

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA SELVA CENTRAL DEL PERÚ

Mery Nora Atencio Rivera



NOVO MUNDO

Mery Nora Atencio Rivera

Correo: atenciorivera@uniscjsa.edu.pe

Perfil: Licenciada en Educación con mención en Inicial - Primaria, Académica e investigadora, Doctora en Ciencias de la Educación con segunda especialidad en EIB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3599-4696>

Afiliación: Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa.

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA SELVA CENTRAL DEL PERÚ

Mery Nora Atencio Rivera

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares externos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-9942-694-18-8

© Mery Nora Atencio Rivera

2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20446569>

© Editorial Novo Mundo

Guayaquil, Ecuador.

www.editorialnovomundo.com

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Editorial Novo Mundo

Edición electrónica: Editorial Novo Mundo

Editado en Ecuador/ *Published in Ecuador*

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA SELVA CENTRAL DEL PERÚ

Mery Nora Atencio Rivera

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	9
INTRODUCCIÓN.....	11

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO Y EPISTEMOLÓGICO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA AMAZONÍA.....	13
1.1. Inclusión Educativa en el Nivel Superior: Evolución del Concepto y Marco Normativo Peruano	14
1.2. El Enfoque de Interculturalidad Crítica: Más Allá de la Multiculturalidad Funcional.	18
1.3. La Educación Inicial con Enfoque Bilingüe: Importancia de la Formación Docente en la Selva Central.....	23

1.3.1. Perfil del Docente de Inicial EIB en la Selva Central.	26
1.4. Epistemologías del Sur y Saberes Ancestrales: El Diálogo de Saberes en la Academia.....	28

CAPÍTULO II

DIAGNÓSTICO DE LA INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA SELVA CENTRAL..... 33

2.1. Caracterización Socioeducativa de la Selva Central: Perfil del Estudiante De Educación Inicial.....	34
2.2. Barreras para el Acceso y Permanencia: Lengua Materna, Brecha Digital y Factores Geográfico.....	38
2.3. Percepción Docente sobre la Diversidad Cultural en el Aula.	42
2.4. Análisis de las Mallas Curriculares Actuales: ¿Responden a la Realidad Etnolingüística Regional.	45

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....51

3.1. Introducción.....	51
3.2. Metodología.....	53
3.2.1. Diseño de la Investigación	53
3.2.2. Limitaciones de la Investigación.....	53
3.2.3. Técnica de Recolección de Datos.	54
3.3. Hallazgos	54
3.4. Discusión	63

CAPÍTULO IV

HACIA UNA GESTIÓN INSTITUCIONAL INCLUSIVA Y SOSTENIBLE.....	71
4.1. Políticas de Bienestar Universitario con Pertinencia Cultural.....	72
4.2. Vinculación Universidad-Comunidad: El Rol de los Sabios y Líderes Indígenas.	77
4.3. Evaluación de Impacto de las Estrategias de Inclusión Implementadas.	82
4.4. Conclusiones y Recomendaciones para la Política Pública Regional.	86
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Clasificación de Fuentes de Financiamiento para MYPEs	24
Tabla 2 Comparación de Roles en la Educación Superior: La Academia Tradicional y la Sabiduría Comunitaria.....	79

INTRODUCCIÓN

La educación superior en el Perú atraviesa un período de transformación extenso, impulsado por el imperativo de responder con justicia y pertinencia a la diversidad cultural, lingüística y territorial que caracteriza a su población; la Selva Central emerge justamente, como un espacio de particular relevancia académica y política, dado que concentra una heterogeneidad etnolingüística que abarca las comunidades amazónicas y demás pueblos originarios que conviven con tensiones históricas de exclusión, invisibilidad y acceso desigual a los bienes educativos.

En este contexto, el presente trabajo de investigación propone explorar, analizar y sistematizar las estrategias de inclusión educativa e interculturalidad que se implementan o que resulta urgente implementar en la Selva Central peruana, con especial atención a la formación docente en educación inicial con enfoque bilingüe intercultural, cuya pertinencia radica en que la educación superior constituye uno de los eslabones más críticos en la cadena de la equidad educativa, pues es el espacio donde se forma a quienes, a su vez, educarán a las generaciones futuras, y donde se define, en buena medida, qué saberes son legitimados y cuáles son silenciados.

Desde una perspectiva epistemológica comprometida con la Epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2010) y el enfoque de la interculturalidad crítica (Walsh, 2012), la investigación rechaza una

compresión funcional o decorativa de la diversidad cultural en la academia. La interculturalidad que aquí se defiende no es aquella que tolera “al otro” desde una posición de hegemonía, sino aquella que transforma las estructuras de conocimiento, las relaciones pedagógicas y los marcos institucionales a partir del diálogo auténtico entre saberes, cosmovisiones y experiencias vitales; en consecuencia, se asume que la inclusión educativa trasciende la equiparación de acceso formal, al mismo tiempo que exige transformaciones profundas en la cultura organizacional de las instituciones de educación superior.

Por su parte, el diagnóstico situacional de la región revela que los estudiantes provenientes de comunidades indígenas y de otras zonas rurales enfrentan barreras estructurales de notable complejidad: la distancia geográfica y la precariedad de las vías de comunicación dificultan el acceso físico a las instituciones; la brecha digital limita las posibilidades de aprendizaje mediado por tecnología; y la ausencia o debilidad del soporte en lengua materna genera situaciones de desventaja cognitiva y emocional en el proceso de aprendizaje. A estas barreras se suma percepción docente que, en múltiples casos, no ha sido suficientemente sensibilizada ante la diversidad cultural, lo que reproduce -muchas veces de manera inadvertida- dinámicas de exclusión simbólica al interior del aula universitaria.

En respuesta a esta realidad, el presente estudio se articula en cuatro capítulos que avanzan de manera progresiva desde la fundamentación teórica hasta la propuesta de acción institucional, donde el contenido de cada parte evidencia el compromiso ético con la justicia educativa y el reconocimiento de la dignidad epistémica de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana, aportando a partir de las siguientes líneas, evidencia sistematizada, reflexión crítica y propuestas viables que contribuyan a ese horizonte irrenunciable: una universidad que no solo abra sus puertas a la diversidad, sino que se transforme al encuentro con ella.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO Y EPISTEMOLÓGICO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA AMAZONÍA

Comprender la interculturalidad en el contexto de la Amazonía peruana implica situarse, en inicio, en los debates epistemológicos que cuestionan las formas hegemónicas de producir conocimiento, pues desde los aportes de Walsh (2009), este concepto no constituye únicamente un principio de convivencia entre culturas diversas, sino que representa una propuesta política y pedagógica que desafía las estructuras coloniales aún vigentes en el sistema educativo. En efecto, la región o zona amazónica peruana alberga una extraordinaria diversidad de pueblos indígenas, cuyas cosmovisiones, saberes y lenguas configuran gnoseologías propias que durante siglos fueron invisibilizadas por la lógica moderna-occidental; reconocer entonces esta pluralidad como punto de partida del quehacer pedagógico es una exigencia ética y una condición sine qua non para el ejercicio de una educación verdaderamente transformadora.

Por lo tanto, esta postura demanda la adopción de enfoques que superen la mera tolerancia o inclusión folclórica de lo indígena en el currículo escolar, ameritando de herramientas conceptuales para comprender

cómo la colonialidad del poder y la colonialidad del saber han operado históricamente en detrimento de los sistemas de conocimiento amazónicos (Quijano, 2000). En el nivel de educación primaria lo dicho cobra especial relevancia porque es precisamente en los primeros años de vida escolar donde se instalan -y se cuestionan- las representaciones sobre quiénes son los sujetos legítimos de conocimiento, ameritando por tanto, de una propuesta pedagógica coherente, cuya articulación responda a los postulados de los Programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación del Perú, a raíz de los cuales se le da pleno reconocimiento a las lenguas originarias como vehículos privilegiados de transmisión cultural y cognitiva, siendo el docente el mediador intercultural que valida los saberes comunitarios como fuente genuina de aprendizaje.

Entonces, la incorporación del concepto de inclusión en la formulación de políticas educativas representa una transformación profunda en la manera de analizar y comprender los sistemas de enseñanza, por tratarse de un enfoque que parte del reconocimiento explícito de que las sociedades son intrínsecamente heterogéneas y que la diversidad no debe ser ignorada, sino valorada como un elemento constitutivo de la convivencia humana. Desde esta perspectiva, Chiroleu (2009) reafirma el derecho universal al aprendizaje como un principio irrenunciable, independientemente de las condiciones, capacidades o características particulares de cada individuo, buscando así responder de manera pertinente a las necesidades específicas de cada estudiante.

1.1. Inclusión Educativa en el Nivel Superior: Evolución del Concepto y Marco Normativo Peruano

La evolución del concepto de inclusión educativa en el nivel superior constituye un proceso histórico de amplia transformación paradigmática que no puede comprenderse de manera aislada, sino todo lo contrario, en estrecha relación con los debates internacionales sobre el derecho universal a la educación. Así, se tiene que, durante mucho tiempo,

el sistema educativo universitario operó bajo un modelo de integración que exigía la adopción por parte del estudiante a las estructuras diseñadas previamente, manteniendo a flote formas encubiertas de exclusión de manera constante (Comisión Nacional Peruana de Cooperación con la UNESCO [CNPCU], 2008); no siendo hasta la Declaración de Salamanca cuando comenzó a consolidarse la distinción entre integración como mera incorporación física e inclusión como transformación estructural, cultural y pedagógica del sistema, siendo un giro conceptual que supone reconocer que la barrera no reside en el individuo, sino en el entorno institucional que le niega condiciones equitativas de participación y aprendizaje.

De esta manera, la Declaración de Salamanca de 1994 representa, sin lugar a dudas, el punto de inflexión más relevante en el engranaje contemporáneo de la educación inclusiva a escala global, pues dicho documento proclamó que todos los niños, independientemente de las condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, étnicas o lingüísticas que posean, tienen el pleno derecho de asistir a escuelas ordinarias y a recibir una educación de calidad. Si bien el énfasis inicial estuvo puesto en el nivel básico, el principio rector que instauró Salamanca “Escuela para Todos” sentó las bases filosóficas y políticas sobre las que posteriormente se construyeron los marcos normativos aplicables a la educación superior en el Perú, toda vez que, desplaza la mirada del déficit individual hacia la responsabilidad sistemática de los Estados e instituciones.

Igualmente, un segundo hito normativo lo constituye la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea Nacional General de las Naciones Unidas en 2006, expresamente lo contenido en su artículo 24, donde se establece de manera directa que los Estados deben garantizar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, incluida por supuesto, la educación superior, la formación profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, todo bajo la base de la igualdad de oportunidades y la no discriminación (ONU, 2006). Se trata pues, de una disposición de extraordinaria trascendencia porque eleva la

inclusión universitaria al rango de derecho humano exigible, superando su tratamiento como política discrecional o un gesto de mera buena voluntad institucional, lo que para Perú, implicó la obligación de reformar la legislación interna y claro está, sus respectivas prácticas universitarias, previa ratificación de la Convención para el año 2008.

Ahora bien, abordar la inclusión educativa en el nivel superior universitario desde la noción de interculturalidad supone, en primer lugar, reconocer que ambas dimensiones -inclusión e interculturalidad- no son categorías paralelas sino profundamente superpuestas en la experiencia histórica de los pueblos indígenas amazónicos. Durante siglos, la universidad peruana fue concebida y operada como un espacio monocultural que reproducía los patrones epistémicos de la modernidad occidental, invisibilizando las formas de saber, las lenguas y las cosmovisiones de los pueblos indígenas, cimentándose como una exclusión cuya expresión más grave fue la negación a la capacidad cognitiva y académica de tales sujetos, como expresa Quijano (2000), reflejando que el problema no residía en una idea de inadecuación del estudiante, sino del sistema universitario a la pluralidad epistemológica de la nación peruana.

En este contexto, el pensamiento de Walsh brevemente mencionado, resulta imprescindible para comprender por qué la inclusión educativa en el nivel superior no puede reducirse a la apertura de cupos o a la simple creación de programas de becas para estudiantes indígenas, sino que, en su distinción entre una interculturalidad funcional que incorpora la diferencia sin cuestionar las estructuras de poder y una interculturalidad crítica que exige la transformación de dichas estructuras desde sus raíces, ofrece una herramienta analítica de primer orden para lograr evaluar las políticas universitarias peruanas.

Así, cuando una universidad admite a un joven awajún -por ejemplo- pero le exige aprender y demostrar su competencia solo en los marcos conceptuales de la ciencia occidental, está practicando una inclusión funcional que reproduce la colonialidad bajo un ropaje tolerante; mientras

que, la inclusión crítica implicaría un cuestionamiento profundo de sus planes de estudios, de los métodos de evaluación, y claro está, del perfil del docente universitario, quienes siembran -o no- las bases del acceso intercultural desde los primeros años de la vida escolar.

Sentadas las bases tanto internacionales como teóricas, en el plano normativo nacional e institucional, la Ley General de Educación N° 28044, promulgada en el 2003, se presentó como el primer instrumento legal en incorporar de manera explícita el enfoque inclusivo como principio rector del sistema educativo peruano en la totalidad de sus niveles y modalidades (CPOCU, 2008). No obstante, la aplicación de los principios de equidad e inclusión establecidos en el artículo 8 a nivel universitario fueron sacudidos por la presencia de vacíos significativos durante los años posteriores a su promulgación, debido a la autonomía universitaria como escudo ante la regulación externa y en parte, por la ausencia de mecanismos concretos de fiscalización.

Esta norma fue un avance sustantivo en el reconocimiento formal del derecho a la educación inclusiva, pero careció de especificidad necesaria para transformar las prácticas universitarias en materia de admisión, accesibilidad y atención a la diversidad en todos sus niveles. Este vacío fue suplido por la Ley Universitaria N°30220 (2014), que refundó el sistema de regulación de la educación universitaria en el Perú mediante la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), siendo una norma que además de establecer condiciones básicas de calidad como requisito para el licenciamiento institucional, incorporó disposiciones relativas a la atención de estudiantes en condición de vulnerabilidad y con discapacidad. Pero, si bien la ley *in comento* no desarrolló exhaustivamente el componente inclusivo, sí creó el andamiaje institucional -la SUNEDU- como autoridad central de supervisión, que permitiría en años posteriores, verificar el cumplimiento de las medidas de inclusión en las universidades peruanas, abriendo la posibilidad de exigirles -incluidas las universidades interculturales de la Amazonía- estándares mínimos de calidad articulados con pertinencia cultural.

Lo anterior se complementa con la Ley N° 29973, conocida como la Ley General de la Persona con Discapacidad (2012), cuya lectura desde la perspectiva de la docencia universitaria revela un conjunto de mandatos pedagógicos que van más allá de la simple declaración de derechos. Desde la formación docente en el nivel de educación primaria, esta ley interpela la práctica de manera directa, toda vez que, la norma impone al docente una responsabilidad que trasciende el cumplimiento legal: la obligación ética de revisar sus métodos de criterios de evaluación y su concepción misma del aprendizaje a la luz del derecho irrenunciable de todos los estudiantes a participar plenamente en la vida universitaria.

El contenido de sus disposiciones evidencia las adaptaciones metodológicas y curriculares que las instituciones deben aplicar, así como los ajustes razonables necesarios para garantizar el acceso y la permanencia del estudiante, ocasionado una ruptura radical con la lógica de la enseñanza homogénea, debido a que ya no es legítimo diseñar una clase pensando en un estudiante promedio abstracto e ignorar las necesidades concretas de quienes presentan una discapacidad o se encuentran en expresa vulnerabilidad. Por lo tanto, la inclusión es la expresión directa de una convicción sobre la dignidad de cada estudiante y su derecho a aprender en condiciones de igualdad, así lo recuerda Echeita y Ainscow (2011) al señalar que la educación inclusiva es, ante todo, una cuestión de valores sobre quiénes merecen estar en las aulas y sobre cómo se debe responder a la diversidad humana.

1.2. El Enfoque de Interculturalidad Crítica: Más Allá de la Multiculturalidad Funcional

Dentro del orbe pedagógico contemporáneo, la educación intercultural crítica se sitúa como uno de los debates epistemológicos más urgentes, sobre todo por la diferencia que reviste frente a los enfoques multiculturales funcionales que reconocen la diversidad cultural como un hecho social sin cuestionar las estructuras de poder que la atraviesan, lo que no sucede en la interculturalidad crítica, donde la propuesta se centra

en la idea de una transformación profunda de las relaciones entre culturas, saberes y sujetos en el respectivo espacio educativo. Desde la perspectiva de Walsh (2009), la interculturalidad crítica no es simplemente una política de inclusión o un modelo de convivencia pacífica, es, ante todo, un proyecto político-pedagógico que desafía las bases coloniales del sistema educativo moderno, siendo una distinción que resulta fundamental para quienes se desempeñan como formadores en la educación primaria, pues implica revisar los contenidos curriculares, el modo de organizar el conocimiento, los vínculos establecidos con las comunidades y claro está, las concepciones que sostienen sobre la infancia y sus identidades culturales.

Conforme a ello, el concepto de interculturalidad ha recorrido un largo y complejo itinerario teórico desde sus primeras formulaciones en las políticas educativas latinoamericanas de los años ochenta; en sus versiones iniciales, la educación intercultural bilingüe (EIB) respondía a las demandas o exigencias de las comunidades indígenas por el reconocimiento de sus lenguas y saberes en la escuela; sin embargo, con el tiempo este modelo fue absorbido por lógicas instituciones que, en lugar de procurar la transformación de la escuela, la adaptaron para gestionar la diferencia sin altera las jerarquías sociales.

Autores como Tubino (2005) por esta razón, han asumido la tarea de diferenciar entre una interculturalidad funcional que opera dentro del sistema neoliberal, promoviendo el diálogo entre culturas sin tocar propiamente las estructuras de desigualdad, frente a una interculturalidad crítica, que parte del reconocimiento de que el racismo, la colonialidad del poder y la subordinación epistémica son condiciones estructurales que la educación debe problematizar de forma activa. Esta diferenciación en el ámbito de la educación primaria genera consecuencias pedagógicas directas: No basta con incluir contenidos sobre las culturas del mundo si el marco de comprensión sigue siendo eurocéntrico, si la lengua vehicular continúa siendo la dominante o si los saberes de las comunidades locales son tratados como curiosidades folclóricas; la pedagogía crítica exige,

por el contrario, que la escuela se interrogue sobre su propio papel en la reproducción de la desigualdad cultural (Tubino, 2005).

Desde la teoría decolonial, Quijano (2000) desarrolló el concepto de colonialidad del poder para lograr explicar cómo las jerarquías raciales y culturales establecidas durante la colonización europea no desaparecieron con la independencia política de los países latinoamericanos, sino que se reprodujeron en nuevas formas institucionales, entre ellas, la escuela, siendo este aporte el necesario para comprender por qué la mera inclusión de la “diversidad cultural” en el currículo no equivale a una educación intercultural crítica. Por su parte, el concepto expresado por Mignolo (2003) de la colonialidad del saber, implica que ciertos conocimientos son considerados universales, científicos y legítimos, mientras que, los saberes de los pueblos originarios, afrodescendientes o campesinos son relegados al margen, tratados como costumbre, creencias o tradiciones de valor local, pero no universal.

La jerarquía señalada por ambos autores se visualiza o manifiesta en la práctica pedagógica en varios aspectos: (1) en la organización del currículo; (2) en los libros de texto; (3) en los criterios de evaluación y; (4) en las relaciones entre la escuela y las familias. Por ende, una propuesta de interculturalidad crítica exige que los y las docentes desarrollen lo que Freire (1970) denominó conciencia crítica, entendida como la capacidad de leer el mundo desde los márgenes, de problematizar lo que se presenta como natural, y de reconocer en los saberes subalternos una fuente legítima de conocimiento pedagógico.

En vista de ello, la formación de docentes para la educación primaria desde un enfoque intercultural crítico implica una revisión profunda de los modelos pedagógicos que han predominado las instituciones de formación superior, pues por décadas, la pedagogía universitaria ha reproducido esquemas de transmisión del conocimiento que privilegian el saber académico por encima de los saberes experienciales, comunitarios e identitarios de los alumnos y sus respectivos entornos. Olivencia (2011)

plantea que la noción de interculturalidad docente supone reconocer igualmente que las futuras generaciones de profesionales son también sujetos culturales, con identidades, historias y posicionamientos que influyen en su manera de enseñar y de relacionarse con sus estudiantes.

Es justo esta perspectiva que se invita a trabajar sobre los supuestos implícitos, los prejuicios y las representaciones que los docentes en formación tienen sobre la diversidad, pobreza, ruralidad, discapacidad y otras formas de diferencia que atraviesan las aulas de educación primaria, debido a que, sólo a partir de un trabajo reflexivo sobre la propia identidad y posición social, es posible desarrollar una práctica pedagógica genuinamente intercultural, que no reproduzca las asimetrías que dice en principio, querer superar.

Sin embargo, no puede dejarse de mencionar que uno de los grandes desafíos que atraviesa la postura crítica, radica en la tensión entre el reconocimiento de las diferencias culturales y el riesgo de caer en la esencialización o el folclorismo, siendo un fenómeno documentado ampliamente en la literatura pedagógica, y que consiste en reducir la identidad cultural de los grupos a un conjunto de elementos superficiales -vestimenta, gastronomía, danzas, festividades- sin abordar las condiciones históricas, políticas y económicas que han configurado esas identidades, advirtiendo Pina (2002) que tal enfoque puede, paradójicamente, reforzar los estereotipos en lugar de cuestionarlos, al presentar las culturas como entidades estáticas y homogéneas.

De este modo, desde cultura no es un conjunto cerrado de tradiciones sino un proceso dinámico, en permanente construcción y negociación atravesado por las relaciones de poder, en consecuencia, una pedagogía intercultural crítica para la educación primaria debe propiciar que los niños y niñas aprendan a interrogar las narrativas dominantes sobre la historia, identidad y el conocimiento, que puedan reconocer la diversidad dentro de los propios grupos culturales y que desarrollen herramientas para comprender y transformar las injusticias sociales que afectan las

comunidades con las que conviven. Esto requiere de docentes que asuman una postura intelectualmente comprometida, capaces de articular el trabajo pedagógico cotidiano con una visión ética y política de la educación.

A su vez, el diálogo de saberes se presenta como un pilar metodológico en el ámbito educativo, concepto desarrollado por Sousa Santos (2010) en el marco de su propuesta epistemológica denominada ecología de saberes, donde plantea que es necesario superar la monocultura del saber científico occidental para reconocer la pluralidad de formas de conocimiento que existen en el mundo. En la escuela primera, puede materializarse a través de múltiples estrategias: (1) La incorporación de sabedores comunitarios como co-educadores; (2) el diseño curricular participativo con las familias y comunidades; (3) el trabajo con lenguas maternas y sistemas de escritura no occidentales y; (4) la investigación sobre problemas o preguntas que emergen del contexto local. Estas categorías no son simplemente recursos didácticos sino expresiones de una concepción que reconoce la validez y la dignidad de los conocimientos subalternos.

Entonces, en este enfoque el docente no es el único portador del saber legítimo, sino un mediador en procesos de construcción colectiva del conocimiento donde las voces de los estudiantes, sus familias y sus comunidades tienen un lugar central, desafiando al mismo tiempo, las normas dominantes mediante propuestas de nuevas formas de ser y conocer en el aula. En definitiva, representa un horizonte ético, político y pedagógico que exige disposición para la reflexividad, el cuestionamiento y la acción, en palabras de García (2004), la interculturalidad es un proceso permanente de negociación, conflicto y construcción de nuevas formas de coexistencia, englobando en dicha noción, la reconfiguración profunda de las relaciones entre conocimiento, poder e identidad en las escuelas.

1.3. La Educación Inicial con Enfoque Bilingüe: Importancia de la Formación Docente en la Selva Central

Uno de los escenarios más complejos para el espacio de la docencia en el nivel inicial es la Selva Central del Perú, por ser una región que comprende el territorio de Junín, Pasco y Ucayali, albergando en su extensión una pluralidad de pueblos originarios, como los asháninkas, normatsguengas, yaneskas y machiguengas, cuyas lenguas y cosmovisiones representan patrimonios culturales de incalculable valor. Así, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2017), más del 60% de la población infantil en tales zonas crece en hogares donde la lengua materna no es el castellano, lo que plantea realmente un desafío pedagógico estructural al sistema educativo peruano.

Ante esta realidad, la educación inicial con enfoque bilingüe emerge no como una opción metodológica marginal, sino como una necesidad ética, política y educativa de primer orden, pues el docente que trabaja con niños de 3 a 5 años más allá de conocer de las técnicas didácticas generales, debe ser un mediador cultural comprometido con el territorio que habita y enseña, asumiendo como actor social el primer agente de cambio frente al diseño de propuestas educativas verdaderamente situadas.

En el nivel inicial el enfoque bilingüe no se reduce a la coexistencia de dos lenguas en el aula, sino que implica una concepción integral del desarrollo del niño en la que la lengua materna juega un rol cognitivo y afectivo insustituible, de ahí que, Cummis (1979) buscara mediante su Teoría de la Interdependencia Lingüística demostrar que las competencias adquiridas en la primera lengua sí generan una base sólida que facilita el aprendizaje en una segunda lengua, lo que otorga fundamento científico a la pedagogía de la lengua materna en los primeros años de vida. Por su parte, Vygotsky (1978) aportó el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, señalando que el andamiaje lingüístico ocurre con mayor eficiencia cuando se produce

en la lengua en la que el niño piensa y siente.

Aunado a ello, desde el campo de la neurociencia educativa, investigaciones o estudios como las de Bialstok (2011) evidencian que la exposición temprana a dos lenguas potencia funciones ejecutivas como la atención selectiva y la flexibilidad cognitiva, por lo tanto, puede afirmarse que en el plano pedagógico, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) asume que la cultura y la lengua son categorías inseparables, pues enseñar en lengua materna implica expresa o tácitamente, enseñar desde los valores y las formas de conocer propias a cada pueblo. De esta manera, la formación docente en la Selva Central debe integrar las dimensiones técnicas como marcos de interpretación de su práctica cotidiana, de lo contrario, jamás podría como profesional diseñar experiencias de aprendizaje que respeten y potencien la identidad cultural del niño amazónico.

Tabla 1 Clasificación de Fuentes de Financiamiento para MYPEs

Dimensión	Descripción	Competencia Clave
Lingüística	Dominio de la lengua originaria y el castellano en contextos pedagógicos.	Comunicación intercultural efectiva.
Cultural	Valoración y transmisión de saberes y prácticas locales.	Etnopedagogía y currículo contextualizado.
Didáctica	Estrategias de enseñanza adaptadas a contextos bilingües e interculturales.	Diseño de sesiones EIB pertinentes.
Socio-comunitaria	Vinculación con la familia, comunidad y líderes locales.	Gestión participativa del aula-comunidad.
Reflexiva-crítica	Capacidad de autoevaluación y mejora continua de la práctica docente.	Investigación-acción en contextos EIB.

Nota: Elaboración Propia a partir de López (2009) y MINEDU (2013).

Supone entonces, que reconocer la lengua materna como herramienta pedagógica amerita igualmente, reconocerla como un derecho fundamental del niño, consagrado expresamente en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho de los Pueblos Indígenas (2007) al señalar el derecho que tienen para recibir educación en su propia lengua y cultura.

En el Perú, en principio, la Ley General de Educación N°28044 dispone la garantía en todo el sistema educativo de la educación intercultural bilingüe, fomentando el plurilingüismo, lo que más adelante es desarrollado por la Ley para la Educación Bilingüe N°27818, donde se retira la obligación del MINEDU de la elaboración del diseño del Plan Nacional de EIB para todos los niveles y modalidades de la educación nacional, donde debe existir una directa participación de los pueblos indígenas en la definición de estrategias metodológicas y educativos. En el año 2011, la Ley N° 29735 reconoce el uso oficial de dichas lenguas en los territorios donde predominan, obligando al Estado a garantizar su respectiva enseñanza y posteriormente, otros instrumentos como el Decreto Supremo N. 006-2016-MINEDU, la Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) y sus actualizaciones y la Resolución Ministerial N. 519-2018-MIDENU, donde se detallan componentes, características, condiciones y distintos escenarios del servicio EIB para la posterior determinación del modelo pedagógico, dentro de los cuales se encuentran:

- Escenario 1: La mayoría de estudiantes dominan una lengua originaria y muy pocos hablan castellano.
- Escenario 2: Los estudiantes son bilingües con predominio de la lengua originaria; se utiliza la lengua originaria como instrucción y el castellano se enseña como segunda lengua.
- Escenario 3: Los estudiantes son bilingües con mayor desplazamiento hacia el castellano.

- Escenario 4: Estudiantes con castellano como lengua dominante, pero en contextos con herencia originaria.
- Escenario 5: Estudiantes castellanohablantes en contextos de revitalización lingüística (MINEDU, 2022).

No obstante, entre el reconocimiento normativo y la práctica pedagógica impartida en las aulas de la Selva Central existe una brecha significativa que la formación docente debe contribuir a cerrar, porque un profesional en educación inicial que no hable la lengua de sus estudiantes no solo enfrenta barreras comunicativas, sino que también ocasiona en el niño un disociación cognitiva y emocional que puede derivar en vergüenza lingüística, bajo rendimiento y deserción escolar temprana.

En este contexto, López y Sichra (2008) mencionan que la sustitución brusca de la lengua materna por el castellano en niños del primer nivel equivale a una “violencia epistémica” que niega la legitimidad del conocimiento cultural del niño, razón por la cual la formación docente en regiones amazónicas debe incluir como eje transversal e irrenunciable el desarrollo de competencias lingüísticas en la lengua original local, el uso de materiales educativos en lengua propia y la comprensión profunda del papel que juega la oralidad en las culturas de dicha índole, lo que conjuntamente, configura el corazón de la pedagogía EIB.

1.3.1. Perfil del Docente de Inicial EIB en la Selva Central

Realizar esta definición implica en principio, superar la visión reduccionista que concibe al docente únicamente como un transmisor de contenidos curriculares, para reemplazarla por la visión de uno culturalmente situado: Alguien que conoce, valora y puede articular los saberes de la comunidad con los aprendizajes del currículo nacional. Según el Marco del Buen Desempeño Docente para la EIB (MINEDU, 2013) el docente bilingüe intercultural debe mostrar competencias en cuatro dominios: (1) dominio cultural y lingüístico de la lengua originaria; (2) gestión del

aprendizaje en contextos interculturales; (3) participación en la gestión escolar comunitaria y; (4) desarrollo de la identidad profesional EIB.

En la práctica de la Selva Central el perfil presentado se complejiza por la diversidad intrarregional, porque, por ejemplo, el docente que trabaja en una comunidad asháninka del río Ene enfrenta realidades distintas al que labora en una comunidad yánesha del alto Pichis. Adicionalmente, muchos de los profesionales que llegan a estas comunidades provienen de contextos urbanos, lo que genera una distancia cultural que puede ser superada solo mediante procesos de formación continua contextualizados, de ahí que, el énfasis en la práctica preprofesional en territorios EIB, el acompañamiento pedagógico situado y la reflexión intercultural crítica sean condiciones sine qua non para la construcción del perfil docente, pues sin estos elementos, la formación universitaria corre el riesgo de producir egresados técnicamente competentes, pero culturalmente ajenos a los niños que van a educar.

De igual modo, las estrategias didácticas en el aula de inicial bilingüe de la Selva Central no pueden importarse mecánicamente de contextos urbanos o de experiencias ajenas al territorio amazónico, deben ser co-construidas con la comunidad y ancladas en sus prácticas culturales de crianza, juego y transmisión del saber. Justo de tales preceptos es que Gasché (2009) propone el concepto de “Pedagogía de la Vida Cotidiana” que consiste en incorporar las actividades productivas, rituales y festivas de la comunidad como ejes organizadores del currículo, así la chakra, caza, navegación fluvial o el canto en lengua originaria no son recursos decorativos del aula, sino fuentes genuinas de conocimiento que el docente debe movilizar pedagógicamente.

A pesar de los avances normativos y de las políticas educativas impulsadas desde el MINEDU, la formación docente para la EIB en la Selva Central continúa enfrentando desafíos estructurales que limitan su impacto en el aula:

- En primer lugar, la oferta formativa especializada es insuficiente, pues pocas instituciones de educación superior pedagógica en la región ofrecen carreras con especialización en EIB, y aquellos que sí lo hacen, sus planes curriculares no siempre reflejan la complejidad sociolingüística del territorio.
- En segundo lugar, el acompañamiento posterior al egreso es discontinuo y frecuentemente descontextualizado, lo que genera que los docentes en ejercicio reproduzcan prácticas convencionales poco pertinentes culturalmente.
- En tercer lugar, la brecha tecnológica y el aislamiento geográfico de muchas comunidades de la Selva Central dificultan el acceso a recursos pedagógicos actualizados, materiales en lengua originaria y plataformas del trabajo pedagógico.

Conforme a lo mencionado, se afirma que construir una formación docente transformadora para la educación inicial bilingüe en la Selva Central requiere repensar la universidad y los institutos como espacios de diálogo entre el saber académico y el sector comunitario; no se trata de añadir un módulo de interculturalidad al plan de estudios existentes, sino de reorganizar la lógica formativa desde su base, poniendo en el centro las voces, las necesidades y los proyectos de vida de los pueblos originarios.

1.4. Epistemologías del Sur y Saberes Ancestrales: El Diálogo de Saberes en la Academia

Concepto ampliamente desarrollado por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, cuyos postulados presentan una propuesta teórica y política para desafiar la hegemonía del conocimiento occidental como única forma válida de comprender debidamente el mundo, lo que, al traducirse al orbe pedagógico, supone una invitación clara a los docentes y a las instituciones educativas a reconocer que la producción del saber no es un proceso neutral ni universal, sino que está atravesado por relaciones

de poder, colonialismo y exclusión histórica. En base a ello, en la obra de Meneses y Bidaseca (2018) señalan que las Epistemologías del Sur en palabras del autor en cuestión, consideran:

(...) que es una tarea crucial identificar y discutir la validez de los conocimientos y los saberes que no son reconocidos como tales por las epistemologías dominantes. Su enfoque estriba, por tanto, en saberes “no existentes”, considerados así ya sea porque no son producidos de acuerdo a las metodologías aceptadas o incluso inteligibles o porque son producidos por sujetos “ausentes”, sujetos considerados incapaces de producir conocimiento válido debido a su condición o naturaleza subhumana. (p.30)

Teniendo en cuenta que la academia tradicional ha operado bajo el paradigma de lo que Santos (2009) denomina “pensamiento abismal”, ante una línea invisible que divide el mundo entre quienes producen conocimiento legítimo y quienes quedan al margen, en el aula su manifestación ocurre cuando se privilegian autores de índole europea, mientras se ignoran las cosmologías y filosofía de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades campesinas, razón por la que, el fundamento de tales Epistemologías del Sur recae en el pleno compromiso de instaurar una educación que reconozca la pluralidad epistémica como riqueza y no como un déficit, revisando desde una mirada crítica y decolonial las metodologías de enseñanza establecida previamente.

Por su parte, los saberes ancestrales constituyen sistemas de conocimiento elaborados a lo largo de las generaciones por pueblos y comunidades que desarrollaron formas propias de relacionarse con la naturaleza, espiritualidad, salud, agricultura y organización social, las cuales, en su conjunto, constituyen un patrimonio cognitivo, lleno de epistemologías vivas, dinámicas y situadas que responden de manera eficaz a los desafíos del presente. Así, desde el pensamiento pedagógico de Freire (1997) se puede afirmar que tales saberes no deben ser objetos de estudios pasivos, sino sujetos activos de diálogo en los procesos de enseñanza-aprendizaje,

cuya integración en el aula de clases implica un reconocimiento de su complejidad y capacidad de interlocución crítica con el conocimiento científico occidental, el cual complementa, cuestiona y enriquece desde perspectivas que la modernidad aún no ha logrado comprender en su totalidad.

Entonces, la categoría pedagógica y política que propone la construcción colectiva del conocimiento a partir del encuentro entre diferentes formas de saber, recibe el nombre de “Diálogo de Saberes”, siendo una noción desarrollada por Fals Borda desde la investigación Acción Participativa (AIP) que cuestiona la jerarquía que separa al experto académico del sujeto comunitario, planteando en cambio, una relación horizontal de co-creación del conocimiento en condiciones de equidad, respeto mutuo y reconocimiento de la diferencia.

En el contexto de educación superior, este diálogo implica transformar los espacios académicos en escenarios de encuentro intercultural donde el profesor deja de ser el único portador de la verdad para convertirse en un simple facilitador del pensamiento crítico y colectivo, requiriendo para tales efectos, un rediseño de las formas de evaluación, los modos de participación estudiantil y las estructuras institucionales que a menudo reproducen jerarquías epistémicas. Se trata pues, de una apuesta transformadora que busca democratizar el acceso al conocimiento, reconociendo a todas las personas como sujetos cognoscentes, lo que se refleja en la producción de un aprendizaje más significativo, situado y comprometido con la realidad concreta de los estudiantes.

Igualmente, uno de los conceptos que aporta De Sousa Santos (2019) a la reflexión educativa es el de “Ecología de Saberes”, que propone superar la monocultura del conocimiento científico para reconocer la diversidad de saberes que coexisten el mundo, lo que implica la afirmación de que ningún saber es absoluto ni completo por sí mismo, y que la verdad no es propiedad exclusiva de la tradición epistémica. Esto para la práctica docente representa un horizonte enormemente fértil, porque significa

que el aula puede convertirse en un ecosistema de conocimientos donde la física cuántica dialoga con la cosmovisión andina, donde la medicina alopática se enriquece con las plantas medicinales amazónicas y, donde la filosofía occidental conversa con el ubuntu africano, convirtiendo a las distintas tradiciones de conocimiento en motor de aprendizaje crítico y transformador.

Resulta cierto así, que el bilingüismo intercultural, los proyectos comunitarios de investigación, el reconocimiento de los sabedores tradicionales como maestros y la vinculación con el territorio son estrategias pedagógicas poderosas para hacer real el diálogo de saberes, siendo las iniciativas de las mismas enriquecedoras para la formación de todos los estudiantes, no solamente aquellos provenientes de comunidades indígenas, toda vez que, amplían la comprensión del mundo al mismo tiempo que desarrolla competencias interculturales indispensables, inspirando procesos locales que respondan a las realidades específicas de cada comunidad educativa donde la pluralidad cognitiva se concibe como un derecho fundamental.

CAPÍTULO II

DIAGNÓSTICO DE LA INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA SELVA CENTRAL

La inclusión educativa es entendida como la garantía de equidad en el acceso, la participación activa, el aprovechamiento pedagógico, el progreso académico y la culminación exitosa de los estudios, convirtiéndose en un instrumento fundamental para reducir las brechas sociales y fortalecer la cohesión comunitaria. Sin embargo, ampliar únicamente el acceso sin atender las particularidades de los grupos que a lo largo de la historicidad han sido excluidos resulta insuficiente, pues reproduce internamente las desigualdades estructurales dentro de las instituciones educativas, lo que a su vez, incrementa los índices de deserción y repitencia, limitando las oportunidades laborales y el desarrollo productivo de los egresados.

La Selva Central del Perú -tal como se mencionó- constituye uno de los territorios con mayor complejidad socioeducativa del país, debido a la coexistencia de múltiples comunidades indígenas, junto a poblaciones mestizas y migrantes rurales que configuran activamente un escenario de profunda diversidad cultural y lingüística. Los diagnósticos realizados en esta región evidencian que los índices de deserción escolar, ausentismo

docente y déficit de infraestructura educativa son significativamente más elevados que el promedio nacional, situación que se agudiza en las comunidades nativas de difícil acceso geográfico (MINEDU, 2021).

A ello debe sumársele la escasa disponibilidad de materiales educativos en lenguas originales y la insuficiente formación docente en enfoques interculturales bilingües, lo que genera una atención educativa que, lejos de reconocer la riqueza cultural de los estudiantes, tiende a invisibilizarla y subordinarla frente a los contenidos hegemónicos del currículo nacional, lo que en conjunto revela que la inclusión no puede abordarse nada más desde una cobertura cuantitativa, sino que exige una reconfiguración pedagógica y política que ponga en el centro la diversidad como valor educativo fundamental.

Ante este dictamen, la interculturalidad emerge no como un concepto decorativo del discurso educativo, sino como una propuesta pedagógica y política de transformación estructural que pretende construir relaciones de reconocimiento mutuo, diálogo y respeto entre culturas en condiciones de equidad real (Walsh, 2009). Esto en el contexto de la Selva Central se refleja en la implementación de una educación que trascienda la simple incorporación de elementos culturales folclóricos en el aula, avanzando hacia una reconfiguración del currículo, las metodologías y las relaciones pedagógicas, donde se reconozca los saberes ancestrales de los pueblos originarios como conocimientos legítimos y complementarios al saber científico occidental.

2.1. Caracterización Socioeducativa de la Selva Central: Perfil del Estudiante De Educación Inicial

Respecto al contexto demográfico y territorial presentado, comprendido principalmente por las provincias de Satipo y Chanchamayo en la región de Junín, mantiene una alta densidad étnica y una extensa complejidad socioeducativa, debido a que, es una zona en donde confluyen aproximadamente 285 comunidades nativas censadas en el departamento

de Junín, habitadas en su mayoría por cinco pueblos originarios: Asháninka, Katinte, Nomastsiyuenga, Quechua y Yánesha, siendo justo esta diversidad la que configura un escenario donde el estudiante de educación inicial no es un sujeto homogéneo sino un niño situado en una cosmovisión cultural particular, con una lengua materna distinta al castellano y con condiciones de vida que determinan significativamente sus posibilidades de aprendizaje y con ello, su desarrollo integral.

Así, según los resultados del III Censo de Comunidades Nativas, en el departamento de Junín se registró una población indígena de 79.743 personas distribuidas en las 285 comunidades nativas mencionadas, reflejando una realidad demográfica que implica que, una fracción considerable de los niños que ingresan al nivel inicial en la Selva Central son hablantes de lenguas originarias como primera lengua, convirtiendo al contexto lingüístico en una variable pedagógica central e insoslayable (INEI, 2018).

A. Aspecto socioeconómico y nutricional del estudiante inicial.

Uno de los aspectos más críticos que define el perfil del alumnado es su condición nutricional, la cual constituye un determinante directo en el desarrollo cognitivo de la primera infancia. Para el año 2021, la tasa de desnutrición crónica de niños menores de 5 años registrada en el departamento de Junín fue de 17,5%; sin embargo, en las comunidades rurales y especialmente en las nativas, esta cifra se incrementa de manera alarmante. (Flores et al., 2016). Por su parte, el Gobierno Regional de Junín en 2016 reportó que el 77,4% de los niños dentro este límite de edad pertenecientes a las comunidades nativas del río Ene sufría desnutrición crónica, mientras que el 14,8% desnutrición aguda, llegando a casos extremos como la comunidad de Quempiri, donde no había niños sin algún grado de desnutrición.

Díaz et al., (2015) manifiestan a través de su estudio que, la prevalencia de desnutrición crónica a nivel nacional en población indígena amazónica fue significativamente mayor que en la no indígena, con un porcentaje de 56,2% frente a 21,9%, evidenciando marcadas brechas entre ambas poblaciones en cuanto a condiciones de vida y acceso a servicios de salud. Estos datos son de especial relevancia para el personal docente de educación inicial, pues la desnutrición crónica en los primeros años de vida afecta de manera directa e irreversible el desarrollo neurológico, las capacidades de atención, el lenguaje y aprendizaje del niño, por lo que, el estudiante que llega al aula en estas condiciones no parte de las mismas posibilidades que aquel que se desenvuelve en contexto urbano, lo que exige una pedagogía diferenciada, sensible a su corporalidad y a sus necesidades básicas insatisfechas.

B. Aspecto lingüístico y sociocultural del estudiante.

En la Selva Central, el estudiante de educación inicial es, en la mayoría de los casos, un niño monolingüe en lengua originaria o bilingüe incipiente que se enfrenta a un sistema escolar predominantemente castellanohablante, debido a que, la mayoría de los maestros no domina la lengua indígena y carece de conocimientos sobre las prácticas culturales de la comunidad, lo que obliga a muchos niños indígenas a aprender e implementar un idioma distinto al suyo. Esta situación es reconocida institucionalmente, pues la Defensoría del Pueblo (2011) señaló que los niños y niñas indígenas entre 3 y 17 años suman aproximadamente 1.046.639 en el Perú, todos con el mismo derecho a una educación intercultural bilingüe de calidad que en la práctica no están recibiendo, reflejando además contratación de docentes castellanohablantes en plazas bilingües, escasez de materiales educativos pertinentes y procesos de diversificación curricular descontextualizados del ámbito local.

C. Acceso y cobertura en educación inicial.

Presenta disparidades marcadas entre zonas urbanas y comunidades nativas de difícil acceso, por ejemplo, según el Censo Nacional del INEI (2017), la tasa de asistencia en el área rural para el grupo de 3 a 5 años presenta los valores más bajos del departamento de Junín, con una clara diferencia de 5,8 puntos porcentuales con respecto al área urbana en la tasa de asistencia de la población de 3 a 24 años. Igualmente, la provincia de Satipo registra los mayores niveles de atraso escolar del departamento, con un 13,2% en primaria y 17,8% en secundaria, siendo una tendencia de rezago originaria desde el nivel inicial, donde la cobertura es insuficiente y las condiciones institucionales son precarias. Así, el Estudio de la UNESCO (2022) sobre la educación en la Amazonía Peruana identificó avances, dificultades y retos persistentes en la educación básica amazónica, evidenciando que la Selva Central continúa siendo uno de los territorios con mayores desafíos para garantizar una educación equitativa y de calidad desde los primeros años de vida.

En definitiva, resulta imperante que las políticas educativas reconozcan el valor de la diversidad cultural y promuevan acciones concretas para su inclusión en el aula de clases, donde la creación de programas que integren la perspectiva intercultural en los planes de estudio es determinante para obtener una formación integral, en cuyo proceso es fundamental la colaboración entre el Estado peruano, las comunidades locales y las instituciones educativas, siendo agentes que facilitan el desarrollo de un sistema más justo y equitativo que respete y celebre la diversidad cultural, contribuyendo a la construcción de una sociedad más inclusiva y cohesionada.

2.2. Barreras para el Acceso y Permanencia: Lengua Materna, Brecha Digital y Factores Geográfico

Una lectura pedagógica, crítica y analítica de la Selva Central del Perú exige reconocer que estos factores se potencian mutuamente, configurando lo que desde el enfoque de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989) puede denominarse un sistema de exclusión múltiple y acumulativa que afecta con mayor intensidad los grupos más vulnerables dentro de las comunidades amazónicas, generando condiciones que difícilmente pueden ser revertidas por intervenciones parciales o sectoriales, siendo necesario que el sistema educativo peruano las evalúe de forma conexa.

A. Lengua Materna. Constituye uno de los ejes fundamentales de la identidad cultural y del aprendizaje significativo; no obstante, en la Selva Central del Perú, esta dimensión se convierte irónicamente, en una barrera de acceso y permanencia escolar cuando los sistemas educativos no la reconocen ni la integran de forma efectiva. Entonces, si bien los pueblos indígenas poseen lenguas propias que estructuran su pensamiento y forma de relacionarse con el entorno, experimenta una ruptura cognitiva y afectiva respecto a la misma en el momento en que el niño se integra en una institución educativa en la que la lengua de enseñanza es únicamente el castellano, lo que trae como consecuencia dificultad en la comprensión de contenidos y disminución en su sentido de pertenencia dentro del grupo.

Esta situación, lejos de ser un problema individual, es la expresión de una política lingüística históricamente monolingüe que ha privilegiado el castellano como lengua hegemónica, invisibilizando la diversidad lingüística que posee Perú como nación, arrojando como consecuencia más inmediata la deserción escolar temprana, pues el estudiante no logra decodificar los mensajes pedagógicos transmitidos en una lengua que no domina, lo que genera frustración, silencio en el aula y, en última instancia, abandono. Desde una perspectiva crítica, Bourdieu y Passeron (1977) señalan que es un escenario que refleja una forma de violencia simbólica

que produce exclusión social bajo el ropaje de la universalidad educativa, de ahí que, pueda afirmarse que si bien Perú reconoce normativamente la EIB, sigue enfrentando severas limitaciones en su implementación, entre ellas, la escasez de docentes bilingües con formación especializada, la ausencia de materiales educativos en lenguas originarias y la persistencia de currículos diseñados desde una lógica cultural urbana y occidental.

Conforme a ello, la relación asimétrica entre el castellano y las lenguas originarias en la Selva Central reproduce una estructura diglósica que sitúa a las lenguas nativas en una posición de inferioridad funcional, social y simbólica, afectando el sistema educativo formal, es decir, que el castellano al ser considerada como una lengua de mayor prestigio, ocupa los espacios públicos, institucionales y académicos, mientras que, las demás lenguas de “menos estatus” quedan restringidas al ámbito doméstico o comunitario. Justo esta brecha pedagógica produce lo que Cummis (1981) denomina umbral de competencia lingüística, entendido como el nivel mínimo de dominio de la lengua de instrucción que un niño necesita para poder procesar información académica con eficacia; cuando ese umbral no se alcanza, el rendimiento escolar baja y la probabilidad de abandono aumenta.

A mayor escala, esta violencia lingüística produce efectos profundos sobre la autoestima, la identidad y la motivación de los estudiantes, razón por la cual, es indispensable reconocer y revalorizar la lengua materna, no sólo como un acto pedagógico, sino como uno político, cuya extensión implica el cuestionamiento de las jerarquías coloniales que aún persisten en las aulas, en aras de construir una educación que parta del saber propio del alumno, para que desde allí sea posible dialogar con otros saberes.

B. Brecha Digital. En la actualidad, representa una de las formas más agudas de desigualdad educativa, especialmente en territorios como la Selva Central, donde la infraestructura tecnológica es escasa, intermitente e inclusive, inexistente, aunado a la falta de dispositivos y competencias necesarias para acceder a entornos de aprendizaje mediados por la

tecnología por parte de la población estudiantil. Sin embargo, esta brecha no se limita a la ausencia física de computadoras o conexión a internet, sino que abarca también dimensiones más profundas relacionadas con el acceso, uso significativo y el aprovechamiento crítico de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Según Van Dijk (2006), lo antes mencionado opera en cuatro niveles: (1) acceso motivacional; (2) acceso material; (3) acceso a habilidades y; (4) acceso a los usos, siendo los últimos dos los más determinantes para la inclusión educativa real. Al trasladar esta información a la vida cotidiana de las comunidades de la Selva Central, se constata que la conectividad es un lujo excepcional; datos arrojados por el INEI (2020) señalan que menos del 10% de los hogares rurales de la Amazonía peruana cuentan con acceso a internet, al mismo tiempo que, la cobertura de telefonía móvil con datos es fragmentaria y dependiente de condiciones geográficas adversas.

Tal situación se tornó crítica durante la pandemia de COVID-19 cuando el Estado peruano implementó la estrategia “Aprendo en Casa” sin considerar que millones de estudiantes rurales e indígenas no tenían acceso a radio, televisión ni internet de forma estable, lo que reveló claramente que la brecha digital no es una circunstancia pasajera, sino una condición estructural que reproduce la exclusión educativa. De manera que, la ausencia de tecnología en las aulas de la Selva Central más allá de limitar el acceso a contenidos digitales, coloca a los estudiantes en desventaja frente a un mercado laboral y una educación superior que demandan competencias de dicha índole como condición mínima de participación.

La integración de las TIC en la educación requiere docentes capaces de diseñar experiencias pedagógicas que aprovechen el potencial de las herramientas digitales para aumentar la comprensión, creatividad y pensamiento crítico; no obstante, en muchas instituciones educativas amazónicas, los docentes no han recibido formación inicial ni continua en competencias digitales aplicadas a contextos interculturales, generando por consiguiente, un vacío formativo que reproduce una situación

paradójica: al llegar computadoras u otros dispositivos a las escuelas, termina guardados bajo llave o utilizados para simples actividades rutinarias que no trascienden el nivel de la memorización por falta de capacitación idónea.

Adicionalmente, los contenidos disponibles en plataformas educativas del Estado peruano están diseñados mayoritariamente desde un enfoque urbano y monocultural, sin considerar las realidades, saberes y contextos de la vida de los estudiantes amazónicos, cuya ausencia de contenido digital en lenguas originarias representa una doble exclusión, esto es, la tecnológica y cultural, todo lo cual es contrario a los postulados de la pedagogía crítica, donde la tecnología debe concebirse como un medio al servicio de la emancipación y la agencia de los sujetos (Freire, 1970).

C. Factores Geográficos. La geografía de la Selva Central del Perú, caracterizada por su compleja red hidrográfica, su accidentada orografía, su vasta extensión territorial y la dispersión de sus comunidades, configura una serie de factores geográficos que operan como barreras estructurales para el acceso y permanencia en el sistema educativo, afectando de manera desproporcionada a la población indígena y rural de la región en cuestión. Las comunidades nativas de esta zona, se encuentran asiladas de los centros urbanos por ríos, montañas y selva espesa que dificultan o imposibilitan el acceso terrestre, lo que obliga a los estudiantes a recorrer largas distancias -a pie o en embarcación- para llegar a las instituciones educativas más cercanas.

Por tanto, la geografía sí incide en la provisión de servicios educativos, incluso, el Estado encuentra mayores dificultades y costos para dotar de docentes, materiales, infraestructura y supervisión pedagógica a las escuelas ubicadas en zonas de difícil acceso, lo que genera una correlación negativa entre lejanía geográfica y calidad educativa. Conforme al MINEDU (2019), las instituciones unidocentes y multigrado -en las que un solo docente atiende simultáneamente a estudiantes de diferentes grados- se concentran en las zonas rurales amazónicas, lo que evidencia

la precariedad del servicio en función del criterio geográfico, siendo una realidad que refleja el resultado de las decisiones políticas y de distribución del gasto público que han privilegiado históricamente los contextos urbanos en detrimento de las poblaciones de la Amazonía peruana.

Así, la superación de las barreras expuestas exige una reorientación extensiva de las políticas educativas, las prácticas pedagógicas y las lógicas institucionales que actualmente reproducen la exclusión bajo el discurso de la inclusión, reconociendo que la verdadera interculturalidad no es un complemento cosmético al sistema dominante, sino una transformación de sus fundamentos epistemológicos, políticos y éticos.

2.3. Percepción Docente sobre la Diversidad Cultural en el Aula

Más allá de ser un fenómeno neutral y objetivo, se presenta como una construcción arraigada en los marcos culturales, históricos y sociales en los que el propio el mismo docente ha sido formado, de ahí que, Banks y Banks (2010) manifiesten que las son las creencias que los educadores sostienen respecto a sus estudiantes cultural y étnicamente diversos, las que influyen de manera determinante en las expectativas académicas que depositan en ellos, para luego configurar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Por ende, esta construcción perceptual se articula desde la experiencia bibliográfica -y claro está que subjetiva- del maestro, lo que incluye sus trayectorias escolares, sus referentes familiares y comunitarios, así como las ideologías dominantes que atraviesan el sistema educativo.

De manera que, cuando el docente no ha sido expuesto a procesos formativos interculturales sólidos, sus percepciones tienden a reproducir estereotipos, sesgos implícitos y jerarquías que invisibilizan o desvalorizan las identidades de ciertos estudiantes. En el caso de los estereotipos culturales, los mismos operan como filtros cognitivos que distorsionan la comprensión de la realidad estudiantil; Gay (2010) expresa que cuando los docentes perciben a determinados grupos étnicos o culturales como “menos capaces”. “poco motivados” o “problemáticos”, tales

representaciones mentales se traducen en prácticas diferenciadoras que limitan las oportunidades de los estudiantes en cuestión, lo que interfiere en la asignación de roles dentro del aula, la interpretación de conductas y la aplicación de medidas disciplinarias.

Además, las investigaciones sobre el efecto Pigmalión, retomadas por Rosenthal y Jacobson (1968), evidencian que las expectativas docentes condicionadas por percepciones culturales sesgadas, generan profecías autocumplidas que afectan negativamente el rendimiento de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas o culturales, lo que se muchas veces opera de manera encubierta, dificultando su detección y transformación desde las propias prácticas institucionales.

La tendencia a interpretar la realidad de los grupos culturales a partir de los valores, normas y categorías de la cultura de referencia del observador, considerando esta última como la más valiosa, es una barrera que atraviesa el ámbito educativo, pues se manifiesta cuando el maestro establece como parámetro universal de éxito académico los patrones culturales de la clase dominante, descalificando implícitamente los saberes, formas de comunicación y estilos de aprendizaje de los estudiantes provenientes de culturas minoritarias (Nieto, 2004). Esta postura impide reconocer la riqueza epistemológica que los alumnos tienen consigo desde sus comunidades, sus familias y sus tradiciones, empobreciendo el proceso educativo, produciéndose exclusiones simbólicas que refuerzan la desigualdad estructural que el sistema debería combatir.

Por su parte, Sleeter (2001) señala que los programas de formación docente suelen omitir o tratar de manera superficial los temas de interculturalidad, diversidad étnica y justicia social, lo que deja a los futuros maestros sin las herramientas conceptuales y metodológicas para abordar aulas culturalmente diversas, siendo una carencia formativa que favorece el refuerzo de las percepciones intuitivas, que suelen estar cargadas de prejuicios. Queda claro, que la competencia intercultural -definida como la capacidad de comprender, respetar y actuar en contextos de diversidad

cultural- no se desarrolla espontáneamente ni con la sola exposición a la diversidad, sino que requiere procesos formativos sistemáticos, reflexivos y comprometidos con la transformación de las propias representaciones culturales, pues la ausencia de dichos procesos genera docentes que, aun cuando posean buenas intenciones, siguen reproduciendo prácticas asimilacionistas que niegan la identidad cultural de sus estudiantes y perpetúan la monoculturalidad del currículo escolar.

Igualmente, esta percepción docente sobre la diversidad cultural puede derivar en formas de segregación simbólica dentro del espacio escolar que, aunque no implican como tal separación física, producen efectos de exclusión que siguen siendo lesivos para el desarrollo integral de los estudiantes, lo que ocurre por ejemplo, cuando el docente -a partir de su noción cultural- organiza en el aula implícitamente en grupos de “los que saben” y “los que no saben”, asociando capacidades intelectuales con adscripciones étnicas, lingüísticas o socioeconómicas. En este contexto, Bourdieu y Passeron (1977) advierten que la violencia simbólica en el orbe educativo deslegitima sus capitales culturales de origen, tratándolos déficits en lugar de potencialidades pedagógicas, y con ello, el aprovechamiento de oportunidades de enriquecimiento colectivo.

Lo antes dicho guarda relación directa con la manera en que se implementa el currículo en el aula, condicionando qué saberes se enseñan, a quiénes se dirigen y desde qué perspectivas se validan como conocimiento legítimo, Apple (2004) sostiene que el currículo oficial responde siempre a una selección cultural que no es inocente, sino que refleja los intereses y valores de los grupos culturalmente dominantes, excluyendo de manera sistemática los saberes, narrativas y epistemologías de las culturas minoritarias. Entonces, cuando el docente percibe la diversidad cultural como un dato periférico o anecdótico toma decisiones curriculares que reproducen la monoculturalidad:

- Elige materiales didácticos que representan una sola cultura como norma.
- Propone ejemplos desconectados de las realidades culturales de los estudiantes.
- Y evalúa desde criterios que privilegian las competencias propias de los grupos dominantes.

A partir de tales aspectos, el docente es capaz de construir experiencias de aprendizaje más significativas, equitativas y transformadoras, reduciendo las brechas de rendimiento entre grupos que mantiene culturas distintas, buscando fortalecer la autoestima académica de todos los estudiantes, lo que a mayor escala supone la superación de la visión técnica de enseñanza, asumiendo en contraposición, una postura crítica frente a las estructuras sociales que producen desigualdad. En definitiva, una percepción docente transformada es aquella que entiende la diversidad cultural no como un obstáculo, sino como una condición constitutiva del acto educativo, como un fundamento desde el cual es posible construir una educación democrática, justa e inclusiva.

2.4. Análisis de las Mallas Curriculares Actuales: ¿Responden a la Realidad Etnolingüística Regional?

Al igual que otras herramientas académicas, las mallas curriculares como instrumentos de organización pedagógica reflejan en su estructura y contenido, las relaciones de poder que a lo largo de la historia han privilegiado saberes hegemónicos por encima de conocimientos inherentes a las comunidades étnicas y lingüísticas regionales. Autores como Giroux (1997) mencionan que el currículo actúa como mecanismo de reproducción cultural dominante, invisibilizando otras epistemologías subalternas, lo que suele agudizarse en el contexto latinoamericano, ante la coexistencia de múltiples lenguas originarias que raramente encuentran representación en los diseños curriculares oficiales, lo que termina por

ocasionar, el desplazamiento de lenguas que también constituyen por sí mismas, sistemas de pensamiento y memoria colectiva.

Surge la interrogante ¿pueden las mallas curriculares de la actualidad responder a las realidades que su propio diseño no reconoce? la respuesta exige claramente una revisión profunda y crítica del estado actual del currículo en regiones donde existe una alta diversidad lingüística y cultural: Países como Bolivia, Perú o Colombia que tal diversidad aparece someramente bajo la forma de asignaturas opcionales, en contenidos folclorizados o en actividades extracurriculares de escaso peso académico, de ahí que López (2009) documente cómo la educación intercultural bilingüe pese a sus avances normativos, sigue operando bajo lógicas de integración asimilacionista que no transforma la arquitectura curricular de fondo. De manera que, sí existe un reconocimiento de la diferencia, pero también se revela que no se le otorga poder pedagógico real, lo que permite afirmar que la participación de las comunidades etnolingüísticas suele ser solo una formalidad, sin sustancia alguna como mecanismo de cambio y/o transformación curricular.

En este escenario, las prenombradas colonialidad del poder y la colonialidad del saber desarrolladas por Quijano (2000) y Mignolo (2003) operan a través de componentes precisos: (1) la selección de contenidos que favorecen la ciencia occidental; (2) la periodización histórica eurocéntrica; (3) la ausencia de lenguas originarias como lenguas de instrucción y; (4) la desvalorización de los conocimientos etnoecológicos, medicinales o filosóficos de los pueblos amazónicos. Por lo tanto, los contenidos de matemáticas, ciencias naturales e inclusive, historia, siguen organizándose desde categorías conceptuales y temporales ajenas a las comunidades locales, lo que deja de ser un problema de menor actualización del currículo, para convertirse en una cuestión pedagógica de fondo que afecta directamente los procesos de aprendizaje, la autoestima cultural de los estudiantes y claro está, la pertinencia social de la educación.

Avanzar hacia currículos pertinentes exige un proceso de transformación que opere simultáneamente en varias dimensiones: política, epistemológica, pedagógica e institucional; en términos políticos implica reconocer desde el orbe jurídico, el derecho de los pueblos a diseñar sus propios currículos en el marco de sus proyectos de vida; epistemológicamente, supone dismantelar la jerarquía entre saberes científicos occidentales y conocimientos locales, asumiendo la complementariedad y el dialogo intercultural como principio organizador del currículo; desde la pedagogía, demanda la formación de docentes que no sólo hablen las lenguas de sus estudiantes, sino que comprendan y valoren sus cosmovisiones y; en el entendido de las instituciones, se requiere de mecanismos reales de participación comunitaria en la elaboración, implementación y evaluación escolar (Tubino, 2005).

En el caso del Estado peruano, en los últimos años ha construido el marco normativo e institucional más desarrollado de América Latina en materia de educación intercultural bilingüe, donde la existencia de una malla curricular diferenciada para contextos EIB, en el Modelo de Servicio EIB (2013) y el Currículo Nacional (2016) representa un avance pedagógico innegable que distingue al Perú de otros vecinos regionales. Si bien la distribución horaria que privilegia la lengua originaria en los primeros grados, el reconocimiento de la etnomatemática y del conocimiento ecológico local, como también los saberes curriculares válidos y la producción de materiales en 18 lenguas originarias son logros concretos que no deben minimizarse, lo cierto es que, existen reservas importantes en la eficacia de la malla curricular respecto a la realidad etnolingüística regional.

Así, las brechas identificadas son de tres órdenes: Una de cobertura, porque solo 18 de las 47 lenguas reconocidas tienen materiales educativos disponibles, siendo un problema estructural no resuelto reconocido por el MINEDU; otra de implementación, debido a que la fidelidad con que la malla EIB se presenta en las aulas depende en exceso de las capacidades individuales de los docentes y de las condiciones de cada escuela, en

lugar de ser garantizada sistemáticamente por el Estado peruano y por último, la brecha epistemológica, donde los criterios de evaluación nacional se mantienen monoculturales en su diseño, lo que contradice de forma directa, el principio de interculturalidad crítica que debería orientar el conjunto del sistema, pues tal como expresa Tubino (2005), la interculturalidad que no transforma las condiciones de inequidad que la producen en, en el mejor de los casos, una declaración de intenciones pedagógicas bien formulada, pero estructuralmente ineficiente.

Desde el enfoque pedagógico crítico que orienta el presente análisis, se proponen cinco líneas de acción prioritarias para fortalecer la correspondencia entre la malla curricular EIB y la realidad etnolingüística regional del Perú:

- Es urgente ampliar la producción de materiales educativos a todas las lenguas reconocidas por la Ley N. 29735, estableciendo un mecanismo de financiamiento sostenido y participativo que involucre a las organizaciones indígenas en el proceso de elaboración, validación y actualización de dichos materiales.
- La formación docente en EIB debe ser fortalecida tanto en su cobertura, como en su calidad pedagógica, incorporando el enfoque de la interculturalidad crítica y no solo la formación lingüística instrumental.
- También es indispensable reformar los instrumentos de evaluación nacional para que incorporen la valoración de aprendizajes en lengua originaria, eliminando el sesgo monocultural de la ECE que actualmente desincentiva la implementación de la malla EIB.
- Debe rediseñarse los mecanismos de participación comunitaria para ser co-constitutivos y no meramente consultivos del proceso pedagógico.

- Por último, armonizar el calendario escolar nacional con los calendarios comunales de las regiones de alta diversidad etnolingüística, de lo contrario, la escuela estaría descontextualizada de la realidad que pretende atender.

Finalmente, puede afirmarse con seguridad, que las mallas curriculares son declaraciones sobre qué conocimiento merece ser transmitido, en qué lengua debe pensarse el mundo y quiénes tienen el derecho de definir qué es aprender; por ende, una reforma curricular etnolingüística no consiste en añadir contenidos indígenas en un currículo monocultural, sino en reorganizar la lógica misma del conocimiento escolar desde el reconocimiento de la pluralidad epistémica como valor pedagógico fundamental.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. Introducción

En el panorama educativo actual, la educación superior en el Perú atraviesa un proceso de transformación estructural que busca trascender el modelo tradicional de instrucción académica para consolidarse como un espacio de justicia social, con aperturas que disipen las distinciones arbitrarias o desatentas entre un estudiante y otro; esto lleva a que, tras la consolidación del Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036 elaborado por el Consejo Nacional de Educación, y aprobado por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) en el 2020, la inclusión educativa ya no se comprende únicamente como la eliminación de barreras físicas o arquitectónicas para personas con discapacidad, sino como un compromiso ético y pedagógico para atender la diversidad en todas sus dimensiones: neurodiversidad, condiciones socioeconómicas, culturalidad y trayectorias de vida diferenciadas.

En este contexto, las instituciones de educación superior enfrentan el reto de implementar estrategias que aseguren no solo el acceso universal, sino la permanencia y el éxito académico que supone reconocer que, la calidad universitaria es indisociable de la equidad y la capacidad de las aulas para responder a las necesidades específicas de cada estudiante, razón por la que, simultáneamente, la interculturalidad rige como un pilar fundamental para la pertinencia de la educación superior en un país tan diverso y plurilingüe como Perú, donde a diferencia de enfoques anteriores que limitaban lo intercultural a las zonas rurales o a la Educación Básica Alternativa, el escenario actual exige una “interculturalización” de la universidad urbana y convencional, lo que implica el reconocimiento de saberes ancestrales, el respeto por las lenguas originarias y la deconstrucción de jerarquías epistémicas que históricamente han invisibilizado las cosmovisiones andinas y amazónicas dentro del currículo científico.

Las estrategias actuales buscan fomentar un diálogo simétrico en el que la diversidad cultural no sea vista como un obstáculo para la estandarización, cuando esta compone más gratamente un activo cognitivo que enriquece la investigación, la innovación y la formación ciudadana en un mundo globalizado, pero profundamente local a su vez. La convergencia de la inclusión y la interculturalidad en la praxis docente peruana demanda una reconfiguración del rol del educador y del diseño curricular que, ante la emergencia de nuevas tecnologías y la inteligencia artificial, apunta a un desafío pedagógico que reside en utilizar estas herramientas bajo un diseño universal que permita flexibilizar las metodologías de enseñanza y evaluación sin sacrificar el rigor académico.

El panorama actual de Perú, marcado por una mayor conciencia sobre las brechas educativas multifactoriales que se acentúan en la localidad, requiere que las universidades actúen como ecosistemas integradores donde las políticas institucionales, la capacitación docente continua y el bienestar estudiantil se alineen para construir una sociedad más justa para todos, donde la inclusión y la interculturalidad dejen de ser conceptos periféricos para convertirse en el núcleo de una educación superior que

aspira a la excelencia humana, sustentada en la empatía académica.

3.2. Metodología

3.2.1. Diseño de la Investigación

La presente investigación se define como un estudio cualitativo de corte documental y descriptivo, (Dulzaides y Molina, 2004), que está orientada a la recuperación, análisis e interpretación de fuentes documentales y normativas para establecer un marco sólido sobre la didáctica intercultural y la inclusión en el Perú; este diseño permite que la investigación se exponga como un análisis crítico que sistematiza la literatura existente para identificar los conceptos teóricos conocidos y consolidar la noción del estado actual de la inclusión en la educación superior, prescindiendo para ello de la intervención directa en el campo para centrarse en la exégesis de documentos oficiales, artículos científicos y marcos legales que regulan la educación a nivel universitario; por consiguiente, el estudio se fundamente en la técnica del análisis de contenido, garantizando que la construcción de conocimiento derive de una revisión exhaustiva y rigurosa de las bases teóricas que sustentan la equidad educativa en contextos amazónicos.

3.2.2. Limitaciones de la Investigación

Una de las limitaciones intrínsecas a los estudios de naturaleza teórica es la dependencia absoluta de la disponibilidad y calidad de la literatura, lo que en temas como el uso de las TIC en la Amazonía puede verse afectado por la escasez de investigaciones recientes o la falta de reportes técnicos actualizados sobre el impacto real de las políticas públicas en zonas de baja conectividad; asimismo, el sesgo de publicación en las bases de datos académicas tradicionales suele privilegiar estudios en lenguas hegemónicas, lo cual representa un desafío para acceder a documentos o sistematizaciones producidas directamente por intelectuales indígenas en sus lenguas originarias, por tanto, el alcance de la investigación se

encuentra delimitado por las fronteras documentales (Flick, 2015).

3.2.3. Técnica de Recolección de Datos

La presente investigación se sustenta en la aplicación de técnicas de análisis documental e interpretación, entendidas estas como procesos de interpretación profunda que buscan desentrañar los sentidos ocultos y las intenciones políticas detrás de los discursos educativos y las normativas sobre bilingüismo; para ello, se emplean instrumentos informativos como tesis, artículos y documentos que facilitan la triangulación teórica entre los diversos autores, permitiendo confrontar posturas divergentes sobre el acompañamiento tutorial, la inclusión digital, y claro está, la interculturalidad y la inclusión a nivel de educación superior en Perú, con el fin de que la discusión teórica se transforme en una herramienta de consulta valiosa para futuros desarrollos pedagógicos en el nivel superior (Valles, 2019).

3.3. Hallazgos

La presente investigación se encuentra estructurada en torno a cuatro ejes estratégicos que, de manera sinérgica, responden a los desafíos de la educación superior en un contexto de diversidad estructural, comenzando por el análisis de la didáctica intercultural para la formación docente, en tanto se destacan cómo las metodologías activas transforman el aula en un espacio de diálogo simétrico, y seguido de ello, la incorporación de las lenguas originarias en el currículo superior, hasta el abordaje del acompañamiento tutorial con enfoque de equidad y el uso de las TIC como herramientas de inclusión, todo ello desde el soporte técnico y emocional para el que están diseñadas, con resultado en la mitigación de factores de riesgos y de deserción del ámbito universitario en las poblaciones rurales, viéndose estas de la siguiente manera:

Principalmente, la racionalización de la didáctica intercultural para la formación docente se muestra como una estrategia que no puede ser resumida en un conjunto aislado de herramientas técnicas para la educación superior, pues esta se aplica como una filosofía pedagógica que busca configurar la relación entre el saber académico y la identidad del estudiante peruano, así, en el contexto universitario actual, se conoce al aula como un “tercer espacio” de negociación cultural donde las metodologías activas (como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con enfoque comunitario) permiten que el futuro profesional además de acumular datos, aprenda también a gestionar la diversidad, cuestión por la que autores como Dietz (2012) sostienen que la interculturalidad en la educación superior debe ser una cualidad transversal que afecta tanto al currículo oculto como al explícito.

Al posicionar al docente como un facilitador de experiencias y no como un emisor único de verdades universales, se logra que los estudiantes en regiones como Lima o Loreto interactúen desde sus propias epistemologías, valiendo su herencia cultural como un insumo científico válido, lo que implica que, en el desarrollo de esta estrategia se genere una transición obligatoria hacia el aprendizaje colaborativo, el cual, bajo un enfoque intercultural, adquiere una dimensión de responsabilidad ética. En la educación superior, la colaboración no puede estancarse en la simple distribución de tareas, la discusión de un panorama inclusivo debe ser capaz de tomar la colaboración como un diálogo de saberes que, ejercitados como corresponden, se confrontan y complementan diversas formas de entender la realidad del otro, cosa que en aulas heterogéneas (Anijovich, 2014), la didáctica debe ofrecer opciones para que los estudiantes elijan recorridos de aprendizaje que resuenen con sus contextos de origen.

Esta investigación revela que el uso de círculos de aprendizaje y debates enriquecidos por la comprensión, permiten que el docente identifique los sesgos cognitivos y culturales propios de la formación occidentalizada, abriendo paso a una formación pedagógica que es, en esencia, inclusiva porque no fuerza la asimilación del estudiante a un estándar único, sino

que celebra la pluralidad como el motor del descubrimiento académico. Por tanto, un hallazgo crítico reside en la necesidad de que la formación docente integre en el aula la autoetnografía y la reflexividad como parte de sus metodologías activas, dado que, no se puede enseñar desde la interculturalidad si el docente no reconoce su propia ubicación cultural y sus prejuicios.

La didáctica intercultural en el actual Perú exige que el catedrático universitario desprenda de sus modos de enseñanza estructuras jerárquicas coloniales que no permiten ni dan paso a la verdadera pedagogía crítica basada en la reflexión identitaria antes de la práctica profesional, siendo esta la que logra que dentro de un salón de clases, el profesorado pueda diseñar sesiones educativas más empáticas y pertinentes, al comprender que, también la educación es un acto político; dicho así, esta estrategia logra garantizar que la inclusión sea mucho más que una sola “etiqueta” administrativa infructífera sin los recursos adecuados, para pasar a ser una competencia humana y profesional que se manifiesta en la capacidad de escucha y en la adopción constante del discurso pedagógico frente a grupos diversos.

De esto último se resalta que, las metodologías colaborativas en la educación superior deben estar mediadas por un currículo flexible y bilingüe incluso en los entornos urbanos del país, pues la didáctica intercultural no es exclusiva de las zonas rurales, al contrario, es una urgencia para las universidades metropolitanas que reciben el flujo migratorio interno del país; en este caso, autores como López (2009) han argumentado que la lengua es el vehículo del pensamiento y la identidad, por lo que, al implementar metodologías activas que permiten el uso de lenguas originarias en la producción de conocimiento, ya sea a través de glosarios especializados o narrativas de vida, se rompen las limitantes que suprimían el desarrollo cognitivo de muchos estudiantes, demostrando que cuando la didáctica docente otorga un lugar de prestigio a las lenguas y saberes locales, la autoestima académica se eleva, reduciendo brechas de rendimiento y fortaleciendo el sentido de pertenencia institucional.

Ocurre entonces que, la efectividad de la Didáctica Intercultural se consolida mediante la evaluación auténtica y situada, la cual se aleja de las pruebas estandarizadas para centrarse en el desempeño real del estudiante en contextos de diversidad; esta estrategia docente propone que el éxito académico se mida por la capacidad del alumno para aplicar conocimientos en la resolución de problemas sociales complejos, respetando la ética intercultural, por tanto, la formación docente debe ser un proceso continuo de “investigación-acción” donde el catedrático evalúa el impacto de su didáctica en la inclusión real de sus estudiantes, cosa que solo a través de la mejora constante y del uso de metodologías que promuevan la autonomía y el respeto mutuo, permitirán que la educación peruana pueda decir que ha superado el modelo exclusivista para convertirse en un verdadero motor de equidad nacional.

De igual modo, la incorporación de las lenguas originarias en el currículo de educación superior en Perú, no se define únicamente como un acto de reivindicación idiomática, aunque ello lo sugiera, sino que más bien, se trata de una estrategia de justicia cognitiva indispensable para la formación profesional, donde dicha propuesta conceptualiza el lenguaje como la estructura base del pensamiento y la cultura, por ende, su exclusión del ámbito universitario ha operado históricamente como una barrera que invalida las formas de razonar de millones de peruanos. Para López (2009), la interculturalidad en la educación superior debe transitar de un modelo “bilingüe de transición”, donde la lengua materna solo sirve para llegar al castellano, hacia un modelo de “mantenimiento y desarrollo”, donde el quechua, el aimara o las lenguas amazónicas se conviertan en lenguas de ciencia, técnica y filosofía.

Cuando una universidad integra estas lenguas en su red curricular, no solo beneficia al estudiante de habla nativa, sino que sensibiliza al estudiante hispanohablante, dotándolo de una visión del mundo más compleja y situada en la realidad nacional; el desarrollo de esta estrategia en áreas como el derecho, la medicina y la ingeniería en Perú responde activamente a la necesidad de formar profesionales con pertinencia social,

entendiendo que, no se trata simplemente de añadir un curso de idiomas como colectivos, sino de transversalizar la terminología técnica en lengua originaria dentro de las materias nucleares, pues como indica Zavala (2019), el uso de las lenguas indígenas en espacios de poder, como la universidad, desafía las ideologías lingüísticas que las relegan a lo folclórico o lo rural.

En correspondencia, resulta acorde insistir en que la creación de glosarios especializados y la realización de proyectos de investigación bilingües permiten que el futuro médico pueda realizar una anamnesis culturalmente adecuada o bien, que el futuro abogado pueda interpretar el derecho consuetudinario desde su propia lógica lingüística, como una práctica que rompe la superficialidad académica, permitiendo que el conocimiento fluya mientras se reduce la alineación que muchos estudiantes sienten al ingresar en un sistema que ignora su lengua materna, cosa que, desde una perspectiva pedagógica, supone por necesidad el diseño de materiales educativos multimodales y la capacitación de una plana docente que posea competencias interculturales bilingües, para la incorporación lingüística exigida en pro de la inclusión cultural a nivel de educación superior.

De esta investigación se revela que el uso de tecnologías digitales para la enseñanza del quechua o el awajún en niveles superiores permite una mayor flexibilidad en el aprendizaje y rompe con los prejuicios de que estas lenguas son incompatibles con la modernidad, de hecho, según propuesta de múltiples estudiosos, la universidad debe ser el espacio donde subvierten las jerarquías del saber, por ello, el currículo debe permitir que la producción intelectual (tesis, artículos, ponencias) pueda ser presentada y defendida en lenguas originarias, subrayando este hallazgo, que la inclusión es real cuando el estudiante no es forzado a abandonar su identidad para ser considerado un “académico”, de hecho, su identidad se convierte en el vehículo primordial para su excelencia profesional (Walsh, 2005).

La efectividad de esta estrategia se mide en la mejora de la tasa de retención y el bienestar subjetivo de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, implementación que sugiere que la presencia de la lengua materna en el currículo funciona como un factor de protección emocional, al disminuir el choque cultural que caracteriza la transición a la educación superior y después de ella, de lo cual se concluye que, como sostiene Tubino (2005), la incorporación de las lenguas originarias no son un añadido ornamental, sino una reforma estructural que permite que las universidades peruanas cumplan su rol social de motor de equidad, donde no es posible un diálogo intercultural sin antes crear las condiciones de simetría lingüística, siendo la educación superior un escenario privilegiado para construir esa ciudadanía intercultural demandada por Perú.

Por otro lado, en cuanto al acompañamiento tutorial con enfoque de equidad, este se conceptualiza como un dispositivo pedagógico y humano de soporte sostenido, diseñado para nivelar las oportunidades de éxito académico en un estudiantado heterogéneo, donde en el contexto de la educación superior peruana, la tutoría trasciende la mera orientación administrativa para convertirse en una estrategia de retención con pertinencia, que reconoce las desventajas acumuladas por estudiantes de sectores rurales, bilingües o de bajos recursos; de acuerdo con Tinto (2017), la persistencia estudiantil no depende de la capacidad intelectual del alumno, sino de su sentido de pertenencia y de la calidad de las interacciones institucionales, por lo que, los hallazgos sugieren que, al implementar un acompañamiento que entiende la equidad no como dar a todos lo mismo, sino como dar a cada uno lo que necesita para alcanzar el estándar académico, las universidades logran transformar el choque cultural que procesa el alumno del primer año, en un proceso de adaptación y empoderamiento identitario.

El desarrollo de estrategias específicas para evitar la deserción de acuerdo a este enfoque implica la creación de redes de tutoría que consideren la interseccionalidad de los estudiantes, destacándose en Perú la eficacia de las Tutorías de Pares Interculturales, donde alumnos de ciclos superiores

actúan como guías no solo en lo académico, sino en la navegación de los códigos culturales de la vida universitaria urbana, debiendo este comportamiento ser proactivo al anticiparse a las señales de alerta como el ausentismo o el bajo rendimiento en las primeras evaluaciones (Acosta, 2019); esta estrategia permite que el tutor actúa como un puente entre la cultura de origen del estudiante, y la cultura académica, validando sus deberes previos y ofreciendo herramientas de autorregulación del aprendizaje que respeten sus ritmos y estilos cognitivos.

Este soporte personalizado es el factor que determina que un estudiante de primera generación decida permanecer en el sistema a pesar de las presencias económicas o familiares, surgiendo asimismo la dimensión emocional y el bienestar subjetivo como oponentes críticos del acompañamiento con enfoque de equidad que en un país con marcadas brechas sociales como el Perú, genera un sentimiento de “no pertenencia” o el síndrome del impostor que suelen afectar severamente a los estudiantes provenientes de comunidades indígenas o zonas periféricas. Para Puiatti (2020), en la trayectoria estudiantil es importante que la tutoría aborde la dimensión socioafectiva para fortalecer la autoestima académica, teniendo por hallazgo que el acompañamiento tutorial incorpora espacios de escucha activa y validación cultural, donde se reduce significativamente la ansiedad vinculada al desempeño.

Dicha estrategia no solo previene la deserción, sino que fomenta una ciudadanía universitaria más democrática, donde la vulnerabilidad es atendida con protocolos de cuidado institucional y no penalizada con el abandono del sistema educativo, lo que consolida que la efectividad del acompañamiento tutorial se deba a la integración con sistemas de alerta temprana mediados por la ética del ciudadano. En el escenario actual, el uso de datos institucionales para identificar riesgos de deserción debe ser utilizado para ofrecer intervenciones oportunas y no para estigmatizar al alumnado, pues la equidad en la educación superior peruana exige que las políticas de permanencia sean sensibles a la diversidad lingüística y económica, por ello, la tutoría debe ser flexible, ofreciendo soporte virtual

y presencial que se adapta a las jornadas laborales de muchos estudiantes, garantizando así que la universidad no solo sea una puerta de ingreso o salida, sino un espacio de transformación real donde el derecho a la educación superior se ejerce plenamente hasta la culminación de la carrera profesional (Zavala, 2019).

Por último, vale hacer mención al uso de las TIC como herramientas de inclusión en contextos rurales amazónicos, el cual se define dentro de esta investigación como un proceso de apropiación tecnológica crítica que busca mitigar el aislamiento geográfico y la exclusión informativa de las comunidades nativas, ocurriendo así que, en la educación superior peruana, esta estrategia no se encuentra limitada a la provisión de dispositivos inteligentes, pues la misma es entendida como la creación de ecosistemas digitales interculturales. Tal innovación pendiente no es técnica, sino social, razón por la que, incluso en las zonas más difíciles de acceder, las TIC deben servir para visibilizar saberes que la presencialidad urbana ignora, pues cuando las universidades emplean plataformas adaptadas a condiciones de baja conectividad y con interfaces que respetan la simbología local, la tecnología deja de ser un factor de asimilación cultural para convertirse en un megáfono de identidad (Cobo, 2019).

El desarrollo de esta estrategia implica superar la brecha de acceso mediante redes comunitarias y repositorios de contenido offline que garanticen la continuidad académica, donde en regiones como Loreto o Madre de Dios, por ejemplo, la inclusión digital bilingüe es fundamental, mostrando los hallazgos que el uso de aplicaciones móviles que permiten la traducción de términos técnicos a lenguas como el shipibo-konibo u otras, facilitan la comprensión de conceptos abstractos en carreras como las de ingeniería o las ciencias ambientales; autores como Selwyn (2020) advierten que la tecnología puede profundizar las desigualdades si no se diseña con un enfoque de equidad, por tanto, la alfabetización situada en departamentos más amazónicos o montañosos de Perú, se enfoca en capacitar al estudiante no solo como consumidor, sino como creador de contenido que documente la biodiversidad y la memoria oral de su pueblo,

transformando la educación virtual en una herramienta de resistencia y desarrollo local.

Asimismo, las TIC funcionan como un puente para la investigación colaborativa internacional desde las cuencas amazónicas, revelando que el uso de tutorías síncronas online permite que estudiantes de universidades interculturales participen en redes globales de conocimiento sin abandonar sus comunidades, dado que, esta modalidad de “presencia remota” desafía la noción tradicional de que la educación de calidad solo ocurre en las capitales (Selwyn, 2020). La educación mediada por tecnología debe fomentar una ciudadanía digital crítica, cosa que en Perú se traduce en programas que enseñan a los estudiantes de estas zonas a utilizar sistemas de información geográfica y herramientas de monitoreo ambiental para la defensa de sus territorios (Santos, 2023), vinculando los logros de aprendizaje con el bienestar colectivo de sus comunidades de origen y reforzando el impacto social de la universidad.

Un hallazgo particular de esta estrategia reside en el papel de las TIC para el fortalecimiento de la red de apoyo docente en zonas de difícil acceso, donde la soledad pedagógica del profesor en la selva alta o baja se mitiga mediante comunidades virtuales de aprendizaje que permiten el intercambio de estrategias didácticas interculturales en tiempo real, siendo aquellas plataformas de tutoría que integran videollamadas con bajo consumo de datos las que han recudido la sensación de abandono institucional en los estudiantes de áreas amazónicas; esta conectividad humana, mediada por la conectividad técnica, asegura que la inclusión educativa no sea una promesa abstracta, sino una experiencia cotidiana de acompañamiento y validación académica para quienes habitan las periferias del sistema.

El uso de las TIC en la Amazonía peruana y otras zonas recónditas del país, se consolida como una estrategia de soberanía tecnológica y pedagógica, apuntando los hallazgos finales a que la verdadera inclusión ocurre cuando las comunidades rurales no solo acceden a Internet, sino que participan

en la gobernanza de sus propios recursos digitales, de acuerdo con Gros y García (2016), la integración de las TIC en la educación superior debe responder a un modelo de aprendizaje abierto y participativo, pues la tecnología en contextos amazónicos actúa como el soporte material de la interculturalidad, permitiendo que el flujo de saberes entre la academia y el bosque sea continua, y concientizada.

En síntesis, la educación superior como estrategia de inclusión educativa e interculturalidad en Perú se erige como un proyecto de transformación sistémica que trasciende la mera democratización del acceso educativo para centrarse en la dignidad del aprendizaje y la justicia social, donde la integración sinérgica de una didáctica intercultural activa, la validación de las lenguas originarias en el currículo, el acompañamiento tutorial basado en equidad y, por supuesto, el despliegue crítico de las TIC en contextos rurales, configuran un nuevo paradigma universitario que reconoce la diversidad como la mayor ventaja competitiva de la nación. Al dismantelar las jerarquías coloniales del saber y sustituirlas por un diálogo de saberes horizontal, la universidad peruana no solo evita la deserción y promueve la excelencia académica, también cumple su misión histórica de formar profesionales éticos, capaces de liderar un desarrollo sostenible y pluricultural.

3.4. Discusión

La discusión académica contemporánea sobre la didáctica intercultural en la formación docente peruana vive sustentada en la premisa de que la educación superior no puede ser ajena a la matriz pluricultural del país, exigiendo autores como Walsh (2009) la sostenibilidad de una interculturalidad crítica que trascienda del simple reconocimiento de la diversidad para cuestionar las estructuras de poder coloniales que aún persisten en las aulas universitarias; en este sentido, la implementación de metodologías activas y colaborativas se presentan como una respuesta necesaria para romper con la hegemonía del modelo pedagógico tradicional, permitiendo que el aprendizaje se convierta en un proceso

dialógico donde los saberes ancestrales y los conocimientos científicos occidentales converjan en un mismo plano de equidad cognitiva, lo cual resulta vital para que los futuros maestros desarrollen una sensibilidad pedagógica mayor, que responda a las realidades socioculturales de sus futuros estudiantes en las distintas regiones del Perú.

Dentro de este marco, las investigaciones de Tubino (2016) subrayan que la formación universitaria debe alejarse de la interculturalidad funcional, la cual suele invisibilizar los conflictos sociales, para adoptar un enfoque que promueva la justicia educativa mediante el trabajo colaborativo, donde la interacción entre pares de distintos orígenes étnicos y lingüísticos fomente la construcción de una identidad docente más sólida y empática; por consiguiente, el uso de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) con pertinencia territorial permite que el estudiante de educación superior reciba, además de la teoría, también las herramientas para que se involucre en la resolución de problemas reales en sus comunidades, validando así la tesis de que la didáctica intercultural es, en esencia, una práctica inclusiva que busca revertir la exclusión histórica de las poblaciones indígenas y rurales en el sistema de educación superior peruano.

Asimismo, la literatura especializada en el contexto nacional destaca que la incorporación de metodologías activas debe estar intrínsecamente ligada al fortalecimiento de las lenguas originarias y la cosmovisión andino-amazónica, tal como proponen diversos estudios sobre la formación inicial docente que enfatizan en cómo la colaboración en pequeños grupos heterogéneos potencia el desarrollo de competencias comunicativas interculturales; este enfoque es respaldado por las políticas de aseguramiento de la calidad del Ministerio de Educación (MINEDU, 2020) que sugieren que la universidad debe ser un espacio de experimentación donde la didáctica no se imponga de forma vertical, sino que surja participativamente, logrando que el docente entienda la diversidad no como un obstáculo para la enseñanza, sino como una innovación que enriquece el aula de clases.

La validación de estos puntos, respecto a la cultural universitaria en Perú, encuentra eco significativo en las propuestas de Candau (2010), quien argumenta que una formación docente inclusiva requiere de una ecología de saberes donde las herramientas digitales y las técnicas de aprendizaje cooperativo sirvan como puentes para conectar el conocimiento global con la realidad local; esta perspectiva es crucial en Perú, dado que la brecha entre la formación académica y la práctica en contextos interculturales suele ser amplia, lo que obliga a las facultades de educación a rediseñar sus sílabos bajo un enfoque de equidad que priorice el acompañamiento tutorial y la escucha activa como ejes fundamentales para evitar la alineación cultural de los estudiantes que provienen de contextos originarios.

Esta afinidad en las posturas teóricas de los mencionados autores permite concluir en que la didáctica intercultural para la formación docente en el Perú debe ser entendida como un proceso dinámico y en constante reconstrucción, donde las metodologías activas no son solo herramientas técnicas, también son vehículos de democratización del saber que preparan al educador para gestionar la complejidad de un país fragmentado, por lo tanto, la discusión entre los autores citados refuerza la idea de que la excelencia académica en la educación superior peruana está indisolublemente ligada a su capacidad de ser inclusiva, pertinente y profundamente humana, exigiendo un compromiso institucional que trascienda el discurso para materializarse en práctica de enseñanza-aprendizaje que celebren la alteridad como el motor del desarrollo nacional.

Aunado a ello, la incorporación de las lenguas originarias en el currículo de educación superior en el Perú no debe reducirse, según autores, a un análisis técnico-pedagógico, pues encierra una dimensión ética y política que interpela directamente la identidad misma de la universidad peruana, razón por la que, al reflexionar sobre el argumento de Trapnell (2011), quien considera que al tratarlo como una justicia cognitiva se busca revertir a su vez siglos de bilingüismo sustractivo donde el castellano ha operado como el único vehículo de validación académica, se hace evidente que el

mantenimiento del monolingüismo en la academia actúa como una forma de violencia simbólica que invalida las estructuras lógicas y emocionales de miles de estudiantes, quienes se ven forzados a transitar por su formación profesional silenciando su lengua materna para ser escuchados.

Por tanto, la integración curricular de estas lenguas representa un acto de restitución histórica que permite que el estudiante indígena no solo “acceda” al conocimiento, sino que también lo “produzca” desde su propia cosmovisión, rompiendo así el ciclo de subordinación cultural que ha caracterizado al sistema educativo tradicional, razón por la cual, debe entenderse que esta transición hacia un currículo multilingüe exige una profunda honestidad institucional, ya que no basta con implementar cursos aislados de idiomas nativos si estos no están imbricados en las áreas nucleares de la formación profesional, es por ello que autores como Zariquiey (2018) enfatizan en que la normalización lingüística en el nivel superior requiere de una planificación curricular que vaya más allá de la enseñanza de la lengua como objeto de estudio, proponiendo en cambio, que esta sea el medio de instrucción para diversas áreas del conocimiento.

Este enfoque es fundamental para cumplir con los estándares de la Ley Universitaria 30220, la cual promueve la interculturalidad y la inclusión, exigiendo que las instituciones de educación superior diseñen estrategias pedagógicas que reconozcan la vitalidad de las lenguas amazónicas y andinas como instrumentos de investigación y creación intelectual que enriquecen el patrimonio cultural del país; esta incorporación curricular, depende pues de una formación docente que asuma la lengua originaria como un derecho lingüístico inalienable, coincidiendo con la postura de Howard (2011) sobre la importancia de descolonizar las mentes tanto de educadores como de educandos para que el uso del idioma materno sea motivo de prestigio, no de discriminación, siendo que, la verdadera inclusión académica aparece cuando el derecho, la medicina o la ingeniería se piensan y se nombran en quechua, aimara o shipibo-konibo.

La continuidad de una formación docente intercultural y el éxito de la incorporación de las lenguas originarias en la educación superior dependen, en última instancia, de la solidez de los mecanismos de retención estudiantil, ya que de poco sirve la apertura curricular si el sistema no garantiza las condiciones necesarias para que el estudiante permanezca y culmine su trayecto académico; en este escenario, el acompañamiento tutorial con enfoque de equidad emerge como el soporte vital que permite transitar desde una inclusión meramente formal hacia una inclusión sustantiva, reconociendo que la igualdad de oportunidades no consiste en dar a todos lo mismo, sino en ofrecer apoyos diferenciados que respondan a las diferencias socioeconómicas y culturales que históricamente han fracturado el sistema universitario en Perú.

Para autores como Tinto (2012), la deserción no es un evento aislado, sino el resultado de un proceso de desconexión progresiva donde el estudiante no logra integrarse social ni académicamente a la institución, lo que exige que la tutoría abandone su rol tradicional de asesoría administrativa para convertirse en una estrategia de acompañamiento holístico que intervenga en las dimensiones emocionales y cognitivas del estudiante; desde esta perspectiva, la equidad en la tutoría implica identificar proactivamente las señales de alerta en poblaciones vulnerables, permitiendo que el tutor actúe como un mediador cultural que facilite la transición del estudiante desde su comunidad de origen hacia el entorno universitario, validando sus conocimientos previos y aminorando el sentimiento de alineación que suele preceder al abandono de los estudios.

Complementariamente, investigadores como Ezcurra (2011) enfatizan que el fracaso académico no debe atribuirse exclusivamente a las carencias del estudiante, sino a la incapacidad de la universidad para adaptarse a nuevos estudiantes que ingresan con trayectorias escolares diversas, lo cual obliga a diseñar estrategias de nivelación y apoyo pedagógico que no resulten estigmatizantes; en el contexto peruano, esto se traduce en una tutoría de equidad que promueva la autoeficacia y el pensamiento crítico, utilizando la colaboración entre pares como una herramienta de

andamiaje donde el estudiante con mayor recorrido académico apoya al que ingresa, fortaleciendo así un tejido social institucional que actúe como red de contención frente a las crisis económicas o familiares que suelen precipitar la deserción en las universidades.

Igualmente, la literatura contemporánea sobre gestión universitaria subraya que la sostenibilidad de estas estrategias de acompañamiento requiere de una institucionalización que trascienda la buena voluntad del docente, integrándose en las políticas de bienestar estudiantil con presupuestos y métricas de impacto claras, tal como sugiere el enfoque de justicia educativa, que busca garantizar que el origen social no determine el destino académico del individuo, por consiguiente, el acompañamiento tutorial con enfoque de equidad es, en realidad, el motor de la calidad educativa, pues una universidad solo puede considerarse exitosa cuando es capaz de transformar el potencial de sus estudiantes más vulnerables en un egreso efectivo, contribuyendo así a la movilidad social y al fortalecimiento de un cuerpo profesional docente que sea fiel reflejo de la diversidad nacional.

Con ello en mente, puede decirse así que, la consolidación de un sistema educativo que prioriza la didáctica intercultural y el acompañamiento con enfoque de equidad encuentra su desafío técnico y logístico más agudo en la geografía fragmentada del territorio peruano, donde aquello que separa la presencialidad y el acceso a la información, constituye por su parte una barrera estructural para la democratización del conocimiento, cosa por la que, en este escenario, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) no debe ser interpretado únicamente como una modernización de soportes, sino como una herramienta de justicia social que permite conectar los saberes locales de los contextos rurales amazónicos con las redes globales de conocimiento, garantizando que el aislamiento geográfico no se entienda en una exclusión educativa sistemática que trunque las trayectorias de los futuros profesionales de la región, más aún, para aquellos cuyo acceso a la información se encuentra con trabas.

Esta discusión teórica, planteada por autores como Castells (2001), y ampliada a su vez por Buckingham (2008), sostiene que la verdadera inclusión digital en contextos de vulnerabilidad no se agota con la provisión de infraestructura tecnológica, sino que requiere de una alfabetización digital crítica que permita a las comunidades amazónicas apropiarse de las herramientas que les puedan permitir visibilizar sus propias realidades; en este sentido, la literatura especializada sugiere que las TIC en el ámbito rural deben operar bajo un modelo de pertenencia cultural, donde los contenidos digitales y el uso de software respeten y traduzcan las lenguas originarias de la región, evitando que la tecnología actúe como un nuevo mecanismo de colonización cultural que desplace la oralidad y las tradiciones ancestrales en favor de un estándar global homogeneizador.

Bajo esta premisa, investigadores como Selwyn (2010) advierte que, para que las TIC funcionen como herramientas de inclusión, es imperativo superar el determinismo tecnológico y enfocarse en las capacidades humanas, lo que en la Amazonía peruana implica una formación docente situada que capacite al maestro para gestionar entornos virtuales de aprendizaje en condiciones de baja conectividad; por consiguiente, el uso de recursos educativos abiertos y plataformas offline, se presenta como una estrategia de equidad fundamental que asegura la continuidad pedagógica en zonas donde la red eléctrica y el internet son inestables, permitiendo que el estudiante rural desarrolle competencias digitales que lo posicionen en igualdad de condiciones frente al estudiante urbano sin renunciar a su arraigo territorial.

La confluencia de estas posturas académicas permite concluir que las TIC son el puente necesario para materializar la interculturalidad en la educación superior, siempre que su implementación esté guiada por un enfoque ético que priorice la participación comunitaria y la creación de contenidos locales, de este modo, la integración tecnológica en la selva baja y alta no solo disminuyen la deserción académica al acortar las distancias simbólicas entre la universidad y el hogar, sino que empodera al

estudiante amazónico para convertirse en un productor de conocimiento que utiliza la red para proteger su biodiversidad y defender sus derechos, consolidando así una visión de desarrollo nacional donde la innovación técnica y la sabiduría ancestral se retroalimentan en beneficio en la equidad educativa.

Finalmente, es preciso concluir que la transformación de la educación superior en el Perú requiere pues de una arquitectura pedagógica integral donde la didáctica intercultural no solo sea un enunciado ético, sino una práctica metodológica activa que reconozca la pluralidad de saberes en la formación docente, siendo esta una visión que se materializa plenamente cuando el currículo universitario rompe con el cerco monolingüístico e incorpora las lenguas originarias como vehículos de producción científica, devolviendo la dignidad epistémica a las naciones que conforman el tejido social del país; sin embargo, la eficacia de esta reforma curricular depende estrictamente de un acompañamiento tutorial con enfoque de equidad que mitigue las brechas de exclusión y prevenga la deserción académica, garantizando que el origen cultural del estudiante no sea un factor de vulnerabilidad, siendo que, la verdadera calidad educativa logra definirse por su capacidad para ser inclusiva y pertinente, exigiendo un compromiso institucional que va más allá de la técnica, para ser en esencia, un reflejo fiel de la diversidad que demanda el Perú.

CAPÍTULO IV

HACIA UNA GESTIÓN INSTITUCIONAL INCLUSIVA Y SOSTENIBLE

La educación superior en la Selva Central del Perú se sitúa hoy en un punto de inflexión donde la gestión institucional inclusiva y sostenible debe preverse como el eje articulador de una reforma profunda, integrando no solo la eficiencia administrativa, sino también una sensibilidad ética hacia la diversidad de pueblos que habitan el territorio, ya que, esta gestión demanda una reingeniería de las estructuras universitarias tradicionales para dar paso a políticas de bienestar estudiantil que reconozcan las barreras geográficas y económicas, promoviendo así un entorno donde la equidad pasa de ser una meta lejana, a convertirse en una práctica cotidiana reflejada en sistemas de admisión diferenciados y programas de tutoría con pertinencia cultural que aseguren la retención del talento local; al consolidar este enfoque, las instituciones aseguran su sostenibilidad en el tiempo, transformándose en entidades que además de impartir conocimiento técnico, también proteger el capital humano y social de una de las regiones más biodiversas y pluriculturales del país.

Así, la implementación de estrategias de interculturalidad crítica dentro de la gobernanza universitaria permite que el diálogo de saberes se convierta en la base de un modelo educativo verdaderamente transformador y respetuoso dentro del entorno amazónico, lo que implica que la gestión debe trascender el discurso teórico para fomentar currículos mixtos donde la ciencia académica conviva en simetría con los conocimientos ancestrales, logrando que el estudiante se sienta validado en su identidad mientras desarrolla competencias globales; así, la sostenibilidad de esta visión se apoya pues en la creación de redes de colaboración con las organizaciones indígena y actores locales, garantizando que la educación superior actúa como un motor de desarrollo humano que respete los límites ecológicos y fortalezca la cohesión social en la Selva Central.

4.1. Políticas de Bienestar Universitario con Pertinencia Cultural

Las políticas de bienestar universitario con pertinencia cultural en Perú deben dejar de entenderse como un servicio asistencial complementario para el alumnado, puesto que, realmente se trata de un imperativo ético y político que busca subvertir las estructuras de exclusión heredadas de un modelo educativo anterior, que históricamente resaltó por ser monocultural y centralista, de acuerdo con lo que señala Cuenca (2015), al analizarse las brechas de desigualdad en la educación superior peruana; esta conceptualización implica que el bienestar no puede limitarse a la provisión de servicios básicos de salud o alimentación bajo estándares occidentales, sino que debe transformarse, con esfuerzo, en un sistema integral de cuidado que reconozca la pluralidad de formas de existencia entre los individuos, logrando que la universidad se convierta en un espacio donde la identidad no se conciba como un obstáculo, pues al hablar de identidad a nivel académico, destaca el cimiento de un proyecto de vida que por necesidad debe ser coherente con las comunidades de origen del estudiantado.

Al respecto, la UNESCO (2020) enfatiza en que una educación inclusiva requiere que las instituciones adapten al estudiante y no a la inversa, permitiendo que el bienestar universitario actúe como un mecanismo de justicia social que valide los saberes territoriales frente a la hegemonía del conocimiento técnico-global, de este modo, al comparar el modelo de bienestar convencional frente a uno de enfoque intercultural, se puede observar claramente una disparidad significativa en la gestión de la salud mental en los estudiantes, dado que, mientras el primero se rige por protocolos de atención estandarizados, el segundo propone una apertura hacia psicologías propias y sistemas de sanación tradicionales que consideran al individuo como parte de un todo colectivo, tal y como sugiere el Ministerio de Educación del Perú (2020) en sus lineamientos de servicio intercultural.

Esta transición requiere que las oficinas de bienestar incorporen especialistas que: 1) Dominen las lenguas originarias y 2) Poseen la sensibilidad necesaria para mediar entre los saberes académicos y las cosmovisiones ancestrales que se perpetúan en cierto grupo de estudiantes, evitando así la patologización de conductas que simplemente responden a marcos culturales distintos, lo que lleva a que el soporte emocional dentro de las instituciones deje de ser una intervención superficial, para transformarse en un proceso de acompañamiento que reduzca el sentimiento de alienación que suele acompañar el tránsito de zonas rurales hacia los entornos universitarios, fortaleciendo la salud pública desde una perspectiva plural. En retrospectiva, la aplicación de estas estrategias puede desarrollarse a través de:

- La creación de círculos de escucha y sanación que integran a sabios o especialistas en medicina tradicional de la Selva Central junto a psicólogos colegiados, permitiendo un abordaje preventivo de la salud mental que respete la espiritualidad del estudiante.
- Es vital establecer un protocolo de atención en lenguas originarias para que para áreas de triaje y servicios de emergencia, asegurando

que la barrera lingüística no vulnere el derecho a la salud.

- Finalmente, se debe implementar un sistema de monitoreo de alerta temprana que identifique los cuadros de estrés por aculturación, antes de que la misma derive en deserción académica.

Dentro del fundamento estratégico de la inclusión intercultural, la alimentación es otro pilar donde el sentido de pertenencia debe manifestarse forma tangible, alejándose los menús estandarizados que ignoran los hábitos dietéticos regionales para proponer, en cambio, comedores universitarios que integren productos locales y respeten el metabolismo cultural de los estudiantes, cumpliendo con los estándares de la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (MINEDU, 2016); este enfoque, además de garantizar una nutrición adecuada para quienes provienen de contextos con dietas ricas en recursos amazónicos o andinos, actúa a su vez como un mecanismo de resistencia frente a la dispersión del consumo y refuerza el orgullo por la identidad propia a través de la comida, por lo tanto, el comedor universitario se redefine como un espacio pedagógico de encuentro intercultural donde el acto de nutrirse se vincula con la memoria colectiva y el respeto por la biodiversidad, consolidando una gestión institucional que entiende la sostenibilidad desde la seguridad alimentaria hasta la estructura organizativa, en términos como los siguientes:

- La formalización de convenios de compra directa con asociaciones de productores indígenas locales para abastecer los comedores universitarios.
- Promover la creación de huertos universitarios interculturales, integrando la práctica agronómica con la preservación del saber botánico.
- Realizar talleres de sensibilización nutricional que pongan en valor los beneficios de los productos amazónicos frente a los alimentos

ultra procesados.

Por otro lado, en términos de infraestructura y espacios de convivencia, las políticas de bienestar deben reflexionar críticamente sobre cómo el diseño arquitectónico de las universidades a menudo silencia las estéticas de los pueblos originarios, proponiendo en su lugar una apropiación de los campus que permita la unión con la naturaleza, y la adecuada expresión de ritualidades bajo lógicas de reciprocidad común, tal como el “ayni” o la “minka”, como menciona la Universidad Nacional de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (2023); visto de este modo, resulta comprensible cómo no se trata simplemente de añadir elementos decorativos en el campus, sino de concebir áreas verdes o malocas que faciliten el diálogo y la organización estudiantil, reconociendo que el aprendizaje y el bienestar también ocurre fuera de las aulas cuando el entorno físico permite que el estudiante se reconozca en su territorio, consiguiendo así que las instituciones reconozcan que el entorno es un agente educador en sí mismo y que la infraestructura debe ser el reflejo de la diversidad cultural que alberga:

- La acción prioritaria recae en la adecuación de espacios interculturales dentro del campus que cuenten con conectividad tecnológica pero que mantengan una arquitectura abierta y materiales que evoquen el entorno natural.
- Adicionalmente, se debe implementar una señalética universitaria bilingüe y simbólica que incorpore la iconografía propia de los pueblos originarios de la región.

De igual modo, la gestión de tiempo y los calendarios académicos deben someterse a una revisión crítica que contemple las festividades y ciclos agrícolas que rigen la vida de muchos estudiantes, permitiendo una flexibilidad que no penalice el cumplimiento de roles sociales fuera del ámbito académico estricto, en concordancia con la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2012), puesto que, una política de bienestar que

ignora estas dimensiones termina por forzar al estudiante a elegir entre su identidad cultural y la formación profesional, generando una fractura emocional que suele derivar en la deserción escolar; por el contrario, al integrar estas temporalidades en la planificación, la universidad demuestra un compromiso real con la inclusión, entendiendo que, la flexibilidad administrativa es en realidad un acto de equidad educativa:

- En este eje, resulta fundamental la virtualización asíncrona de contenidos clave durante los periodos de alta demanda agrícola en las comunidades, permitiendo que el estudiante gestione su aprendizaje sin abandonar sus deberes productivos familiares.
- La institución debe poder reajustar los cronogramas de exámenes parciales para que estos no coincidan con las fechas de mayor relevancia cultural en el calendario amazónico o andino de su zona de influencia.

Desde una perspectiva de género e interseccionalidad, las políticas de bienestar deben abordar vulnerabilidades específicas que enfrentan las mujeres indígenas, quienes cargan con desigualdades educativas acumuladas que requieren de medidas de acción afirmativa y redes de apoyo diferenciadas para garantizar su permanencia, en consideración, la universidad debe ser capaz de erradicar las múltiples capas de discriminación y racismo sutil, promoviendo liderazgos femeninos que cuestionen las estructuras patriarcales tanto dentro como fuera de sus comunidades, siguiendo el proyecto ético-político de la interculturalidad descrito por Tubino (2016), esto implica pues que los programas de acompañamiento no pueden ser ciegos a las responsabilidades de cuidado que muchas jóvenes asumen en sus hogares, diseñando rutas que les permitan conciliar su proyecto de vida con su desarrollo profesional en un ambiente de absoluta seguridad y respeto por su autonomía, cosa que, para su propio fortalecimiento se puede ver protegida por medio de:

- La creación de un programa donde estudiantes de ciclos superiores de comunidades originarias brinden soporte y guía a las ingresantes, rompiendo el aislamiento inicial del nuevo alumnado.
- Resulta prudente la creación de lugares o espacios de cuidado infantil dentro de la universidad para las madres estudiantes.
- Por último, esta estrategia se puede ver apoyada por la formación de comités de ética intercultural que cuenten con representación femenina indígena para investigar y sancionar de manera efectiva cualquiera forma de acoso o discriminación dentro del campus.

Como resultado, la sostenibilidad de estas políticas depende de una gobernanza que permita que los propios estudiantes y sus organizaciones de base participen activamente en la definición de los servicios de bienestar, rompiendo con la verticalidad tradicional de la gestión educativa en el país, donde al involucrar a las comunidades en la toma de decisiones, la universidad transita de una inclusión puramente nominal hacia una ciudadanía intercultural efectiva, donde las políticas de bienestar se perciben como conquistas de derechos fundamentales y no como simples concesiones institucionales, por lo tanto, el bienestar universitario que atiende a la cultura es vital para construir una educación superior que, además de ser competitiva, sea radicalmente humana y capaz de abrazar la complejidad del Perú contemporáneo, integrando las visiones de futuro con el respeto profundo por las raíces históricas de su pueblo.

4.2. Vinculación Universidad-Comunidad: El Rol de los Sabios y Líderes Indígenas

En el contexto peruano, la vinculación entre la universidad y la comunidad ha sido criticada por su carácter unidireccional y asistencialista, para dar paso a una relación de reciprocidad y diálogo de saberes donde la institución académica no se asuma como la única poseedora (y proveedora) de la verdad científica, sino como un actor efectivo que

construye soluciones junto a los territorios, tal como plantea Walsh (2012) al proponer una interculturalidad que descolonice las estructuras del conocimiento; este nuevo paradigma implica el conceptualizar la vinculación de ambas figuras no como una transferencia de tecnología desde la urbe hacia la ruralidad, sino como un proceso de aprendizaje mutuo en el que la universidad se sumerge en la realidad socioambiental de las comunidades, permitiendo que las demandas locales orienten las líneas de investigación y que el perfil del egresado esté imbuido de una ética de servicio que reconozca la validez de las formas de organización ancestrales.

Al reflexionar sobre esta dinámica, resulta evidente que la sostenibilidad de cualquier proyecto de desarrollo en la Selva Central o los Andes depende de la capacidad de la academia para integrarse orgánicamente en la estructura social de los pueblos, por lo que, en este escenario, el rol de los sabios indígenas (también conocidos como “amautas” en el mundo andino o “sheripiaría” en la tradición asháninka) se vuelve fundamental para la validación de un currículo que presenta ser auténticamente intercultural, pues ellos son los guardianes de una memoria viva que custodia conocimientos sobre biodiversidad, medicina, justicia y armonía social que la ciencia moderna apenas comienza a comprender, según se esfuerza en recalcar el Ministerio de Educación del Perú (2020).

Al comparar la figura del docente universitario con la del sabio comunitario se observa que mientras el primero se legitima a través de grados académicos y publicaciones, el segundo lo hace mediante la experiencia vital y el reconocimiento de su pueblo, lo que exige que las universidades peruanas creen mecanismos de incorporación para estos poseedores de conocimiento como docentes extraordinarios o consultores, sin ser una integración meramente simbólica o folclórica, pues debe permitirse que el sabio participe en la evaluación de proyectos de investigación y en la formación ética de los estudiantes, garantizando que el avance profesional no signifique un desprendimiento de las raíces culturales que dan sentido a la existencia en el territorio.

Los líderes indígenas actúan como los mediadores políticos y sociales indispensables para que la vinculación universidad-comunidad sea efectiva y duradera, ya que ellos poseen la legitimidad necesaria para articular las necesidades de sus bases con las capacidades técnicas de la institución educativa, cumpliendo un rol de fiscalización y orientación que evita la ejecución de proyectos ajenos a la realidad local; esta relación de liderazgo es analizada por Tubino (2016) como una forma de ciudadanía intercultural donde el líder no solo demanda derechos, también propone modelos de gestión territorial que la universidad debe documentar y fortalecer mediante la capacitación en gestión pública o derecho ambiental, generando una sinergia donde la academia aporta herramientas legales y técnicas mientras la comunidad aporta la visión política y la defensa de la vida, creando un ciclo de fortalecimiento mutuo que asegura que la formación superior contribuya directamente a la autonomía y al desarrollo humano integral de los pueblos originarios sin recurrir a esquemas de subordinación.

Tabla 2 Comparación de Roles en la Educación Superior: La Academia Tradicional y la Sabiduría Comunitaria.

	Rol del Docente y la Universidad Tradicional	Rol de Sabios, Líderes y Comunidad Indígena
Legitimidad	Se basa en grados académicos y títulos oficiales.	Se basa en la experiencia vital, el reconocimiento de la asamblea y la custodia de la memoria colectiva.
Transmisión del Saber	Unidireccional: Del experto al estudiante, generalmente dentro de un aula física y bajo un currículo rígido.	Bidireccional: Mediante el diálogo generacional, la práctica en el territorio y el aprendizaje en la vida cotidiana.
Relación con el Entorno	La universidad “lleva” el conocimiento o soluciones técnicas a la comunidad.	La comunidad orienta la investigación y valida la pertinencia de las soluciones propuestas.

Objetivo	Formar profesionales para el mercado.	Formar gestores para la autonomía del pueblo.
Calendario	Se ciñe a semestres y horarios fijos de oficina.	Responden a los ciclos de la naturaleza y fechas comunales.
Toma de Decisiones	<u>Vertical:</u> Decisiones centralizadas en autoridades académicas y consejos universitarios.	<u>Horizontal:</u> Participación de líderes y sabios en la gobernanza para asegurar la pertinencia cultural.

Nota: Elaboración Propia

Respecto a los métodos de investigación acción-participativa, se intuye que los mismos deben ser una norma y no la excepción al trabajar en contextos de alta diversidad, pues esto permite que los miembros de la comunidad sean coinvestigadores y no meros objetos de estudio o informantes pasivos de una tesis académica, de acuerdo con lo recomendado por la UNESCO (2020) sobre la inclusión en la educación superior. Al implementar este enfoque, la universidad peruana reconoce que el conocimiento es un bien común y que la propiedad intelectual de los saberes ancestrales debe ser protegida con el mismo celo que una patente industrial, estableciendo protocolos de consentimiento previo, libre e informado para cualquier intervención que involucre el patrimonio inmaterial de los pueblos; este compromiso ético transforma la relación de poder históricamente asimétrica entre el investigador y el investigado, sentando bases de una confianza institucional como el activo más valioso para cualquier estrategia de desarrollo sostenible en regiones complejas como la Selva Central.

Ocurre entonces que, mientras que la universidad tradicional tiende a evaluar su éxito mediante indicadores de empleabilidad individual, una universidad vinculada con su comunidad mide su impacto a través del fortalecimiento de las organizaciones locales y la mejora de los índices de salud, seguridad alimentaria y protección ambiental de su zona de influencia, siguiendo los criterios de calidad que el Ministerio de

Educación del Perú (2016) intenta impulsar la educación bilingüe. Esta reorientación de los fines de la educación superior obliga a las instituciones a diseñar programas de extensión que no se limitan a charlas esporádicas, sino que establezcan estaciones experimentales o centros de asesoría jurídica y contable permanente en las propias comunidades, permitiendo que el estudiante aprenda en la práctica la complejidad de los conflictos socioambientales y las dinámicas de la economía circular amazónica.

Asimismo, la presencia de sabios y líderes en la gobernanza universitaria garantiza que las políticas de bienestar y sostenibilidad no sean diseñadas desde la comodidad de una oficina centralizada en Lima u otra capital regional, con el propósito de que respondan a la geografía sagrada y a las necesidades materiales de quienes habitan en los bosques o la montaña, tal como se refleja en los esfuerzos de la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (2023) por territorializar su oferta educativa. Esta participación asegura que la universidad no sea vista como un ente extraño que extrae jóvenes de sus pueblos para no devolverlos, sino más bien como una institución que los prepara para retornar con herramientas que potencien la vida comunal y la defensa de su territorio frente a las distintas amenazas a las que está expuesto, por ende, la vinculación es un acto de resistencia cultural y construcción de la soberanía, donde la academia logra alinearse con los proyectos de vida de los pueblos originarios para garantizar que el futuro no signifique la desaparición de su identidad.

En conclusión, la vinculación universidad-comunidad en el Perú moderno exige una transformación radical de la cultura institucional que coloque al sabio y al líder indígena en el centro del ecosistema educativo, permitiendo que su voz sintonice las prioridades de la ciencia con las urgencias del territorio bajo un marco de respeto absoluto y reciprocidad equilibrada; así, solo a través de este vínculo profundo y reflexivo será posible superar la herencia del colonialismo intelectual que ha invisibilizado durante siglos las capacidades de los pueblos amazónicos y andinos, construyendo en su lugar una universidad realmente nacional, intercultural y sostenible

por su arraigo en la diversidad de sus agentes.

4.3. Evaluación de Impacto de las Estrategias de Inclusión Implementadas

El análisis del impacto de las estrategias de inclusión de las universidades peruanas revela un panorama claroscuro donde los avances normativos aún colisionan con prácticas institucionales profundamente arraigadas en un paradigma de asimilación cultural, donde si bien la creación de universidades interculturales y la implementación de cuotas de acceso representan hitos significativos, aún se observa que el impacto se ha centrado mayoritariamente en el acceso cuantitativo, descuidando a menudo la calidad de la experiencia educativa y la pertinencia de los contenidos impartidos; de acuerdo con Cuenca (2015), la democratización de la educación superior en el Perú no ha logrado eliminar por completo las jerarquías de prestigio que segregan a los estudiantes de origen indígena, quienes a pesar de ingresar al sistema, suelen enfrentar entornos que invalidan sus saberes previos y los fuerzan a una adaptación unidireccional hacia la cultura académica occidental dominante.

Desde una perspectiva de equidad, se hace evidente que las becas y los programas de apoyo financiero, aunque necesarios, resultan insuficientes si no se acompañan de una reforma curricular que integre la diversidad lingüística como un activo cognitivo y no como una deficiencia que debe ser subsanada, de modo que, si se compara a las universidades convencionales que aplican políticas de inclusión y las universidades específicamente interculturales queda demostrado que estas últimas poseen un potencial transformador mucho mayor al proponer un diálogo de saberes, sin embargo, en muchas ocasiones sufren de una precariedad presupuestaria que limita su capacidad operativa y su reconocimiento social frente a los modelos tradicionales, aun cuando se ha intentado estandarizar criterios de calidad intercultural el impacto real sigue fragmentado por una burocracia que prioriza indicadores administrativos sobre la construcción de una verdadera ciudadanía intercultural que empodere al estudiante en

su propia identidad (MINEDU, 2016).

De estas estrategias, el impacto lingüístico es uno de los puntos más críticos sometidos a análisis, ya que a pesar de que la ley reconoce el derecho a una educación en la lengua originaria, en la práctica universitaria predomina el castellano como lengua exclusiva producción científica y administrativa, lo cual genera una erosión cultural silenciosa pero constante; tal situación es denunciada por Walsh (2012) como una forma de colonialidad del saber que persiste incluso bajo discursos de inclusión, pues al relegar las lenguas indígenas al ámbito de lo folclórico o lo privado, la universidad despoja al estudiante de su principal herramienta de pensamiento y comunicación compleja, es así que, este fenómeno sugiere que el impacto positivo de la inclusión se ve mermado por la falta de docentes capacitados en bilingüismo crítico, lo que reduce la diversidad etnolingüística a una estadística de ingreso sin una correlación efectiva en la producción de conocimientos situados en estos términos.

En términos de bienestar y, por supuesto, de salud mental, el impacto de las estrategias de inclusión ha sido ambivalente, ya que la inserción de estudiantes de la Salva Central o los Andes en entornos universitarios urbanos suele generar procesos de estrés por aculturación que las instituciones no están preparadas para gestionar desde una visión de pertinencia cultural, situación que se genera debido a que, mientras que el modelo de bienestar tradicional se enfoca en la adaptación del individuo al sistema, una visión crítica apoyada en los informes de la UNESCO (2020) propone que el éxito de la inclusión debe medirse por la capacidad de la universidad para generar espacios de cuidado que respeten las redes de apoyo comunitario y las espiritualidades propias de los estudiantes. Al no existir protocolos de acompañamiento que comprendan la cosmovisión del alumno, el impacto de las políticas de acceso de diluye en altas tasas de deserción o en un egreso que deja profundas fracturas en la identidad personal y colectiva de los jóvenes profesionales indígenas.

Por otro lado, en cuanto a la vinculación con el territorio, el impacto de las universidades intercultural se observa en una notable presencia de profesionales que retornan a sus comunidades, aunque este retorno suele estar marcado por la falta de oportunidades laborales que reconozcan su perfil bilingüe e intercultural dentro del aparato estatal o privado; comparando este escenario con el ideal de sostenibilidad propuesto por Tubino (2016), se percibe que las universidades aún fallan en crear ecosistemas laboral que cierren el ciclo de la inclusión, dejando a los egresados en un limbo donde su conocimiento especializado no encuentra canales de aplicación efectiva para el desarrollo de sus pueblos; esta desconexión entre la formación y la realidad del mercado laboral sugiere que el impacto de la inclusión es incompleto, pues no basta con abrir las puertas de la academia si no se transforman simultáneamente las estructuras socioeconómicas que deben acoger a este nuevo capital humano diverso.

Del mismo modo, en cuanto a la gobernanza universitaria, existe un impacto limitado en cuanto a la representatividad de los pueblos originarios en los estamentos de toma de decisiones, ya que las estructuras de poder institucional siguen siendo mayormente ocupadas por académicos formados bajo lógicas monoculturales que rara vez ceden espacio a los líderes o sabios indígenas; esta evaluación cuestiona entonces por qué tras años de políticas inclusivas la presencia de autoridades de origen étnico diverso sigue siendo una excepción y no una norma, lo cual según la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (2023) es una barrera fundamental para que la interculturalidad sea una política de estado y no solo una fachada de gestión, por lo que, la sostenibilidad de las reformas depende de que la inclusión alcance los niveles directivos, permitiendo que la visión de los pueblos originarios orienten el presupuesto, la investigación y la visión institucional a largo plazo de manera vinculante.

A nivel pedagógico igualmente se revela una resistencia a abandonar los métodos de enseñanza positivistas y eurocéntricos, lo que limita la capacidad de los estudiantes para aplicar sus saberes tradicionales en el marco de su formación científica, creando una división artificial entre lo que aprenden en casa y lo que se aprende en la universidad, cosa que, al reflexionar sobre esta dualidad, se traduce en que una inclusión exitosa requeriría que la evaluación de su impacto considere indicadores de “hibridación del conocimiento”, donde se valore cómo la ciencia académica se enriquece con las prácticas de manejo de suelos, medicina botánica o justicia comunitaria que el estudiante aporta, razón por la que el Ministerio de Educación del Perú (2020) ha sentado las bases para esta integración, requiriendo para ello un compromiso político y financiero más sólido y reflexivo.

En definitiva, el balance del impacto de las estrategias de inclusión en la educación superior, sobre todo en el caso de Perú, comprende una transición lenta hacia una equidad real que todavía hoy debe superar la barrera de la inclusión subordinada para alcanzar una verdadera liberación intelectual de los pueblos étnicos y lingüísticamente diversos. La universidad del siglo XXI en el Perú debe entender pues que su prestigio no vendrá de la mímica de los modelos extranjeros, sino de su capacidad para ser el laboratorio donde se gesticione un nuevo contrato social basado en el respeto mutuo y la co-creación de un futuro sostenible para todas las identidades que forman la nación, siendo solo de este modo que sus políticas pueden dejar de medirse por el número de matrícula para empezar a evaluarse por el grado de justicia, autonomía y florecimiento cultural que sus grados logren sembrar.

4.4. Conclusiones y Recomendaciones para la Política Pública Regional

En cuanto a la formulación de conclusiones en torno a la gestión institucional inclusiva y sostenible en la Selva Central de Perú, es posible identificar de ellas que el éxito de la educación superior intercultural no reside únicamente en la apertura de vacantes, como se ha hecho mención, sino en la capacidad de las instituciones para mutar su ADN administrativo hacia un modelo de respeto y colaboración con los pueblos originarios, análisis el cual demuestra que, si bien el marco normativo ha avanzado, persiste una brecha operativa donde la universidad sigue funcionando de manera autónoma, desconectada de los ritmos y saberes de su territorio, lo que exige una redefinición de los indicadores de calidad hacia parámetros de pertinencia cultural y justicia social, en relación, de la presente investigación se concluye que:

1. Las políticas de inclusión basadas meramente en cuotas de ingreso son incompletas si no se acompañan de una reforma curricular que valide las lenguas indígenas y los saberes ancestrales como conocimientos de rigor científico.
2. La actual estructura de poder universitario mantiene una verticalidad que excluye a sabios y líderes indígenas en la toma de decisiones estratégicas, limitando la sostenibilidad de los proyectos al carecer de una validación comunitaria eficaz.
3. La persistencia del castellano como lengua exclusiva de la academia y la administración debilita la identidad del estudiante y limita la producción de conocimientos que respondan a las lenguas y lógicas de pensamientos locales.
4. La imposición de estrategias, mecanismos y métodos de evaluación monoculturales y estandarizadas actúan como una forma de exclusión indirecta, forzando al estudiante a una asimilación que

debilita su identidad y su vínculo con el territorio de origen.

5. La estructura institucional no contempla la flexibilidad necesaria para que los estudiantes cumplan con sus roles comunitarios y ciclos agrícolas, forzándolos a elegir entre su responsabilidad social indígena y su avance académico.

Por otro lado, las recomendaciones para la política pública regional deben orientarse hacia la creación de un ecosistema educativo que sea financieramente viable y culturalmente responsable, garantizando que la inversión estatal se traduzca en autonomía para los pueblos y no en una nueva forma de tutelaje académico, volviéndose imperativo que el gobierno regional y las universidades locales establezcan una hoja de ruta técnica que priorice la descentralización de los servicios y la profesionalización del diálogo de saberes, transformando la interculturalidad de un concepto teórico a una práctica de gestión diaria y auditable, por ello, se recomienda:

1. La creación de órganos consultivos integrados por líderes comunales con capacidad de veto en proyectos de investigación y desarrollo que afecten el patrimonio inmaterial y biológico de la región.
2. Asignar fondos específicos gestionados bajo criterios de pertinencia cultural, destinados al fortalecimiento de comedores con soberanía alimentaria, salud intercultural y transporte adaptado a la geografía amazónica.
3. Desarrollar un marco regional de acreditación que valore oficialmente el dominio de lenguas originarias y el conocimiento del territorio en el ejercicio profesional, incentivando la contratación de egresados de universidades interculturales en el sector público.
4. Crear mecanismos de participación vinculante para los líderes de las organizaciones indígenas en el Consejo Universitario, asegurando que las prioridades de inversión institucional respondan a la realidad

de la Selva Central.

El tránsito hacia un efectivo desarrollo de la interculturalidad en la educación superior impartida en la Selva Central de Perú demanda que la gestión institucional deje de ser una receptora pasiva de estudiantes diversos, y sea por el contrario, un agente activo de la revalorización cultural, puesto que, la sostenibilidad de este modelo será posible solo si las conclusiones aquí expuestas se transforman en acciones que reconozcan que el éxito profesional indígena no se mide por cuánto se parece al modelo occidental, sino por cuánto es capaz de transformar y adaptar su territorio desde su propia identidad y conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2019). *Las Políticas de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares: Entre la Democratización y la Exclusión*. Revista de Educación, 10(17), 13-32.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una Escuela con Aulas Heterogéneas: Enseñar y Aprender en la Diversidad*. Paidós.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum (3rd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed.)*. Wiley.
- Bartolomé Pina, M. (2010). *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural*. Narcea.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: *The benefits of bilingualism*. Canadian Journal of Experimental Psychology, 65(4), 229-235.

- Booth, T y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE/UNESCO-OREALC.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Buckingham, D. (2008). *Más Allá de la Tecnología: Aprendizaje Infantil en la Era de la Cultura Digital*. Manantial.
- Candau, V. M. (2010). *Educación Intercultural en América Latina: Distintas Concepciones y Tensiones Actuales*. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 36(2), 333-342. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad*. Areté.
- Chiroleu, Adriana. (2009). *Políticas Públicas de Inclusión en la Educación Superior*. Pro-posicoes, Num.20, pp. 141-166.
- Cobo, C. (2019). *Acepto las Condiciones: Usos y Abusos de las Tecnologías Digitales*. Fundación Santillana.
- Comisión Nacional Peruana de Cooperación con la UNESCO. (2008). *La Inclusión en el Perú. Informe Nacional*. Ministerio de Educación del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/629/356.%20La%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20en%20el%20Per%C3%BA.%20Informe%20Nacional.pdf?sequence=1>
- Congreso de la República del Perú. (2003). Ley N. 28044, Ley General de Educación. Diario Oficial El Peruano, 28 de junio de 2003. Lima, Perú.

- Congreso de la República del Perú. (2014). Ley N. 30220, Ley Universitaria. El Peruano.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. University of Chicago Legal Forum, 1(8), 139-167.
- Cuenca, R. (2015). *La Educación Universitaria en el Perú: Democracia, Modernización y Desigualdades*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Trilce/ Universidad de la República.
- De Sousa Santos, B. (2019). *El Fin del Imperio Cognitivo: La afirmación de las Epistemologías del Sur*. Trotta.
- Defensoría del Pueblo. (2011). *Informe Defensorial N° 152: Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. <https://pradpi.es/peru-priorizar-la-educacion-de-los-pueblos-indigenas/>

- Díaz, A., Arana, A., Vargas-Machuca, R., & Antiporta, D. (2015). *Situación de salud y nutrición de niños indígenas y niños no indígenas de la Amazonia peruana* [Journal articles]. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/10008>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación: Una Aproximación Antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Flores Bendezú, J., Calderón, J., Rojas, B., Alarcón Matutti, E., & Gutiérrez, C. (2016). *Desnutrición crónica y anemia en niños menores de 5 años de hogares indígenas del Perú: análisis de la ENDES 2013*. *Anales de la Facultad de Medicina*, 76(2), 135. <https://doi.org/10.15381/anales.v76i2.11139>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados: Mapas de la Interculturalidad*. Gedisa.
- Gasché, J. (2008). *La Motivación Política de la Educación Intercultural Indígena y sus Exigencias Pedagógicas*.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (2nd ed.)*. Teachers College Press.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.

- Gros, B. & García, F. (2016). *Retos Futuros en Alfabetización Digital e Identidad Digital*. Educación en la Sociedad del Conocimiento, 17(1), 75-86.
- Howard, R. (2011). *¿Quechua Variante o Quechua Purista? Al Calor del Debate sobre la Normalización de la Lengua en el Perú*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://es.mongabay.com/2023/05/comunidades-indigenas-usan-tecnologia-para-reducir-deforestacion-peru/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2018). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas — Resultados definitivos Junín*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1576/12TOMO_01.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2020). Perú: *Formas de acceso al agua y saneamiento básico*. INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2023). *Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) 2022: Desnutrición crónica en menores de cinco años*. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/desnutricion-cronica-afecto-al-117-de-la-poblacion-menor-de-cinco-anos-en-el-año-2022-14397/>
- Leiva Olivencia, J, J. (2011). *La Educación Intercultural: Un Instrumento al Servicio de una Escuela Inclusiva*. Interculturalidad, educación y plurilingüismo en Europa. Pirámide.
- Ley N° 30220. *Ley Universitaria*. (2014). Diario Oficial El Peruano, 9 de julio de 2014.

- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal*. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (pp. 129–218). Plural Editores.
- López, L.E. & Sichra, I. (2008). *Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America*. En N. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed.). Springer.
- Meneses, M. P., y Bidaseca, K. (Coords.). (2018). *Epistemologías del Sur - Epistemologias do Sul* (1a ed.). CLACSO; Centro de Estudos Sociais (CES).
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales: Colonialidad, Conocimientos Subalternos y Pensamiento Fronterizo*. Akal.
- Ministerio de Educación del Perú [MIDENU]. (2016). *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe* (Decreto Supremo Nro. 006-2016-MINEDU). Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5960>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2013). *Marco del Buen Desempeño Docente para la Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2019). *Educación básica regular: Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2019*. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2020). *Modelo de Servicio Educativo Secundaria con Residencia Estudiantil en el Ámbito Rural*. Lima: MINEDU.

- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2021). *Estadísticas de la calidad educativa (ESCALE): Indicadores educativos en Junín*. <https://escale.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2022). *Estadística de la Calidad Educativa – ESCALE*. Lima: Ministerio de Educación. <http://escale.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación del Perú, [MINEDU]. (2016). *Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú, [MINEDU]. (2020). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe*. Resolución Viceministerial N° 226-2020-MINEDU.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (4th ed.). Pearson.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (art.24). Nueva York: ONU. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Puiatti, H. (2020). *El Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles en la Educación Superior: de la Teoría a la Práctica*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. Perspectivas latinoamericanas (pp. 193–238). CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708050100/11_quijano.pdf
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.

- Santos, G. (2023). *Indígenas Protegen el Parque Nacional Sierra del Divisor con Tecnología Satelital*. Mongabay Latam.
- Selwyn, N. (2020). *¿Debería la Tecnología Reemplazar a los Maestros?. Siglo XXI Editores*.
- Sleeter, C. E. (2001). *Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness*. Journal of Teacher Education, 52(2), 94–106. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002002>
- Tinto, V. (2012). *Finalizar los Estudios Universitarios: Repensar la Acción Institucional*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2017). *A Través de los Ojos de los Estudiantes*. Revista de Retención de Estudiantes Universitarios: Investigación, Teoría y Práctica, 19(3), 254-269.
- Trapnell, L. (2011). *Interculturalidad, Bilingüismo y Educación en el Perú: Retos para la Formación de Docentes Indígenas*. Revista Peruana de Investigación Educativa. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2011.03.001>
- Tubino, F. (2005). *La Interculturalidad Crítica como Proyecto Ético-político*. Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Perú.
- Tubino, F. (2016). *La Interculturalidad en Cuestión*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y Educación: Todos y Todas sin Excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- UNESCO-Porticus. (2022). *Estudio de la situación y propuestas para la educación en la Amazonía peruana*. Oficina de UNESCO en Perú. <https://www.unesco.org/es/articles/estudio-de-la-situacion-y-propuestas-para-la-educacion-en-la-amazonia>
- Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa. (2023). *Estatuto Universitario y Políticas de Bienestar Estudiantil*. UNISCJSA.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2006). *Digital divide research, achievements and shortcomings*. *Poetics*, 34(4-5), 221-235. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación del Perú / UNESCO. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. En J. Viana, L. Tapia y C. Walsh (Eds). *Construyendo interculturalidad crítica* (pp.75-96U). Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zariquiey, R. (2018). *Las Lenguas Originarias en la Universidad Peruana: Retos y Perspectivas para una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*. Ministerio de Educación del Perú.
- Zavala, V. (2019). Justicia Sociolingüística y Educación Intercultural Bilingüe En El Perú. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359.

