

**TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA
INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE:
UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA**

**PEDAGOGICAL TREATMENT OF
INTERCULTURALITY IN HIGHER
EDUCATION OF TEACHER TRAINING: A
REVIEW OF THE LITERATURE**

Oscar Chávez Gonzales¹³

Fecha recibida: 31/05/2023

Fecha aprobada: 18/06/2023

Derivado del proyecto: Educación y Salud en Democracia.

Institución financiadora: Universidad Cesar Vallejo

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad –
REDIEES.

¹³Universidad César Vallejo, posgrado, candidato a doctor en Educación, ochavezgo@ucvvirtual.edu.pe;
uskakucha@gmail.com. (ORCID: 0000-0001-6990-9106)

RESUMEN

El presente artículo trata de revisar el enfoque intercultural en la educación superior, particularmente en la formación docente en América Latina, enfatizando en tres aspectos de abordaje del enfoque: identidad cultural, diálogo de saberes, discriminación cultural. El objetivo es identificar los avances, dificultades y vacíos en el tratamiento pedagógico de la interculturalidad en la educación superior de formación docente. La metodología utilizada se encuentra bajo el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y diseño documental, por cuanto se analizó y evaluó artículos científicos publicados en las principales revistas indexadas: Ebsco, Scopus, Scielo, Redalyc, Latindex, Ridei (Pucp) con énfasis en los últimos 5 años. En la revisión se destaca que los países latinoamericanos con características de diversidad cultural y lingüística y presencia de pueblos originarios presentan limitaciones en el intento de interculturalizar sus sistemas de formación docente; por lo que existe una brecha entre las demandas que exige la realidad de la diversidad cultural y la oferta de las instituciones de educación superior. Sin embargo, entre las conclusiones resalta algunos avances en el abordaje de la intercultural en las universidades denominadas interculturales y en las carreras de educación intercultural bilingüe – EIB de instituciones formadoras; si bien se encuentran en proceso, es posible identificar aportes significativos a ser tomados en cuenta.

PALABRAS CLAVE: *interculturalidad, educación intercultural, formación docente, identidad cultural, diálogo de saberes, discriminación cultural.*

ABSTRAC

This article tries to review the intercultural approach in higher education, particularly in teacher training in Latin America, emphasizing three aspects of the approach: cultural identity, dialogue of knowledge, cultural discrimination. The objective is to identify the advances, difficulties and gaps in the pedagogical treatment of interculturality in higher education for teacher training. The methodology used is under the interpretive paradigm, qualitative approach and documentary design, since scientific articles published in the main indexed journals were analyzed and evaluated: Ebsco, Scopus, Scielo, Redalyc, Latindex, Ridei (Pucp) with emphasis on the latest 5 years. The review highlights those Latin American countries with characteristics of cultural and linguistic diversity and presence of indigenous peoples present limitations in the attempt to interculturalize their teacher training systems; Therefore, there is a gap between the demands demanded by the reality of cultural diversity and the offer of higher education institutions. However, among the conclusions, some progress stands out in the approach to intercultural education in the so-called intercultural universities and in the bilingual intercultural education - EIB careers of training institutions; Although they are in process, it is possible to identify significant contributions to be taken into account.

KEYWORDS: *interculturality, intercultural education, teacher training, cultural identity, knowledge dialogues, cultural discrimination.*

INTRODUCCIÓN

La interculturalidad es una respuesta propositiva a los desafíos de la diversidad cultural para promover relaciones equitativas y justas. Es buscar la construcción de una sociedad democrática y plural donde todos se reconozcan como valiosos y con las mismas oportunidades de desarrollo personal y colectivo (Minedu, 2013). El Perú y los países de América Latina se caracterizan por ser diversos culturalmente debido a la presencia de pueblos indígenas y sus lenguas. Según Unicef (s.f) en los 21 países existen 522 pueblos indígenas que hablan 420 lenguas. Sin embargo, por razones históricas y las condiciones socio políticas adversas no existe todavía una mejor comprensión de esta diversidad. Los pueblos indígenas u originarios aún viven la exclusión y la discriminación de sus lenguas, sus prácticas y saberes, a pesar de existir políticas públicas que promueven el reconocimiento y valoración de la diversidad.

En efecto, tanto en el Perú como en la mayoría de los estados latinoamericanos hay avances en la formulación de políticas y propuestas para fomentar la interculturalidad y la educación intercultural en los sistemas educativos, particularmente para la educación de los pueblos originarios o indígenas. Estos planteamientos se expresan en propuestas pedagógicas y curriculares, materiales educativos, gestión participativa, y la formación y capacitación docente, entre otros aspectos.

Así, en la formación de docentes en instituciones superiores (universidades y escuelas o instituciones pedagógicas), desde hace muchos años, se han creado carreras, programas y planes de estudio, en los que se ha incorporado el enfoque intercultural. A la fecha no se cuenta con información actualizada y sistematizada sobre el tratamiento educativo que recibe la interculturalidad en los procesos de la formación docente donde interactúan docentes y estudiantes. Indagar de estos hechos se constituye en el desafío para la presente investigación.

En ese sentido, en este estudio se propone revisar qué avances, dificultades y problemas existen en el enfoque de la interculturalidad cuando se concreta en las experiencias pedagógicas de formación docente en América Latina y en el país. Nos interesa también conocer qué conceptos de interculturalidad subyacen en las experiencias educativas revisadas, qué aspectos, componentes, categorías o subcategorías contienen

las propuestas pedagógicas en el tratamiento de la enseñanza aprendizaje. En un sentido más específico cuando se hable de tratamiento de la intercultural debemos profundizar en la revisión del abordaje que reciben la identidad cultural, el diálogo de saberes y la discriminación cultural.

Luego de la revisión de la literatura sobre el tema se ha encontrado información, a modo de antecedentes. Así en el contexto internacional se da cuenta de resultados de experiencias en el tratamiento pedagógico de la interculturalidad en algunos países de América Latina considerando algunos componentes de la misma. En interculturalidad e identidad cultural, desde Chile, Zañartu et al, (2021) destacan las tensiones identitarias de los jóvenes mapuches que radican en centros urbanos; en cambio, en México, los jóvenes que tuvieron la oportunidad de empoderarse de sus elementos de su identidad grupal fortaleciendo su conciencia étnica gracias a la formación universitaria recibida, logran reafirmarse culturalmente y son capaces de enfrentar situaciones de discriminación sin temor alguno (Mira, 2021). Respecto del diálogo de saberes, Carlo (2021) considera que hay aún mucho trecho que transitar de un monólogo cultural y educativo a un diálogo de saberes. En esta misma dirección, Quilaqueo (2019) considera que los profesores optan por un currículo monocultural o uniforme, lo que no permite que se promueva el diálogo de saberes. Esta idea también es complementada por Krainer et al, (2017) a partir de una investigación en Ecuador, cuando afirman que no es posible garantizar el diálogo de saberes mientras se utilizan modelos únicos provenientes de la ciencia para producir conocimiento. Respecto del tratamiento pedagógico de la discriminación, Taruselli (2020) descubre que es latente la discriminación en Argentina de estudiantes migrantes bolivianos a través de formas solapadas y en algunas ocasiones violentas; desde Chile, Delbury (2020) en un estudio se muestra que los estudiantes de los grupos étnicos son considerados como de necesidades especiales.

En el Perú, también hay algunos estudios en el tema. Así, Bada y Wisum (2021) cuando analizan el diálogo de saberes y globalización en las universidades interculturales del Perú encuentran que la globalización encasilla a los conocimientos de los pueblos originarios de la Amazonía, y niega la posibilidad del diálogo intercultural. Albarrán (2018) describe algunos factores que facilitaron o limitaron el desarrollo del programa de formación en jóvenes indígenas de la Selva Peruana, uno de ellos tiene que ver con que los docentes bilingües aplican el enfoque intercultural con sus estudiantes por medio del

desarrollo de los cursos propios en las lenguas nativas y en castellano. De la misma manera, Vidaure (2021) en un estudio sobre la formación de docentes EIB hace notar la escasez de instituciones formadoras especialmente en las lenguas amazónicas, sí como la baja demanda de jóvenes para estudiar las carreras EIB. Finalmente, Seminario et al, (2022) sobre la enseñanza intercultural en las universidades convencionales del Perú destacan algunas dificultades como la falta de acceso a la información, la complejidad geográfica y el poco valor del quechua no garantizan una implementación adecuada de la EIB.

Respecto de los aportes para delimitar el significado de la interculturalidad y su tratamiento en educación superior actual de la región, hay algunas precisiones que hacer. Méndez (2021) cree que en tiempos de globalización la educación debe replantear la perspectiva epistemológica para los desafíos de América Latina y permita recuperar la visión de los excluidos de siempre. Schmelkes (2012) precisa que, la interculturalidad implica la coexistencia entre diversos; es decir, entre personas que pertenecen a distintas culturas o grupos socioculturales en condiciones de igualdad y respeto, las que constituyen las bases de la democracia en una sociedad caracterizada por su diversidad. En cambio, la educación intercultural se refiere al tratamiento pedagógico de esa pluralidad cultural en toda la educación (Minedu, 2016). En efecto, en el abordaje de la interculturalidad en la educación se han identificado aportes que permitieron categorizar aquellos elementos que intervienen en el proceso educativo, a fin de que éste sea realmente intercultural.

Respecto de algunas precisiones conceptuales de algunos componentes de la educación intercultural, en la literatura revisada también se han identificado algunos aportes. Arrivas (2022) propone al menos tres componentes: la afirmación de las identidades plurales desde los saberes, la crianza de diversidad epistémica o diálogo de saberes, y resistencia y rebeldía contra la discriminación cultural o el racismo homogeneizador de la modernidad. Rodríguez y Andrade-Santa María (2016) reconocen que la identidad, el diálogo de saberes y la interculturalidad son elementos interdependientes, en la medida en que la primera es expresión de la realidad diversa latinoamericana, cuyas identidades plurales deben ser reafirmadas; el segundo, el diálogo de saberes, como un recurso articulador de la diversidad. Igualmente, el Minedu (2016) precisa que la educación intercultural busca que los estudiantes puedan afirmarse en sus

identidades plurales desde lo propio y desde lo distinto; que todos puedan participar del diálogo de saberes, promoviendo el ejercicio de una ciudadanía, enfrentando cualquier forma de racismo y discriminación. Por lo que, para efectos de esta revisión se proponen, al menos tres categorías identificadas: identidad cultural, diálogo de saberes y abordaje de la discriminación. Sobre la primera subcategoría, identidad cultural, Mira (2021) entiende a las identidades socioculturales como procesos de formaciones simbólicas e imaginarias que elaboran los colectivos o personas para poder expresar su diferencia de un nosotros con relación a otros. Zañartu et al, (2021) agregan que ésta deriva del proceso de pertenencia a un determinado grupo cultural y es producto de los aprendizajes y vivencias interculturales, así como de los procesos de la afirmación cultural que se da dentro del grupo. Respecto del diálogo de saberes, el autor ya mencionado (Arrivas, 2022) define como un “diálogo Inter epistémico, una ecología/minka de conocimientos, mundos y cosmovivencias que conversan de igual a igual. El propósito del diálogo es lograr acuerdos para convivir y hacer juntos la vida, pero desde las propias diferencias de ser y pensar; no se trata de consensuar o convencer al otro para que piense igual que nosotros. La tercera y última subcategoría, discriminación cultural, tiene una dimensión más política en el sentido que las causas son históricas y estructurales. Delbury (2020) considera que la discriminación es una situación en la que la diferencia de grupos socioculturales es utilizada para catalogar como inferior al otro grupo en base a ciertos prejuicios negativos que finalmente puede atentar contra los derechos de la persona o de colectivos. Al mismo tiempo precisa que existe una discriminación cultural o étnica o racismo hacia los pueblos originarios por parte de grupos hegemónicos que presuponen ser superiores en valores y modos de vida occidentalizados.

En este marco se plantea este trabajo de revisión sobre las experiencias o estudios, investigaciones o reflexiones en cuanto al enfoque educativo de la interculturalidad en los procesos formativos en educación superior tanto en el Perú como en Latinoamérica. Por otro lado, es bueno precisar que la formación docente para la educación de los pueblos indígenas, denominada, educación intercultural bilingüe - EIB se viene dando en varias universidades y escuelas superiores o institutos pedagógicos o escuelas para profesores. Aunque aún no se cuenta con una información de lo que está ocurriendo con estos procesos formativos con los futuros docentes, hay la necesidad de fortalecer los mismos desde las lecciones aprendidas de otros países hermanos que tienen similares problemas

y potencialidades de su diversidad cultural. Es por ello que se hace una necesidad revisar las fortalezas, avances, limitaciones o vacíos de las diversas experiencias dentro y fuera del país. Finalmente, toda investigación se constituye en un reto personal para el investigador, así como para el crecimiento profesional, ya que al término de la indagación se podrá tener aportes para mejorar la educación de nuestra región y país, y de esta manera se podrá brindar información actualizada a los investigadores interesados en el tema.

El objetivo principal del presente artículo es evaluar el tratamiento pedagógico de la interculturalidad en la formación docente en Latinoamérica; que, a su vez, tiene tres objetivos específicos que están vinculados con las subcategorías: a) evaluar el tratamiento pedagógico de la identidad o reafirmación cultural, b) caracterizar el tratamiento pedagógico del diálogo de saberes, y c) explicar el abordaje de la discriminación cultural. En los tres casos en referencia a la formación docente tanto en América Latina y en el Perú.

MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación se encuentra dentro del paradigma interpretativo cuyo fundamento son las subjetividades que permiten la comprensión del mundo o la realidad por parte de las personas (Miranda & Ortiz, 2021). El enfoque es cualitativo ya que representa una manera específica de analizar el mundo empírico buscando comprender los fenómenos que acontecen en la vida social a partir de los puntos de vista y experiencias de los actores, de cómo entienden ellos los significados que asignan a sus propias creencias, valores y acciones (Izcara, 2014). Se trata de un tipo de investigación, en cuyo proceso no requiere de medios cuantificables ni estadísticos (Ñaupas et al, 2018). En cuanto al diseño se optó por el documental debido a que éste trata de explorar, analizar e interpretar distintos tipos de fuentes documentales con la finalidad de aportar a nuevos conocimientos (Arias, 2012). El alcance de la investigación es el explicativo puesto que se ha recurrido a la explicación de los hechos o fenómenos de la revisión (Ramos, 2020), sobre todo en la etapa del análisis y discusión.

Por otro lado, respecto de la muestra, ésta constituye una representación de la población de estudio, y que gracias a sus características similares y de su tamaño permite realizar inferencias o acercarse a la generalización de los resultados sobre el conjunto de la

población de estudio considerando un margen de error permitido (Arias, 2014). La muestra del presente trabajo está constituida por una selección cuidadosa de artículos científicos sobre el tema de interculturalidad y formación docente producidos en 6 países de Latinoamérica, además de Perú: Chile, Ecuador, Colombia, México, Venezuela, Argentina y Guatemala; además, son parte de la muestra los artículos nacionales escritos sobre experiencias de las universidades interculturales y escuelas de educación superior que trabajan el tema. De todos ellos, cuatro trabajos son sobre referencias conceptuales, discusiones actuales de la interculturalidad y sus implicancias en educación, cuatro son referidas a la categoría de identidad o afirmación cultural, siete artículos sobre el diálogo de saberes y cuatro dan cuenta sobre el tratamiento del racismo y discriminación e interculturalidad.

En realidad, la búsqueda y la identificación de las fuentes fue meticulosa. En un primer momento se trató de identificar los artículos nacionales e internacionales en la base de datos en línea de los principales buscadores: Scopus, Scielo, Ebsco, Redalyc, Latindex y Ridei (Pucp). En esta búsqueda se ha utilizado palabras y frases claves como: interculturalidad y formación docente, educación intercultural bilingüe y educación superior, interculturalidad e identidad cultural, interculturalidad y diálogo de saberes, interculturalidad, racismo y discriminación, estado del arte de formación docente e interculturalidad, entre otras entradas. Como resultado de esta tarea se tuvo una primera sistematización con lo más destacado de la información en una matriz. En segundo lugar, se ha priorizado a aquellos trabajos que fueron publicados en los últimos cinco años (2018 al 2022), a excepción de tres artículos, uno de Ecuador y dos del Perú, que por su importancia del estudio y sus aportes al tema se ha considerado en el corpus, también excepcionalmente se consideró tres publicaciones (libros) del 2009, 2012 y 2013 respectivamente sobre educación superior intercultural en América Latina. En total se tuvo 37 trabajos; de ellos se pudo seleccionar a 25 considerando los aportes a las precisiones conceptuales sobre interculturalidad o educación intercultural, y a cada uno de los tres componentes o categorías que interesan profundizar: identidad cultural, diálogo de saberes, racismo y discriminación. Igualmente, para la precisión conceptual y propuesta de lineamientos se ha considerado cuatro normas del Ministerio de Educación, una sobre la Política Sectorial de Educación Intercultural, y otra sobre el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe, otra sobre Diseño de Formación Docente

Inicial en EIB, uno más sobre las Lenguas Originarias del Perú; una norma del Ministerio de Cultura sobre la Política para la transversalización del enfoque intercultural. De la misma manera, para la revisión de algunos antecedentes del tema se consultó dos trabajos de investigación (tesis) elaborados en Perú. Los demás artículos se tuvieron que excluir debido a que, o no correspondían necesariamente a los criterios mencionados, o sus aportes eran irrelevantes.

El procedimiento de recolección de la información consistió en explorar a profundidad datos o información de los artículos identificados sobre el tema, según el objetivo general y los objetivos específicos. Lo primero fue revisar sobre los aportes del marco conceptual de la interculturalidad, luego sobre las categorías más importantes, las mismas que permitan organizar las siguientes etapas de recolección. De esta manera, se ha llegado a precisar tres componentes de la interculturalidad que interesan revisar: identidad cultural, diálogo de saberes y racismo y discriminación (Arribas, 2022). Ello facilitó la búsqueda de artículos que den cuenta de experiencias, avances, problemas o vacíos dentro de cada uno de los componentes en los artículos de la muestra, los mismos que fueron siendo agrupados para el análisis y la redacción del informe.

Una vez recopilada la información se procedió a la presentación de los resultados, así como a la discusión. Esta etapa consistió en elaborar formulaciones comparando diferencias o similitudes de características o dimensiones en una dinámica permanente de construcción de categorías; ello apoyó a una mejor organización de esta fase. De esta manera, se procedió a interpretar los datos obtenidos, profundizando en los aportes sobre las tendencias conceptuales y en las categorías definidas en la primera parte del estudio que permitan abrir nuevos aportes (Hamuy & Vives, 2022). Así se pudo organizar en los temas o subtemas ya mencionados para identificar los consensos, vacíos o problemas o implicancias en el tratamiento pedagógico de la interculturalidad en la formación docente desde la mirada de los aportes de los países mencionados, así como dentro del Perú. Finalmente, el análisis desarrollado según los criterios mencionados generó nuevos conocimientos que sirvieron para arribar a ideas fuerza a modo conclusiones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tratamiento de la interculturalidad en la formación docente en Latinoamérica

Dada la diversidad socio cultural y lingüística en los países de América latina y el reto de construir sociedades interculturales, Prada y López (2012) consideran que los procesos de cambio deben involucrar a toda la sociedad, pero dentro de ella destacan el rol de la educación, y particularmente de la educación superior y la universidad. En general, la formación de los futuros ciudadanos en la educación superior universitaria debe reconceptualizar la propia definición de educación y las formas de interacción con estudiantes provenientes de tradiciones culturales y epistemológicas distintas. López (2012) considera que la formación que reciben los estudiantes de sectores marginados es de asimilación cultural, la interculturalidad no es un principio regulador. Una universidad intercultural tiene que dar cabida a las culturas y lenguas de los excluidos. Frente a la marginación de los saberes indígenas en los planes de estudio y diseños curriculares universitarios es urgente una revisión descolonizadora de los saberes originarios, al mismo tiempo reinterpretar el saber académico universal; replantear metodologías distintas, diversas formas de enseñar y aprender, otras maneras de elaborar y transmitir saberes (Prada & López, 2012). En esa misma dirección, incluso un poco más crítico, Méndez (2021) complementa afirmando que las universidades deben evitar reproducir un tipo de conocimiento que sólo sirve para el control de instituciones a escala universal, y dar pase a la concurrencia de la diversidad cultural, artística, literaria y las cosmovisiones; promover una educación decolonial sin imposición de un saber o conocimiento. En algunos países como México, las oportunidades de promover una educación superior intercultural fueron entrampadas por falta de una capacidad de gestión autónoma y libre de intereses políticos, administrativos y laborales que alejaron de la visión original (Bermudez, 2018). Igual sucedió en Ecuador con el cierre de la Universidad Indígena “Amawta Wasi” debido a parámetros o estándares de evaluación uniformes sin considerar la diversidad, así como la precariedad en su funcionamiento (Krainer et al. 2017). A ello hay que agregar la rigidez en los procedimientos de gestión administrativa que impidieron un despegue pedagógico acorde a la diversidad cultural de los pueblos indígenas, los cuales influyen en la implementación de innovaciones (Mato, 2016).

Respecto de la formación docente, hay que diferenciar la formación de los futuros docentes para la educación de todos y de la formación para la educación intercultural bilingüe, es decir, para la educación de los estudiantes de los pueblos indígenas. En el primer caso, para Cubillas et al. (2019), en las carreras de Pedagogía continúa la tendencia generalizada de la monoculturalización de las prácticas de los futuros docentes, lo que origina la descontextualización en sus experiencias educativas cuando están frente a escolares indígenas y no indígenas. Esto mismo corroboran Ibañez et al. (2018) cuando afirman que no basta la creación del curso de interculturalidad en la formación docente, sino incorporarla como contenido transversal para todo el proceso formativo; es decir, abordar la diversidad cultural pedagógicamente en el aula, pero de manera transversal. En países como Brasil, Ecuador, Colombia y Perú las demandas e iniciativas para una educación superior intercultural partieron del movimiento indígena y de instituciones no gubernamentales (Bermúdez, 2018). Si bien se evidencian avances en la formación intercultural, pero pensado sólo para indígenas, sin promover acciones concretas para los no indígenas en un marco de educación intercultural para todos (Bermudez, 2018).

Efectivamente, para contextos de diversidad cultural se requiere que los futuros docentes tengan competencias interculturales, capaces de desenvolverse en contextos pluriculturales y multilingües. Precisamente, desde Tarapacá, Chile, Sánchez et al. (2018) revelan los resultados de una encuesta aplicada a estudiantes de Pedagogía practicantes (egresados) de la Universidad de Tarapacá. De 125 participantes un 4,8% manifiesta poseer conocimiento y manejo conceptual, metodológico y técnico para desenvolverse en contextos con diversidad cultural, un 46,6% manifiesta tener conocimiento mediano, un 37,6 un nulo conocimiento, y un 11,2% no respondió la pregunta. Es una muestra de la brecha existente entre la demanda de la diversidad y la oferta formativa, lo que sugiere una profunda revisión de las políticas curriculares e institucionales de la formación inicial docente.

Las experiencias de educación superior en América Latina se dan básicamente en la formación docente para la educación de los pueblos originarios tanto con indígenas y no indígenas que apuestan por la EIB (Prada & López, 2012). En este proceso formativo para la EIB, los mismos autores avizoran que en tanto se reivindique el saber indígena y se relocalice el saber occidental desde una perspectiva descolonizadora e intercultural, el futuro docente indígena podrá reafirmar su identidad étnica y fortalecer también su lengua

originaria. En varios países se han creado universidades indígenas interculturales, es el caso de México, Colombia, Guatemala, y Perú (Mansilla, 2012). A ello hay que agregar la creación de programas de formación para la EIB en varias universidades de Ecuador, Bolivia, Brasil y Perú; sin embargo, de muchas de ellas aún no se cuenta con información sobre sus avances. Las experiencias son variadas según el tipo de gestión, participación de las organizaciones y de los propios estados (Mato, 2016).

Finalmente, cualquier proceso de formación docente con enfoque intercultural en América Latina debería estar expresado en el fortalecimiento de la identidad promoviendo el orgullo de pertenecer a una determinada cultura o pueblo indígena. Asimismo, la población no indígena debe conocer y respetar los aportes culturales provenientes de los pueblos originarios, a través del diálogo de saberes (Schmelkes, 2012). La educación intercultural también debe combatir el racismo y la discriminación para construir una sociedad intercultural (Minedu, 2016). Por tanto, de la revisión anterior sobre el tema de la interculturalidad como enfoque en los procesos educativos y en la formación docente se da cuenta de, al menos, tres componentes que deben servir para su abordaje en el presente estudio: el fortalecimiento de la identidad cultural, la participación en el diálogo de saberes, y enfrentar el racismo y la discriminación.

Existe consenso entre los autores de los artículos revisados de que en América Latina la educación superior y la formación docente desde el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística como parte de los sistemas formativos está en deuda con su propia realidad. Aún está lejana la verdadera democratización, interculturalización y descolonización de la educación superior (Mato, 2016). Para interculturalizar no basta con enseñar una lengua originaria o incluir algún conocimiento local en el currículo, es promover el diálogo de saberes, es desactivar estereotipos y estigmas contra los elementos indígenas y afrodescendientes desde la educación hegemónica (Corbeta et al, 2018). Mientras se siga homogenizando en función de modelos basados sólo en la ciencia es imposible un diálogo de saberes (Krainer et al. (2017). Sin embargo, la creación de instituciones de educación superior de formación docente para la educación intercultural bilingüe ha contribuido a que los jóvenes indígenas hayan accedido a la educación superior y hayan concluido satisfactoriamente, y hayan permitido la participación de los movimientos indígenas (Mato, 2016).

Las universidades llamadas interculturales que ofrecen programas de formación para la EIB en la mayoría de los países de América tienen avances, dificultades y retos, según sea a naturaleza de su creación: las dependientes de los estados, las del modelo ONG y las de autonomía plena (Dietz & Mateos, 2019). La formación docente en el pre y posgrado de las universidades para contextos indígenas está permitiendo el surgimiento de una intelectualidad o académicos indígenas con arraigo cultural de sus pueblos. Este equipo de nuevos profesionales se constituye en una base no sólo para la docencia, sino también para la gestión y la investigación (Dietz & Mateos, 2019). A nivel de dificultades se ha encontrado que persisten actitudes de racismo y discriminación de los funcionarios hacia los estudiantes indígenas, obstáculos para el manejo de fondos destinados a la investigación, entre otros (Mato, 2016).

Tratamiento pedagógico para la reafirmación de la identidad cultural

La identidad cultural o étnica para Zañartu et al. (2021) es un proceso dinámico que se vincula con la pertenencia a un determinado grupo étnico. Es el resultado de dos procesos: exploración y afirmación. En el primer caso el sujeto está en permanente aprendizaje y desde sus propias vivencias, pero explorando la información del entorno; en cambio la afirmación es la relación afectiva expresada en emociones y sentimientos de orgullo hacia el grupo. Mira (2021) agrega, además, que las identidades étnico-culturales se dan en un contexto de conflictos, resistencias y hegemonías entre grupos con poder y pueblos originarios. Por último, Arribas (2021) señala que la educación intercultural sin los procesos de afirmación y reafirmación de las prácticas y conocimientos originarios que son parte fundamental de la identidad local o ancestral simplemente es una imaginación o una ficción.

Zañartu et al. (2021) dan cuenta de una investigación desarrollada con jóvenes urbanos del pueblo indígena mapuche en Chile, estudiantes de educación superior técnica o universitaria. Se encontró que la mayoría de ellos vive una crisis identitaria. Los jóvenes se dan cuenta que han perdido algunos elementos de la cultura ancestral por radicar en una zona urbana; pero sienten la necesidad moral de recuperar la cultura de sus padres y abuelos, por ser conscientes que se corre el riesgo de desaparición, y que, además, podrían perder su identidad totalmente. Esta tensión podría tener un impacto en la salud psicológica y física de estos jóvenes en su actuación cotidiana, sentimientos de malestar

individual y social, además del acecho permanente de la discriminación cultural, lo que podrían dañar las estructuras de su subjetividad como son la autoestima positiva y el autoconcepto. Desde el mismo país, Orieta y Alarcón (2022) agregan que la identidad étnica de los jóvenes se encuentra en una búsqueda permanente, en una tensión entre dónde ubicarse y la posibilidad de hacer cambios o transformaciones. El conocimiento de todas las configuraciones que lleva consigo el tema de la identidad étnica podría ayudar a replantear políticas de atención a jóvenes indígenas cuando se encuentran en otros espacios que no sean sus territorios de origen. Este tema que corresponde a un sector vulnerable, generalmente, no es tomado en cuenta por las instituciones formadoras de educación superior para su tratamiento adecuado como parte del enfoque intercultural.

Por otro lado, Mira (2021) hace conocer un estudio sobre la resignificación de las identidades en jóvenes de educación intercultural en educación superior realizado en México. La investigación muestra que los jóvenes indígenas empoderados en su identidad colectiva como grupo, o cuando su conciencia étnica es fortalecida por los agentes educativos en la etapa universitaria logran reafirmarse en sus orígenes socioculturales. Con la reafirmación de sus identidades, gracias a los procesos de resignificación desarrollados por la institución formadora, los jóvenes universitarios no sólo lo demuestran en sus discursos, sino en movimientos y estrategias de fortalecimiento interior para hacer frente a las estructuras de dominación y opresión racial que se da con mucha fuerza.

Para el caso peruano, se ha revisado el estudio de Guzmán et al. (2021) con estudiantes quechuas y aimaras de formación docente en la carrera de educación intercultural bilingüe de la Universidad Cayetano Heredia. Las autoras de esta investigación consideran que los diseños formativos a partir del reconocimiento de las particularidades individuales y colectivas generan un inicio auspicioso para la formación exitosa de los jóvenes que ingresan a la carrera sobre la base de los valores identitarios de los pueblos originarios. Las diferentes estrategias de afirmación de la cultura y de la lengua originaria como: los proyectos integradores, el acompañamiento itinerante, entre pares, y la dedicación del equipo de docentes, ha fortalecido, sin duda alguna, la identidad de los jóvenes; ellos, al sentirse reconocidos y valorados como personas y como colectividad originaria, decidieron continuar y completar la carrera iniciada para ser docentes interculturales.

Finalmente, Turra et al. (2018) revisó los documentos curriculares oficiales de ocho países latinoamericanos que han postulado una educación intercultural, esto con la finalidad de analizar el significado y la comprensión de la identidad cultural en la asignatura de historia o personal social. Entre sus hallazgos consideran que, a pesar de la existencia del respeto y reconocimiento de las identidades culturales de las poblaciones indígenas en los discursos oficiales, la enseñanza del curso, área o asignatura de historia se da desde una postura universalista, desde la visión de la identidad nacional. Bajo este parámetro, los estudiantes indígenas están impedidos de acceder a su historia, a la búsqueda y comprensión de su pasado. La falta de la promoción de la afirmación étnica desde las pluralidades acarrea procesos de alienación cultural en los jóvenes. Las áreas o asignaturas de las ciencias sociales no ayudan a repensar o reflexionar sobre las identidades plurales en los países con diversidad de pueblos originarios.

En América Latina, el movimiento de los pueblos indígenas está jugando un rol clave en la demanda de la reafirmación de identidades, una demanda eminentemente política que en las últimas décadas está marcando una referencia importante para replantear las políticas públicas en el tema educativo (Prada & López, 2012). La identidad cultural está íntimamente relacionada con el sentido de pertenencia a una comunidad, pueblo, cultura o lengua (Zañartu et al, 2021); además, se trata de un proceso de aprendizaje o de adquisición y de afirmación afectiva de emociones y sentimientos. En un contexto de movilidad social el proceso de fortalecimiento de la identidad étnica es complejo. En la revisión de la literatura se ha identificado dos realidades distintas. En la experiencia proveniente de Chile, los jóvenes que salen de sus comunidades para estudiar a las grandes ciudades corren el riesgo de desarraigarse culturalmente debido a la ausencia de estímulos del entorno ancestral; pero a la vez, por la presión urbana, viven en una tensión, una crisis de identidad, porque también tienen el compromiso moral de revitalizar lo suyo propio (Zañartu et al, 2021). Ello obliga al sistema de educación superior estar preparados para atender la diversidad cultural en una perspectiva intercultural. Precisamente, las dos experiencias, la de México y Perú, evidencian que previendo las mejores condiciones es posible fortalecer la identidad étnica de los jóvenes estudiantes. Desde México cuentan de un proceso exitoso de resignificación identitaria en jóvenes universitarios (Mira, 2021). Los estudiantes jóvenes de los pueblos indígenas lograron fortalecerse y gracias a ese empoderamiento pueden asumir la defensa de sus derechos

frente a situaciones de discriminación, por ejemplo. Lo mismo pasó en Perú. Los jóvenes quechuas y aimaras de la carrera de EIB de la Universidad Cayetano Heredia culminaron exitosamente sus estudios gracias a varias estrategias que contribuyeron en la reafirmación de su identidad étnica (Guzmán et al, 2021). Sin embargo, las experiencias exitosas en México y Perú no son parte de la norma o de la regularidad aún. Esta tendencia es confirmada por Turra et al. (2018) cuando dan cuenta de una revisión curricular de la asignatura o área de Historia en ocho países, donde la identidad está vinculada a acciones cívicas de la identidad nacional; las identidades étnicas, plurales, se invisibilizan. La historia o las ciencias sociales deben aportar al reconocimiento de la plurinacionalidad; los universitarios deben tener el espacio para reflexionar sobre su pasado y presente. En ese sentido, las experiencias en la formación de docentes para la educación intercultural bilingüe- EIB son las que mejor aportaron en la reflexión y el reforzamiento de la identidad étnica, pero, si no se implementan acciones complementarias para la población indígena y no indígena en el marco de una interculturalidad para todos, todo esfuerzo puede ser en vano (Prada & López, 2012).

El tratamiento pedagógico del diálogo de saberes

El diálogo de saberes para Rosa (2021) constituye uno de los componentes de la educación intercultural en los países latinoamericanos caracterizados por su diversidad cultural. Está estrechamente vinculado a la epistemología y pedagogía; es decir, a las múltiples formas de construir el saber y cómo se articula con la ciencia; luego, cómo se aprenden y transmiten esos saberes en los pueblos originarios, y cómo se incorporan en los sistemas escolares. Arribas (2021) enriquece este primer concepto de diálogo de saberes concibiéndolo como crianza de la diversidad cultural donde participan distintas cosmovivencias en condiciones equivalentes, con procesos de diálogo, escucha, respeto, acompañamiento y aprendizaje mutuo. Implica pasar de una perspectiva homogénea y uniformizadora a otro marco radicalmente plural. Por su parte, Minedu (2018) sitúa al diálogo de saberes como parte de la pedagogía intercultural y define como un proceso dinámico, enriquecedor y equitativo de interrelación permanente entre distintos sistemas de saberes, provenientes de diversas culturas.

En la revisión documental se ha podido identificar algunos aspectos que se desarrollan en la educación básica y en la formación docente. Así, Mendieta et al. (2020),

a partir de una práctica pedagógica intercultural bilingüe en escuelas indígenas, menciona algunas reflexiones. En su hallazgo, si bien el maestro interactúa constantemente con las autoridades, familia y comunidad, no se garantiza el abordaje de los aspectos culturales como la cosmovisión en el trabajo escolar. Esto, en parte, debido a la presencia de docentes y estudiantes de otro pueblo indígena, los *bunachis*, que no conocen la cultura propia; sin embargo, desde la perspectiva de la ecología de saberes este hecho podría ser una alternativa para abordar la educación desde un currículo intercultural con presencia de otros pueblos en la misma escuela.

Por otro lado, desde el rol de las mujeres en la conservación de la biodiversidad, Borja-Naranjo (2018), desde Ecuador, identifica que, en los estudios sobre interculturalidad, género y ambiente, reconocen un enfoque neutral y objetivo en los currículos universitarios; ello impide que los profesores tomen conciencia del predominio androcéntrico de la ciencia, pero también de las relaciones de género y otras perspectivas. Por tanto, hay la necesidad de visibilizar el rol de la mujer como individualidad activa en la conservación y desarrollo de la biodiversidad, la selección de semillas, el uso de los saberes locales, entre otros, que son poco tratados en los planes y documentos curriculares de las instituciones de educación superior. Igualmente, desde Chile, Arias et al. (2018) encuentra que en los planes de formación y documentos curriculares del Ministerio de Educación existe una evidente invisibilización de los saberes de los pueblos originarios. El predominio de la racionalidad académica occidental en el proceso formativo de futuros docentes omite las prácticas culturales y educativas de los pueblos indígenas, lo que en la práctica se constituyen en procesos monoculturales.

En la línea de incorporar a los sabios comunitarios en los procesos de formación de futuros maestros interculturales bilingües, Trapnel (2017), desde la experiencia del Programa de Formación de Maestros de la Amazonía Peruana –Formabiap, da cuenta que la presencia de los sabios o conocedores indígenas se está institucionalizando, lo cual refleja un avance destacable; sin embargo, aún no se ha resuelto la inclusión de sabias (concedoras) en los procesos formativos. Reconoce que se trata de un tema nada fácil, sobre todo porque significará alejarla de sus familias por largos períodos. Pero, al mismo tiempo, de no garantizarse su participación en los procesos de formación de futuros docentes, se corre el riesgo de reforzar el predominio masculino del conocimiento en contra de la división sexual del trabajo que es propio de los pueblos originarios. Por tanto,

se hace necesario seguir reflexionando desde una perspectiva crítica en el marco de una justicia epistémica, buscando alternativas viables. Desde Chile, Arías y Quintriqueo (2020) sostienen que, en el desarrollo de la EIB, además de los docentes mentores y educadores tradicionales, se requiere la activa participación de los sabios mapuches para garantizar la formación de los estudiantes desde la propia episteme. En esta misma dirección, el diálogo de saberes está vinculado con la promoción de la investigación en la formación docente desde distintas epistemologías y con la participación de sabios locales a fin de conocer más y difundir los saberes de los pueblos originarios. De ahí la necesidad de la incorporación de los conocedores indígenas en las instituciones de formación docente (Minedu, 2019). No se trata de investigaciones convencionales o académicas con los indígenas y sus saberes como objetos de estudio, reduciéndolos a la condición de informantes, sino de procesos interactivos que permitan construir conocimientos dialógicos de mutua confluencia de visiones, situaciones y experiencias de vida distintas que ayuden a transformar la realidad (López, 2013).

Por su parte, Krainer et al. (2017), a propósito de la situación de la Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi del Ecuador y su posterior cierre, señalan los resultados de un estudio. Consideran que la interculturalidad es un tema que falta entenderlo aún, sobre todo desde los actores del estado, que se trata de un proceso para establecer espacios de diálogo entre saberes indígenas y conocimientos científicos, lo que comprendía la propuesta formativa de la Universidad Comunitaria. Esa oportunidad se ha perdido debido a la falta de una mayor apertura para reconocer la existencia de diversas formas de conocer y comprender el mundo. No es posible promover un verdadero diálogo de saberes si no se genera un encuentro inter-epistémico. Las instituciones de educación superior deben asumir su rol crítico, ético y transformador sobre la base de los sistemas de conocimientos de los pueblos de América.

Asimismo, Quilaqueo (2019), desde el contexto de las escuelas de los pueblos mapuche (Chile), ha identificado algunos vacíos en la práctica del diálogo de saberes. Al no existir un currículo intercultural para los escolares, ni en los programas de formación de las carreras de educación en las universidades, los docentes optan por trabajar desde un currículo monocultural. En la práctica no existe un reconocimiento para usar los conocimientos: episteme escolar y episteme de los pueblos indígenas; esta situación crea

la fractura para el diálogo de saberes. También se ha encontrado que se continúa en la creencia que el tratamiento de la diversidad a través de la educación intercultural es exclusivo de los pueblos originarios, una educación excluyente que se reduce a las minorías étnicas como son los mapuches. Por ello, hay la necesidad de interculturalizar el currículo escolar para que indígenas y no indígenas que viven en un mismo espacio participen de la vida política y educativa sin exclusión alguna. Rosa (2021) complementa esta última idea cuando dice que aún hay un trecho largo que caminar para pasar de un monólogo educativo y cultural a un diálogo realmente intercultural, con respeto de las epistemologías originarias y pedagogías locales. La educación intercultural es aun y sigue siendo exclusivamente para los pueblos originarios.

El diálogo de saberes, como un componente de la pedagogía intercultural, es una propuesta relativamente reciente; por lo que en la revisión de la literatura se encontró poco material de experiencias desarrolladas en el marco de la formación docente, pero sí existe abundante información teórica. Una primera dificultad es la poca comprensión y apertura para entender otras formas de conocer la realidad (Trapnell, 2017). Es difícil que occidente o la academia permita otras metodologías, otras formas de generar conocimiento, que no sean las de la ciencia (Méndez, 2021), lo que constituye parte de las condiciones que necesita el diálogo de saberes para despegar. Por otro lado, la falta de un currículo abierto, de un currículo intercultural dificulta el diálogo de saberes en la formación inicial o pregrado (Arias-Ortega et al, 2018). Los estudiantes de las carreras de Pedagogía o Educación están egresando sin las competencias interculturales; no están preparados para desempeñarse en contextos de diversidad cultural (Sánchez et al, 2018).

En esta revisión se encontró una reflexión interesante sobre género e interculturalidad, la valoración del rol de la mujer como la mejor depositaria del saber indígena, del conocimiento y manejo de la biodiversidad (Borja-Naranjo, 2018), pero invisible en los documentos oficiales de la formación docente. En esta misma dirección cabe la investigación de Trapnell (2017) sobre la participación de los sabios o conocedores, principalmente de las sabias o conocedoras, en la formación de futuros docentes para la educación de los pueblos originarios. Efectivamente, son los sabios y sabias quienes poseen la sabiduría de las culturas locales, por ello con la suficiente autoridad de enseñar y transmitir sus conocimientos, y de esta manera garantizar la transmisión a las futuras generaciones. En realidad, su reflexión es sobre la pertinencia de la participación de

ambos (sabio masculino y sabia femenina) que la propia cosmovisión de los pueblos indígenas permite la distribución o división del trabajo para cada género. Felizmente, en algunas instituciones formadoras, la incorporación de los sabios en la plana docente ya se viene institucionalizando. Sin duda, un gran avance. Sin embargo, la promoción de investigaciones sobre los saberes y prácticas locales sigue siendo un reto de las universidades e instituciones superiores interculturales.

Finalmente, tal como se describió, el diálogo de saberes sigue siendo una propuesta más de tipo teórico-conceptual que práctica. Hubiera sido interesante conocer sobre las estrategias o la metodología para abordar en aula el diálogo de saberes, cómo se logra hacer ese diálogo entre sistemas diferentes, qué áreas curriculares permiten un mejor diálogo, y cómo desde la perspectiva crítica se abordaría el conocimiento científico u otros sistemas de conocimientos. En este aspecto, el Minedu (2017) recomienda al menos tres momentos o etapas. a) profundizar el conocimiento, tecnologías y otras maneras de aprender de los pueblos originarios, b) reconocer las semejanzas y diferencias entre distintos conocimientos, y, c) formular alternativas para resolver problemas desde los aportes de los sistemas locales y otros como la ciencia. En la medida que se vaya validando las innovaciones en este tema se irá enriqueciendo la propuesta; de hecho, el diálogo de saberes se torna en una estrategia potente de la pedagogía intercultural.

Abordaje de la discriminación cultural en la formación docente

La discriminación cultural es una actitud orientada negativamente hacia personas o grupos de personas que pertenecen a culturas distintas a los del grupo dominante de la sociedad (Dorantes & Gonzales, 2020). Estos autores refieren, además que la discriminación es motivada por prejuicios culturalmente arraigados que tiene consecuencias, incluso, de atentar contra la vida de los individuos, sus derechos y libertades. Por otro lado, el Ministerio de Cultura del Perú (2015) reconoce que la diversidad cultural no está libre de la discriminación racial y étnica. Está vigente la exclusión social, cultural y económica por parte de la sociedad hegemónica nacional hacia sectores indígenas y afrodescendientes, y continúa afectando al ejercicio pleno de los derechos. En este marco, el Estado peruano asume el enfoque intercultural que se entiende como un reconocimiento de la diversidad cultural, que busca promover relaciones recíprocas, sin excluir ni discriminar. Como una de las medidas para garantizar la no

discriminación y prevenir el racismo, se proponen lineamientos de política como la incorporación en los programas, planes y proyectos acciones que estén orientadas a la prevención y eliminación de la discriminación cultural y racial.

En la revisión de la literatura respecto del tema en el sector educativo, se han identificado algunas acciones, de las cuales se da cuenta a continuación. Desde Argentina Taruselli (2020) encontró actos de discriminación cultural en estudiantes bolivianos migrantes en ese país. Los estudiantes argentinos discriminan a sus pares bolivianos, lo hacen en forma sutil y otras veces pueden ser violentas. En el fondo se trata de una sociedad blanca y europeizante que se cree superior frente a los migrantes de países vecinos, vistos como inferiores. Se ha visto que estas prácticas discriminatorias influyen negativamente en los estudiantes, quienes son obligados a esconder o negar su identidad de origen, también a abandonar la lengua y cultura originaria, entre otras consecuencias.

Desde la educación inclusiva, Delbury (2020) de un estudio realizado concluye que los estudiantes provenientes de los pueblos indígenas son etiquetados como alumnos con necesidades educativas especiales debido al marco de una matriz colonial vigente; pero también porque en la propuesta educativa de la educación inclusiva subyace una postura discriminadora y racista debido al concepto occidentalizado de lo que significa la normalidad o la discapacidad, cuyas políticas educativas las oficializan. Según este autor, desde una mirada de la interculturalidad crítica, tanto los programas de educación inclusiva, así como los programas de educación intercultural siguen por la senda de la asimilación de los estudiantes originarios a la cultura hegemónica. Es necesario replantear las categorías de inclusión y la propia interculturalidad.

Desde el nivel universitario, Dorantes y Gonzales (2020), en un estudio sobre la discriminación racial en estudiantes de la Universidad Veracruzana, observó que la discriminación cultural hacia los alumnos indígenas está presente en los espacios universitarios. Este fenómeno se da entre los propios estudiantes, a veces participan las autoridades y docentes; las mujeres son las que llevan la peor parte. Establece un conjunto de recomendaciones para superar la situación observada, sugerencias que van desde implementar actividades contra la discriminación, actitud y desempeño de los docentes, mayores espacios de diálogo y reflexión, entre otros. También desde México Navia y Gómez (2022), identifican dificultades en la formación de estudiantes universitarios para

reconocer el racismo y la discriminación; igualmente, los docentes entrevistados tienen una posición ambigua ya que, así como reconocen rápidamente el racismo también lo pueden negar con la misma facilidad. Este hallazgo muestra claramente los vacíos en el proceso de la formación docente. Al mismo tiempo, las autoras consideran la necesidad de una formación docente que profundice en la revisión de la historia donde perviven las formas coloniales que devienen en actitudes propias del mestizaje, lo que orienta el proceso formativo que invisibilizan los problemas de discriminación y racismo.

El racismo y la discriminación tienen raíces históricas, por ende, estructurales. A pesar de la existencia de numerosas normas contra la discriminación, la sociedad actual no ha superado; está culturalmente arraigado (Dorantes & Gonzalez, 2020). En la revisión documental para este trabajo, se ha encontrado que los estudiantes provenientes de los pueblos originarios son quienes sufren el maltrato, humillación, burla y exclusión. Así, los estudiantes bolivianos migrantes en Argentina son objeto de discriminación, a veces sutil, otras veces puede llegar a ser violenta (Taruselly, 2020). Según la misma autora, los criterios que subyacen a la discriminación están relacionados con la procedencia europea de los discriminadores argentinos y con una supuesta raza blanca que es “superior” a los demás. Desde el lado de los discriminados se vincula también con la procedencia indígena, del vecino país de Bolivia, así como con los rasgos andinos que caracterizan a buen grupo de bolivianos. La figura descrita es latente en los países latinoamericanos. Así la investigación en la universidad mexicana arroja que dentro de la institución formadora superior la discriminación está plenamente vigente; quienes llevan la peor parte son los hijos de indígenas, y sobre todo las mujeres (Dorantes & González, 2020). Otro hallazgo digno de destacar es el referido al estudio de Delbury (2020), quien demuestra que los estudiantes de los pueblos indígenas, por el hecho de hablar otra lengua distinta al español, están considerados como parte de niños con necesidades educativas especiales – NNEE, por lo tanto, debieran estar en la modalidad de educación inclusiva o especial en lugar de estar en la educación regular.

Otra vez, en las investigaciones revisadas no se ha podido identificar experiencias que den cuenta del abordaje de este tema en la formación docente, incluso en la educación básica, no sólo en instituciones formadoras para la EIB, sino en todo el sistema educativo. La desigualdad social y discriminación étnico-cultural hacen que cualquier diálogo sea inviable. La educación intercultural debe ser tanto para los discriminados como para los

que discriminan (Tubino, s.f). De ahí, otra vez, la interculturalidad o educación intercultural para todos se hace más necesario y urgente.

CONCLUSIONES

A pesar de los avances significativos en la interculturalización de la educación superior y de la formación docente, es evidente la brecha existente entre las demandas y necesidades formativas desde la diversidad de los pueblos, lenguas y culturas, y la oferta de las instituciones superiores y universidades. El reto de construir sociedades interculturales obliga a los propios estados a profundizar el enfoque intercultural para todos, enfoque que debe plasmarse en las políticas de los sistemas educativos nacionales, y de los sistemas de formación docente para indígenas y no indígenas. Esta construcción es posible desde los aportes de las experiencias innovadoras de las universidades interculturales y carreras de educación intercultural que se ejecutan como parte de las políticas educativas para pueblos originarios.

El proceso de fortalecimiento de la identidad étnica de los estudiantes indígenas universitarios y de la formación docente tiene mejor tratamiento en las carreras de educación intercultural y bilingüe. Cuando el centro de estudios ofrece condiciones adecuadas con una serie de estrategias durante los años de estudios, los jóvenes logran reconocerse, posicionarse y reafirmar su identidad cultural. Sin embargo, la ausencia de estos estímulos puede causar una crisis identitaria por estar expuestos a tensiones y podría generarse daños a su autoestima. Carecemos aún de estrategias viables para el tratamiento pedagógico de la identidad étnica y cultural, más aún en escenarios de movilización social hacia las grandes ciudades.

El diálogo de saberes, siendo una estrategia potente dentro de lo que llaman la justicia epistémica como parte de la pedagogía intercultural, aun presenta pocas evidencias como resultado de un proceso de validación en los procesos formativos. Lo que sí hay son abundantes aportes teóricos. El diálogo de saberes requiere de ciertas condiciones para posicionarse como uno de los componentes claves de la educación intercultural: el currículo, la preparación de los docentes, materiales pertinentes y una gestión favorable en las instituciones formadoras. Hay, sin embargo, avances que destacar en la intervención de los sabios comunitarios como docentes responsables de la cultura local

en las instituciones formadoras; aunque las mujeres sabias o conocedoras aún tienen dificultades para participar.

Una sociedad intercultural sin racismo ni discriminación es una meta global que concierne a toda la sociedad. En el sector educación, desde el enfoque intercultural, es posible avanzar con un tratamiento en todo el sistema educativo. Quienes más sufren con la discriminación son los estudiantes provenientes de los pueblos indígenas y los afrodescendientes, también los migrantes de otros países. Siendo un tema histórico y estructural requiere un abordaje desde todo nivel. A pesar de haber normas y políticas aún no se cuenta con evidencias de su tratamiento pedagógico en la formación docente con estudiantes indígenas y no indígenas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarrán, E. (2018) *Identificación y análisis de los factores que facilitaron y/o limitaron el desarrollo del Programa de Formación para los jóvenes indígenas de la Selva Peruana. El caso del Programa “Nopoki” de la Universidad Católica Sedes Sapientiae de Atalaya*. [Tesis de Maestría. Pontificia Universal Católica del Perú]. Repositorio Campus PUCP
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12601>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología científica*. Sexta Edición. Editorial Episteme.
- Arias-Ortega, K. & Quintriqueo, S. (2021). Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23 (05), 1-14.
<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847>
- Casillas, M. & Santini, L. (2013). *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y El Caribe. Tercer Encuentro Regional*. Secretaría de Educación Pública – SEP.
https://www.academia.edu/38254104/El_enfoque_intercultural_en_la_educaci%C3%B3n_superior_mexicana_Reflexiones_y_propuestas_conceptuales
- Corbeta, S., Benetti, C., Bustamante, F. & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. CEPAL. Unicef.
- Decreto Supremo N° 003-2015-MC. (27 de octubre 2015). Aprueban la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural. Diario Oficial El Peruano.
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Politica-nacional-para-la-transversalizacion-del-enfoque-intercultural-final.pdf>
- Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU. (8 de julio del 2016). Aprueban la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Diario Oficial El Peruano. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5960>
- Delbury (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare. Universidad Nacional. CIDE*.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194162217022>

- Dorantes, J. & González, M. (2020). Representaciones sociales sobre la discriminación racial hacia estudiantes indígenas universitarios. *El Cotidiano. Los Estados (educación, política y desarrollo)*.
<https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=a0710ee5-79ca-447a-9842-f0c0495b5207%40redis>
- Guzmán, I., Ccahuana, M., Choque, A., & Gamarra, J. (2021). La Formación Docente en EIB por Proyectos Integradores y con acompañamiento itinerante. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. *Revista Educación. Julio-diciembre 2021, 27(2)*, 155-173. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2431>
- Hamuy, L. & Vives, T. (2022). Las preguntas analíticas en investigación cualitativa. Metodología en investigación en educación médica. *Revista Investigación Educ. Médica 11(41)* .
<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21415>
- Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill/ Interamericana Editores. S.A.
- Ibañez, N., Figueroa, M., Rodríguez, M. & Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos 44(1)*, 225-239.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-225.pdf>
- Izcara, S. (2014). *Manual de la Investigación Cualitativa*. Editorial Fontamara.
- Krainer, Aguirre, Guerra & Meiser (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales flacso – sede Ecuador, Laboratorio de Interculturalidad. *Revista de Educación Superior*. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>
- Mato, Daniel (2016). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos*. Eduntref y Unam: Saenz Peña.
https://www.academia.edu/28743852/Educaci%C3%B3n_Superior_y_Pueblos_Ind%C3%ADgenas_y_Afrodescendientes_Interpelaciones_Avances_Problemas_Conflictos_y_Desafios_2016

- Méndez, J (2021). Universidad, ciudadanía e interculturalidad. Aportes para una pedagogía decolonial. Universidad del Zulia. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 95(26).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968419011>
- Ministerio de Educación. (2018). *Lenguas Originarias del Perú*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6261>
- Ministerio de Educación (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica*.
http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- Mira, A. (2021). Jóvenes indígenas y resignificaciones identitarias en la educación superior intercultural en México. Universidade de Brasília, *Linhas Críticas*, 27.
<https://www.redalyc.org/journal/1935/193567258015/193567258015.pdf>
- Miranda, S. & Ortiz, J. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
<http://dx.doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Navarro & Bermudez, F. (2018). Consideraciones críticas y conflicto político en la educación superior intercultural en México, el caso de la universidad intercultural de Chiapas.
https://www.academia.edu/39989752/Consideraciones_cr%C3%ADticas_y_conflicto_pol%C3%ADtico_en_la_Educaci%C3%B3n_Superior_Intercultural_en_M%C3%A9xico_el_caso_de_la_Universidad_Intercultural_de_Chiapas
- Navia, C. & Gómez, M. (2023). Racismo y formación docente para la educación primaria. En Czarny, G., Navia, C., Velasco, S. & Salinas, G. (Coords.). *Racismos y educación superior en Indfo-Afro-Latinoamérica*. Universidad Pedagógica Nacional. Doi:10.54871/upn23r1c
- Orieta, G., & Alarcón, A. (2022). Configuración de la identidad en jóvenes pertenecientes a pueblos originarios: una meta-etnografía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2). 1-28.
<https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.2.4801>

- Quilaqueo, R. (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. *Educar em Revista*.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.63000>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *Revista CienciAmérica* 9(3).
<file:///C:/Users/MINEDU/Downloads/Dialnet-LosAlcancesDeUnaInvestigacion-7746475.pdf>
- Resolución Viceministerial N° 252-2019-MINEDU. (04 de octubre 2019). Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente – Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Diario Oficial El Peruano.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/308246-252-2019-minedu>
- Resolución Ministerial 519-2018-Minedu. (20 de setiembre 2018). Aprueban el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe. Diario Oficial El Peruano.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5971>
- Rosa, C. (2021). ¿Del monólogo al diálogo de saberes? Una reflexión epistemológica y pedagógica sobre la incorporación de los saberes tradicionales indígenas en la educación intercultural básica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(102). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5058>.
- Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C. & Mamani, J. (2018). Formación Inicial Docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de Pedagogía de la Universidad de Tarapacá, Norte de Chile. *Diálogo Andino. Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*. (57), 21-38.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371358887003>
- Seminario-Hurtado, N., Solís-Castillo, J. & Marquiña-Luján, R. (2022). La metodología de la enseñanza intercultural bilingüe en las universidades convencionales en el Perú: avances y desafíos. Universidad de Zulia. *Revista de Filosofía*, 39 (N° Especial), 745-757.
<https://zenodo.org/record/6468960#.YqTA3nbMKUk>
- Taruselli, M. (2019). “¿Por qué me tratan así? No quiero ir, prefiero no ir...” Experiencias escolares de estudiantes de origen boliviano en Argentina. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/runa/v41n1/1851-9628-run-a41-01-211.pdf>

- Trapnell, L. (2017). Las voces de los conocedores y conocedoras de los pueblos originarios en la formación docente. *Anthropologica*, 35(39), 57-74.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v35n39/a03v35n39.pdf>
- Tubino, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico (s.f). Red Pucp.
<https://centroderecursos.cultura.pe/es/node/1257>
- Tubino, F. & mansilla, K. (2012). *Universidad e Interculturalidad. Desafíos para América latina*. Pontificia Católica del Perú. Ridei-Pucp.
- Turra, O., Lagos, M., & Valdez, M. (2018). Identidad Cultural Indígena en el Discurso Pedagógico de la Historia. Una mirada al currículum latinoamericano. Red Internacional de Estudios Interculturales. Pucp.
<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2019/01/020.pdf>
- UNICEF. (s.f). Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina.
<https://www.unicef.es/prensa/unicef-presenta-el-atlas-sociolingustico-de-pueblos-indigenas-en-america-latina#:~:text=En%20Am%C3%A9rica%20Latina%20hay%20522,en%20dos%20o%20m%C3%A1s%20pa%C3%ADses>
- Vidaurre, N. (2019). *La formación del profesorado en educación intercultural bilingüe en el Perú* [Tesis de Bachillerato Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio Campus PUCP.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18051>
- Zañartu, N., Bustos, C., Grandón, P. & Aravena, A. (2021). Componentes Cognitivos y Afectivos de la Identidad Étnica en Jóvenes Mapuche del Gran Concepción. *Psykhé*.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.2018.22191>