. Recuperado https://www.proeibandes.org/wp-content/uploads/2018/12/Modulo04.pdf

Constitución Política del Perú. (1993). Recuperado de https://www.gob.pe/institucion/presidencia/informes-publicaciones/196158-constitucion-politica-del-peru

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. (1.ª ed.). Morata.

Cornejo Hernández, F., Sánchez López, G. (Coord.). (20024). *Convivencia y complementariedad metodológica: Conceptos, técnicas y estrategias para el estudio de lo sociales.* (1ª. ed). ITESO.

Cortina, A. (2013): *¿Para qué sirve realmente... la ética?* Editorial Paidós.

Cuenca, R y Carrillo, S, (2017). "*Una Mirada a la profesión docente en el Perú: Futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes"*. UNESCO.

Cuenca, R. (2014). Historias, trayectorias y contextos: la formación de profesionales indígenas en Bolivia y Perú. *Etnicidades en construcción. Identidad y acción social en contextos de desigualdad*, 167-216.

Cuenca, R. (2015). *La educación universitaria en el Perú*: *Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP.

Decreto Supremo N.° 012-2020-MINEDU. (2020). *Que aprueba la Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva*. Ministerio de Educación. https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/1129291-politica-nacional-de-educacion-superior-y-tecnico-productiva

Decreto Supremo N.º 016-2015-MINEDU. (2015). *Que aprueba la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria*. Ministerio de Educación. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118310-016-2015-minedu

Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU. (2016). *Que aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5960

Diaz, F. (2014). *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe Aayujktsenaayen-ayuujkwenmaany-ayuujk mekajten*. (1ª. ed). Universidad Nacional Autónoma de México

Dietz, G y Olivera Rodríguez, I. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica*, *35* (39), 7-39.

Dietz, G. (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. *Una aproximación antropológica.* Fondo de Cultura Económica

Dietz, G. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, *5*(10), 141-160.

Dietz, G. (9 marzo 2023). Interculturalidad Crítica en la Nueva Escuela Mexicana. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=6cxCEtyiUY4&t=9s

Dietz, G. Mateos Cortés, L.S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, *25 (*49), 1-25.

Dietz, G., & Cortés, L. S. M. (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sombras y algunas luces. *Educar en la diversidad, (1), 34-42.*

Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalizaci6n y de la Exclusión.* (2.ª ed.). Editorial Trota.

Dussel, E. (9 octubre 2018). *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía.* [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM&t=37s

Errejón, I. (2011). *La lucha por la hegemonía durante el primer gobierno del MAS en Bolivia (2006-2009): un análisis discursivo.* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://hdl.handle.net/20.500.14352/48022

Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. Lima Perú. *En la Revista Anthropologica. 35* (39), 99-122. Recuperado de https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/19000/19627

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Revista Latinoamericana*, (38), 347-368. Recuperado de https://journals.openedition.org/polis/10164

Estermann, J., & Tavares, M. (2015). Hacia una interversidad de saberes: Universidad e interculturalidad. *Revista Lusófona de Educação*, (31), 65-83.

Estupiñán Maldonado, M. (2017). Cadena de valor de un sistema educativo. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=KkX1wWRYe2c

Estupiñán Maldonado, M. (1 setiembre 2017). ¿Por qué no mejora la educación en el Perú? [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=kpy1fz5IFrg&t=182s

Estupiñán Maldonado, M. (14 enero 2020). Análisis del currículo nacional: retos de la educación básica en el Perú. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Kz8Q2ugxjik

Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra.* (7ª. ed). Fondo de Cultura Económica

Feu Jordi y Besalú, X. (2021). *La renovación pedagógica en España, una mirada crítica y actual.* Ediciones Morata.

Flechas, R. (2 julio 2015). Comunidades de aprendizaje. [Archivo de vídeo*].* Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=LytgzYUCZdA&t=709s

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2009). *La Formación Inicial y la Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. UNICEF.

Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe. (2020). *Informe regional: Revitalización de Lenguas Indígenas. Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y El Caribe: situación actual y perspectivas*. Recuperado de https://www.filac.org/informe-regional-revitalizacion-de-lenguas-indigenas-2/

Foucault, M. (1979). *Micro física del poder.* (2a ed.). Ediciones de La Piqueta.

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.

Garcés, M. F. L., Silva, M. E. A., Viteri, D. D. C. C., Moposita, T. M. L., & Acosta, B. A. A. (2023). Representación iconográfica e iconológica de la Chakana y los 4 Raymis

en el Ecuador para su difusión y preservación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(4), 158-170.

García Cancline, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* GRIJALBO.

García Lirena, A*. (5 marzo 2022). Álvaro García Linera habla de Pierre Bourdieu Entrevista de Sandro D. Velarde.* [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Y5IoemCj0LM

Gerbert, R. (2 enero 2011). Entrevista a Richard Gerver por Eduardo Punset en Redes. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ttaklTrqO4k

Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro*, (8), 9-26.

Giménez Romero, C. (2008). "*El interculturalismo: Propuesta conceptual y aplicaciones prácticas"*. Madrid. Ikuspegi. Observatorio Vasco de Inmigración.

Giménez Romero, C. (2009). *El impulso de la convivencia ciudadana e intercultural en los barrios europeos: marco conceptual y metodológico. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/1742-2021-11-22-C.%20Gimenez.%202009,%20CIEN.pdf*

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículo una reflexión sobre la práctica*. (9.ª ed.). Ediciones Morata.

Giroux, H. (1990). "*Los profesores como intelectuales*". Paidós.

Giroux, H., Rivera-Vargas, P., y Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, *9* (3). Recuperado de https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199

Gómez Hernández, E. (2024). *Interculturalizando la educación superior: Claves y pistas para la construcción de instituciones inclusivas*. Editorial Aún Creemos en los Sueños.

González Mediela, O., Berríos Valenzuela, L. y Toro Collantes, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios Pedagógicos 47* (1), 197-217

Gordon, L. (2011). Manifiesto de transdisciplinariedad. Para no volvernos esclavos del conocimiento de otros*. En Traspasando fronteras,* (1),7-11*.*

Green A. (7 febrero 2023). ¿Qué es la vida y cuál su conexión con la educación? [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Jf3KoIsWP9E

Green Stocel, A, Sabinee Sinigui y Rojas, A. L. (2013*). Licenciatura en pedagogía de la madre tierra. Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales.* Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4768307

Grosfoguel, R. (2011). "La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos". *En Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). CIDOB Edicions.

Grundy, S. (1997). *Producto o praxis del curriculum*. (3.ª ed.). Morata.

Helbert Chávez, H. (2008). Conocimiento intercultural. Indicaciones metodológicas. SUR.

Helbert Chávez, H. (2017). Conocimiento intercultural. Indicaciones Metodológicas. Lima-Perú. Escuela superior de Gestión.

Hernández Gonzales, J y Salgado Gonzales, S. (2011). *El racionalismo Cartesiano*. Recuperado de https://leyendohistoriadelafilosofia.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/descartes.pdf

Hernández S. R., Fernández, C., & Baptista, P (2014). Metodología de investigación. México. (6ª ed). Mc Graw Hill Education.

Herrera, k. (2015). *Descolonización e interculturalidad: Debates y propuestas para la construcción del Estado Plurinacional. La Paz. Sistematización de las reflexiones en Bolivia (2010-2014).* Recuperado de https://es.scribd.com/document/422552750/13090-pdf

Huanacuni Mamani, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. La Paz-Bolivia: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).

Humala Taso, A. (2012). *De la guerra etnosanta a la iglesia tawantinsuyana (La reivindicacion de los "demonios" y el color insurgente de la fe*). El Virrey.

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. (1.ª ed.). Editorial Graó.

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Qurriculum*, (33), 49-67.

Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa RECIE*, *8* (1), 215-229.

Ishizawa Oba, J y Rengifo Vásquez, G. (2012). Diálogo de Saberes. Una aproximación epistemológica (1ª. ed). Lima: PRATEC.

Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial.: El caso de la Universidad de Barcelona. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, *21* (1), 103-122. Recuperado de: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/47483/58053-172200-2-PB%206.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Johnson, C. (18 agosto 2014). La manera disruptiva de aprender. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_2TOFGgrRro

Kaplún, G. (2005). Indisciplinar la universidad. En K. Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial, reflexiones latinoamericanas* (pp. 213-250). EDICIONES ABYA-YALA.

Kauffmann Doig, F. (2022). *Historia y Arte del Perú Antiguo.* PEISA.

Ken Robinson, Lou Aronica (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Ediciones Grijalbo.

Klaric Jürgen. (20 noviembre 2017). Un crimen llamado educación - Documental completo dirigido por Jürgen Klaric. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=7fERX0OXAIY&t=2108s

Krotz, E. (1994). Cinco ideas falsas sobre “la cultura”. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán,* 9(191), 31-36.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. *Una teoría liberal de los derechos de las minorías* (1.ª ed.). Paidós.

Labra Godoy, L. y Fuente Alba, J. (2011). Formación Inicial Docente: Una mirada al Proceso de Construcción de Conocimiento Profesional desde la Práctica. *Foro Educacional*, (19), 143-173.

Lajo, J. (2002). *Qhapaq Kuna. más allá de la civilización.* Cusco-Perú: Asociación Pachawaray.

Lanza M. (2012). Despatriarcalización, descolonización, políticas y PSG. (1ª. ed). Fundación Colectiva Cabildeo.

Ley 28044, Ley General de Educación (17 de julio 2003). Recuperado de https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044

Ley 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (30 octubre 2016). Recuperado de https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118500-30512

Ley 70/2010, Ley de Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" (10 de diciembre 2010). Recuperado de https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf

Ley N° 30220, Ley universitaria (8 de julio 2014). Recuperado de https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220

Ley N°27818, Ley de Educación Intercultural Bilingüe (23 de julio 2002). Recuperado de https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3844933-27818

Ley N°29785, Ley del derecho a la consulta previa de los pueblos indígenas u originarios (6 de setiembre 2011). Recuperado de https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/3560661-29785

Lluch, X. (15 junio 2011). ¿Por qué una red de escuelas interculturales? [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=5nFL_UZuxXY&t=54s

López, L.E. (14 octubre 2021). ¿Qué implica interculturalizar la universidad? [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=uJ_91y1b3eA&t=3314s

López, L.E. (14 octubre 2021). Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas. (ed.). PLURAL.

Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (ed). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica* (pp. 127-168). Siglo del Hombre Editores.

Martínez De Bringas, A. (2021). Metodologías indígenas y derechos humanos. Enfoque relacional de los saberes en la construcción de los derechos. Universidad del Zulia. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 26,* (93), 207-224.

Martínez Martín, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Revista de Pedagogía Bordón*, *68* (2), 9-16.

Mata, P. (2011). *Ciudadanía ética, critica, participativa y transformadora: Propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a distancia]. Repositorio institucional. https://hdl.handle.net/20.500.14468/21100

Mateos Cortés, L. S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz.* Abya-Yala.

Mato D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO.

Mato, D. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* IESALC-UNESCO.

Mato, D. (2014). *Democratizar la educación superior demanda interculturalizar toda la educación superior*. IESALC-UNESCO.

Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, *6* (2), 41-65.

Mato, D. (2020). Los desafíos del racismo a la gestión, docencia, investigación y vinculación social en la educación superior. En Revista de investigación Científica y Social, (76), 67-76. Recuperada de https://didac.ibero.mx/index.php/didac/article/view/29/16

Mato, D. (2021). Racismo y educación superior en américa Latina. *En Revista de Educación Superior en América Latina.* ESAL, *(9),* 40-43.

Mato, D. (Ed.). (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mazabel M. (2018). “Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia”. En D. Mato. (Coord.) *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. (pp.178-198). UNESCO.

Medina Moya, (2016). La formación del profesorado como práctica reflexiva. *Revista del Salomé, 1* (2), 9 -39.

Medina, et al, (2021). *La educación en Loreto: Una realidad compleja y desafiante. En Remando por Loreto, análisis socioeconómico, político y ambiental de la región*. Resurgir Amazónico.

Memmi, A. (1971). *Retrato del colonizado precedido por retrato del colonizador*. EDICUSA.

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (ed.), *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Siglo del Hombre Editores.

Milla, Z. (3 setiembre 2019). *Zadir milla Cosmovision iconografia y lenguaje Andino.* [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=1B3ykxsVZHM&t=308s

Ministerio de Educación. (2017). Módulo Autoformativo de Pedagogía Intercultural. Dirección de Educación Intercultural Bilingüe.

Ministerio de Educación. (2020). Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva. Lima. Recuperado de https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6921

Ministerio de Relaciones Exteriores de Bolivia. (2010). *Buen Vivir.* La Paz-Bolivia. Mensajes y documentos sobre el Vivir Bien 2005-2010. Recuperado de https://www.bivica.org/files/diplomacia-vida_tres.pdf

Montero, C. y Carrillo, S. (2017). *Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011 – 2015* (1.ª ed.) Ministerio de Educación del Perú.

Mori, J. (17 agosto 2024). Crean más universidades nacionales. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=rnjiDn9svb0&t=1364s

Morin, E (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO.

Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Murillo Torresilla, J. F. (2006). La formación de docentes: una clave para la mejora educativa. En Magaly, R. y Anton, C. (ed.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa* (pp.11-55). UNESCO.

Ocaña, A. O. (2021). Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor. *Revista Boletín Redipe*, *10*(3), 89-106.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Declaración de la III cumbre Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales. Paris: UNESCO IESALC.

Ortiz Ocaña A, Arias López M.I y Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista NuestrAmérica*, *6* (12), 199-218.

Palechor, L.A (2010). Epistemología e investigación indígena desde lo propio. *Revista Guatemalteca de Educación, 2* (3), 195-227.

Panizo, A. (2024). *Contra el silencio. Lenguas originarias y justicia lingüística*. (1.ª ed. digital). Lima. Ministerio de Cultura. Recuperado de https://bicentenario.gob.pe/biblioteca/

Paucar, N. (2016). *Así habla un Qero (2ª. ed).* Cuzco-Perú. Kawsaypacha.

Peñalva Vélez, A., y Leiva Olivencia, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar, 2019, 55* (1), *141-158*.

Pilco Mallea, R. (2016). "*Construcción colectiva de las demandas y propuestas de educación superior indígena en el Perú: el caso de la unión nacional de comunidades Aymaras-UNCA (1980-2014)"*. [Tesis maestría, Universidad Mayor de San Simón]. Cochabamba-Bolivia.

Posnansky, A. (1945). *Tihuanacu. Cuna del Hombre Americano*. Agustinos.

Prenski, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. Distribuidora SEK, S.A. Recuperado de https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf

Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe EIBAMAZ. (2009). *La Formación Inicial y la Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. (1ª ed.). UNICEF.

Quijada, M. (1999). La ciudadanización del «indio bárbaro». Políticas oficiales y oficiosas hacia la población indígena de la Pampa y la Patagonia, 1870-1920. *Revista de Indias, 59*(217), 675-704.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 778-832). CLACSO.

Quijano, A. (26 agosto 2015). *Aníbal Quijano en el III Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales.* [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=OxL5KwZGvdY&t=1223s

Quispe Huayhua, W. (2012). *Educación indígena en Iberoamérica: poder, dominación y colonialidad. Miradas desde la educación intercultural. (Caso Perú: 2000-2010)".* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. URI http://hdl.handle.net/10486/660397

Quispe, Huayhua, W. (2019). Documento de consultoría sobre la interculturalización de las instituciones de educación superior para la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. MINEDU.

Rengifo Vázquez, G. (2003). "*La enseñanza es estar contento". Educación y Afirmación Cultural Andina.* PRACTEC.

Resolución Ministerial N° 629-2016-MINEDU (2016). *Que aprueba el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5105

Revilla Orías, P. (2011). Universitario indígena, universitario boliviano: El proyecto descolonizador del Decreto 29664 de Evo Morales Ayma. *En Revista_ISEES,* (09), 75-86.

Rivera Vela, E. (2018). "Qué difícil es llegar a ser profesional! Experiencias de jóvenes becarios de origen quechua en la educación superior en Perú" en la Revista de Antropología Andina Muhunchik – Jathasa, *5* (1), 83-104.

Robalino Campos, M., y Körner, A. (coord.). (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa.* Chile: UNESCO.

Robinson y Punset. (23 mayo 2012). El sistema educativo es anacrónico. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=UlAs4wPtBEU&t=559s

Rodríguez Sabiote, C., Quiles, O, C. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *SOCIOTAM, 15*, (2), 113-154.

Salmerón Castro, F. (2019). Historia de las universidades interculturales en México. En M, Lloyd (Coord.). *Las universidades interculturales en México: Historia, desafíos y actualidad.* (pp. 43-68). México: UNAM, IISUE, PUEES.

Samanamud Ávila, J. (10 enero 2013). *El Servidor Público del Estado Plurinacional.* [Archivo de vídeo]. Recuperado de *https://www.youtube.com/watch?v=6vSJlGlGQdE*

Samanamud Ávila, J. (10 setiembre 2021). Estrategias para promover una educación descolonizadora. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=j-iHlA4Yeag

Samanamud Ávila, J. (2010). Interculturalidad, educación y descolonización. *Revista integra educativa*, *3* (1), 67-80.

Sanborn, C. A., y Arrieta, A. (2011). *Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente.* Documento de trabajo. Universidad del Pacifico. Recuperado de https://repositorio.up.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/e03bc1cd-e7c2-45e4-8e3a-3f0d364d9bcc/content

Sans Segarra, M y Cebrián Barrientos, J.C. (2024). *La supraconciencia existe vida después de la vida*. Editorial Planeta,

Santos, B. D. S. (15 junio 2018). Conferencia Inaugural CRES 2018. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=8EGLVBsSH8c&t=1167s

Santos, B. D. S. (2011). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global* / Boaventura De Sousa Santos. (1ª. ed). Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperada de https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf

Santos, B. D. S. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur (*1ª. ed). CLACSO.

Santos, B. D. S. (2021). *Descolonizar la Universidad*: el desafío de la justicia cognitiva global. *Descolonizar la universidad* (1a ed). CLACSO.

Santos, B. D. S. y Meneses, M.P*. (2014). Epistemologías del Sur perspectivas.* (eds). Madrid-España: Ediciones Akal,

Santos, B. de S. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad.* Plural Editores.

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el poder, reinventar el saber*. Ediciones Trilce.

Sarango Macas, F. (2019). La universidad intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder. *Revista Universitaria del Caribe*, *23* (2), 31-43.

Sarango Macas, F. (2015). *El paradigma educativo de ABYA YALA. Continuidad histórica, avances y desafíos.* (1ª. ed). Managua-Nicaragua: URACCAN.

Schank, R. (10 noviembre 2012). Punset entrevista a Roger Schank. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=RQT4Y75XEww

Schank, R. (13 mayo 2010). En la educación, el objetivo no deben ser las notas de los exámenes, sino la felicidad. [Mensaje en un blog]. Recuperado de https://cristinasaez.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/05/roger-schank.pdf

Schmelkes, S., y Ballesteros, A. D. (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO. Oficina para América Latina. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375591

Schón, D.A. (1987). *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Paidós.

Shady Solis, R. (12 mayo 2022). 471 aniversario UNMSM. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=UxptaXol9mU&t=12s

Shady Solis, R. (2018). *Los Valores de la Civilización Caral: Reflexiones para el "Buen Vivir".* Lima: Ministerio de Cultura.

Solís Fonseca, G. (2023). *Universidades Interculturales pertinencia cultural y oferta formativa.* Lima-Perú: Consejo Nacional de Educación.

Soto Ramírez, E. R y Escribano Hervis, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (Coord.) *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos y reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). México. Red de investigadores Educativos Chihuahua.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos. (1.ª ed.).* Ediciones Morata.

Yin, R. K. (1994). *Investigación sobre estudio de casos diseño y métodos. (2.ª ed.).* SAGE Publications. Recuperado de https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. (5.ª ed.). Morata.

Suarez Navaz, L. (2000). "*Convivencia y Relaciones Interétnicas*". Madrid: Universidad Comillas.

Suarez, C.I. (2017). *Permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. URL: https://www.tesisenred.net/handle/10803/459242#page=1

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa Noriega Editores.

Tapia Guerrero, L. A. (2016). El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 46* (1), 7–50.

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de cultura económica.

Tobón, S. T. (2015). *Formación integral y competencias* (Vol. 227). Editorial Macro.

Tom, A. (1984): *Teaching as Moral Craft*. New York: Longman.

Toulmin Stephen, E. (2003). Los usos de la argumentación. (1ª. ed). Ediciones Península.

Trahtemberg, L. (2000). *Qué tipo de universidad requiere el país*. Lima. Universidad Nacional Federico Villareal.

Trahtemberg, L. (2010). Efectos nocivos de la nota 14. Extraído de https://www.servindi.org/actualidad/23805

Tubino, F. (2016). "*Interculturalidad en cuestión*". Fondo Editorial-PUCP.

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, *158*, 1-9.

Tubino, F. (2017). *Diagnóstico de la educación superior y la identidad cultural en la región andina 2017.* (1.ª ed.). México: UDUAL

Tuhiwai Smith, L. (2017). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas.* (2ª. ed). Txalaparta.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture*. John Murray.

Universidad Antioquia (2024). *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.* Recuperado de https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-pedagogia-madre-tierra

Valqui Culqui, J y Salazar, K. (2014). "Incorporación de la diversidad lingüística y cultural en la universidad peruana: San marcos y las poblaciones amazónicas". *Revista Lengua y Sociedad,* (14), 157-174.

Vareses, E. (2018). Los fundamentos éticos de las cosmologías indígenas, (36), 1-21. Recuperado de https://journals.openedition.org/alhim/6899?lang=fr

Vargas, J. (2015). Navegando en aguas procelosas. Una mirada al sistema universitario peruano. En R. Cuenca (ed.), La *Educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades*. (pp. 19-55). Lima-IEP.

Viaña, J., Tapia, L y Walsh, W. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica.* La Paz-Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Villasante, M. (2009). Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco. *Revista inclusión Social y Equidad en la Educación Superior -ISEES,* (3), 45-66.

Von Humboldt, W. (2005): Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas. *En Anales del Seminario de Metafísica*, *38*, 283-291. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1343197

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de La interculturalidad en la educación.pdf (4.183Mb)

Wolf, E. (1981). Comunidades corporativas cerradas de campesinos en Mesoamérica y Java Central. En J. R. Llobera (comp.). *Antropología Económica. Estudios Etnográficos*. (pp. 81-98). Anagrama.

Zambrano, H. R. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión*, 15(1), 145-165.

Zavala, V y Córdova, G. (2010). *Decir y callar Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana.* (1ª. ed). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ANEXOS

ANEXO 1: Cartas y solicitudes

https://drive.google.com/drive/folders/1Otz7gEtaihMp_fvRNL8-cGc-tm0sUlIC?usp=sharing

ANEXO 2: Instrumentos de trabajo de campo

https://drive.google.com/drive/folders/12fen9svAKygvdPtnFX9xcbvnIrV4lxjP?usp=sharing

ANEXO 3: Actividades académicas

https://drive.google.com/drive/folders/1nPdyiQTUYCYSdFVNnFIC47dQDe_lmop1?usp=sharing