



**Universidad
Católica de
Santa María**

Escuela de Postgrado

Maestría en Religiones y Culturas Andinas

**Fuentes de la interculturalidad crítica transformadora y su vigencia
decolonial en el DCBN de la formación de docentes de la especialidad de
ciencias sociales en los IESPP de Juliaca**

Tesis presentada por:

Ayamamani Yanqui, Mauro Gregorio

ORCID: 0009-0007-7856-6150

para optar el Grado Académico de Maestro en Religiones y Culturas Andinas

Asesor (a):

Dr. Espezua Salmon, Boris Gilmar

ORCID: 0000-0002-1204-5404

Arequipa – Perú

2026

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA
ESCUELA DE POSTGRADO
DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR DE TESIS

Arequipa, 07 de Julio del 2025

Dictamen: 000549-C-EPG-2025

Visto el borrador del expediente 000549, presentado por:

2014001021 - AYAMAMANI YANQUI MAURO GREGORIO

Titulado:

**FUENTES DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA TRANSFORMADORA Y SU VIGENCIA
DECOLONIAL EN EL DCBN DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LA ESPECIALIDAD DE
CIENCIAS SOCIALES EN LOS IESPP DE JULIACA**

Nuestro dictamen es:

APROBADO

42803545 - DUCHE PEREZ ALEIXANDRE BRIAN
DICTAMINADOR



00444645 - PORRAS GARCIA DAVID
DICTAMINADOR



29294440 - JAUREGUI MERCADO EDGAR RAUL
DICTAMINADOR



Fuentes de la interculturalidad crítica transformadora y su vigencia decolonial en el DCBN de la formación de docentes de la especialidad de ciencias sociales en los IESPP de Juliaca

INFORME DE ORIGINALIDAD

12%

INDICE DE SIMILITUD

13%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

6%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

idoc.pub

Fuente de Internet

5%

2

www.slideshare.net

Fuente de Internet

2%

3

www.scribd.com

Fuente de Internet

2%

4

biblioteca.bne.gob.ec

Fuente de Internet

1%

5

es.slideshare.net

Fuente de Internet

1%

6

es.wikipedia.org

Fuente de Internet

1%

7

eesppjuliaca.edu.pe

Fuente de Internet

1%

8

www.researchgate.net

Fuente de Internet

1%

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Apagado



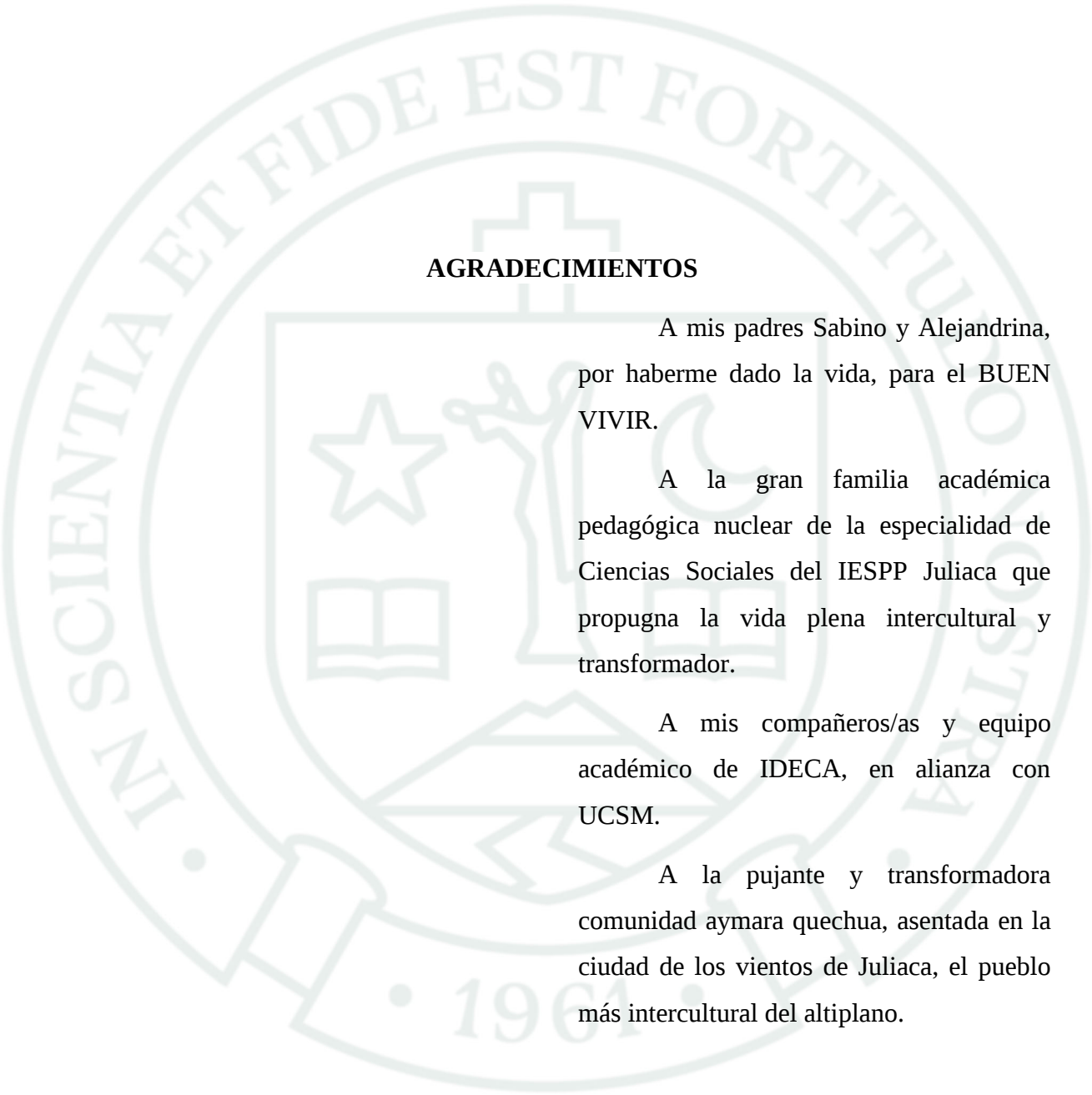
DEDICATORIA

A mi familia nuclear esencialmente quechua.

Al equipo académico de IDECA, en alianza con UCSM.

A la gran familia pedagógica del IESPP Juliaca, formadora de futuros docentes interculturales.

A los pueblos aymaras y quechuas andinas amazónicas interculturales de Puno y el País, dedico este trabajo de investigación que abraza y es portador de mis esperanzas en el buen vivir de la humanidad.



AGRADECIMIENTOS

A mis padres Sabino y Alejandrina, por haberme dado la vida, para el BUEN VIVIR.

A la gran familia académica pedagógica nuclear de la especialidad de Ciencias Sociales del IESPP Juliaca que propugna la vida plena intercultural y transformador.

A mis compañeros/as y equipo académico de IDECA, en alianza con UCSM.

A la pujante y transformadora comunidad aymara quechua, asentada en la ciudad de los vientos de Juliaca, el pueblo más intercultural del altiplano.

EPÍGRAFE

PROFESOR ANALFABETO

¡Hisa, Plato! Arí platitoy!.... ...

LOS CHULLPA THULLUS

¡Ukau!.... ¡Ukau!.... ¡Ukau!

¡Gloria al binomio humano que en Ultratumba organizó el Ejército de la
Resurrección!... ¡Gloria al Khorí-Puma!... ¡Viva el Profesor Analfabeto!... ¡Haylli!...
¡Haylli!... ¡Explotan los sepulcros y los muertos se levantan!... ¡Gloria al Tahuantinsuyu!...
¡El hombre es inmortal como la vida!...

Gamaliel Churata

RESUMEN

El estudio fue desarrollado bajo el objetivo de analizar la vigencia decolonial de las fuentes de interculturalidad crítica transformadora en el desarrollo de la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales.

En el proceso metodológico de investigación se empleó un tipo cualitativo básico doctrinal, con un nivel exploratorio explicativo, bajo el diseño no experimental, de la misma manera cabe señalar que para el acopio de datos fue necesaria como técnica la observación, análisis documental, grupo focal, técnica de fichaje y técnica de lectura comprensiva, utilizando como instrumentos la guía de análisis documental, guía de análisis de observación, guía de entrevista, fichas bibliográficas y textuales, del mismo modo se tuvo como unidades de estudio los IESPP de gestión pública (1) y privada (4), empleando como muestra 25 estudiantes de la especialidad de Educación secundaria Ciencias sociales, incluyendo a los 4 formadores de especialidad.

Los datos recogidos fueron ordenados y clasificados por unidades y ejes de estudio, basados en fuentes bibliográficas debidamente seleccionadas, cuyas referencias, elementos y características están relacionadas con la interculturalidad crítica transformadora en el DCBN de formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales. Se ha procesado también los resultados de la entrevista focal principalmente a estudiantes.

Por lo que se llegó a la conclusión de que las fuentes de interculturalidad crítica transformadora como apuestas política-pedagógicas que buscan desmontar la estructura colonial del saber, del poder y del ser, construyendo otros modos de vida y saberes desde los pueblos y culturas subalternizadas mantienen una vigencia decolonial parcial en el desarrollo de la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales, dado que, gran parte de los entrevistados consideraron que en el DCBN no tenía ninguna vigencia decolonial, asimismo respecto a la pregunta sobre la necesidad de su vigencia en el DCBN respondieron que existía una gran necesidad, esto de acuerdo a la demanda educativa planteada en el PCR de Puno, sobre todo la aplicación y puesta en vigencia de los principios de la cosmovisión andina como la reciprocidad, racionalidad, complementariedad y correspondencia.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, formación docente, decolonialidad.

ABSTRACT

The study was developed with the objective of analyzing the decolonial relevance of the sources of transformative critical interculturality in the development of initial intercultural teacher training in the Social Sciences specialty.

The research methodology employed a basic doctrinal qualitative approach, with an exploratory explanatory level, under a non-experimental design. It should also be noted that for data collection, documentary observation and process analysis were necessary, in addition to interviews, record-keeping techniques, and comprehensive reading techniques. Instruments used included the content analysis guide, observation guide, interview guide, bibliographic and textual records. Likewise, the study units used public (1) and private (4) IESPPs. The sample consisted of 25 students in the Social Sciences Secondary Education specialty, including the four specialty trainers.

The data collected were organized and classified by units and axes of study, based on carefully selected bibliographic sources whose references, elements, and characteristics are related to transformative critical interculturality in the DCBN (National Center for Intercultural Initial Teacher Training) for the Social Sciences specialty. The results of the focus interview, primarily with students, were also processed.

Therefore, it was concluded that the sources of transformative critical interculturality as political-pedagogical bets that seek to dismantle the colonial structure of knowledge, power and being, building other ways of life and knowledge from subalternized peoples and cultures maintain a partial decolonial validity in the development of the initial intercultural training of teachers of the specialty of Social Sciences, given that, a large part of the interviewees considered that in the DCBN it had no decolonial validity, also regarding the question about the need for its validity in the DCBN they responded that there was a great need, this according to the educational demand raised in the PCR of Puno, especially the application and enforcement of the principles of the Andean worldview such as reciprocity, rationality, complementarity and correspondence.

KEY WORDS: Interculturality, teacher training, decoloniality.

ÍNDICE GENERAL

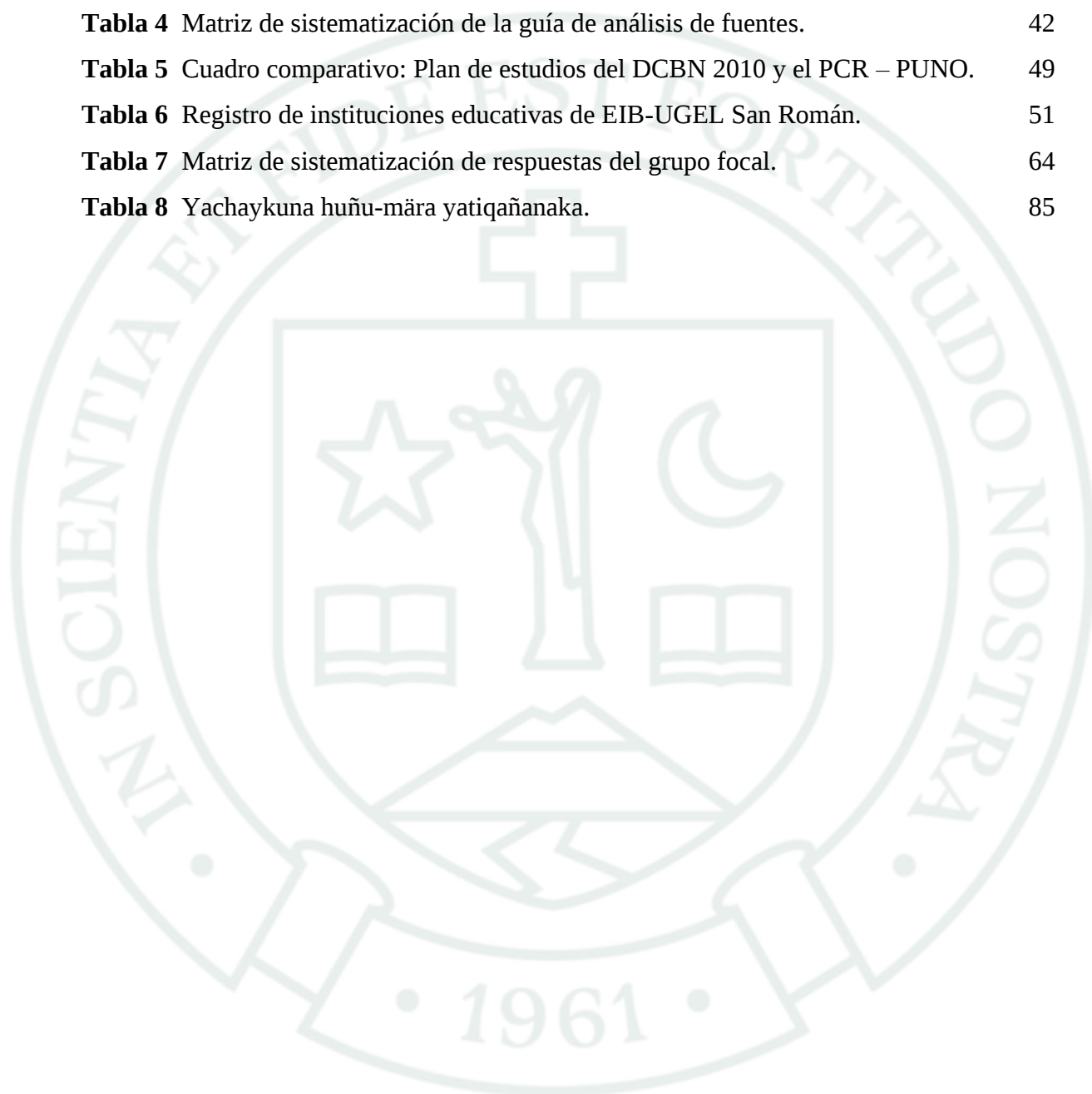
DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTOS	4
EPÍGRAFE	5
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	1
1.1. Enunciado del problema	7
1.2. Justificación del estudio	7
1.3. Importancia de la investigación	9
1.4. Variables e indicadores de investigación	10
HIPÓTESIS	12
Hipótesis general	12
Hipótesis específicas	12
OBJETIVOS	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
CAPÍTULO I	14
MARCO TEÓRICO	14
1.1. Marco teórico conceptual	14
1.1.1. La interculturalidad	14
Aproximación conceptual a la interculturalidad	14
1.1.2. La decolonización	17
1.1.3. Formación docente	18
1.2. Análisis de antecedentes investigativos	21
CAPÍTULO II	27
METODOLOGÍA	27
2.1. Técnicas e instrumentos	27
2.2. Método de Investigación:	27
2.3. Técnicas e Instrumentos de Investigación:	28
2.4. Diseño de investigación:	30
2.5. Campo de verificación	30
2.6. Unidades de estudio:	31

2.7. Estrategia de recolección de datos:	31
2.8. Proceso de Tratamiento de Datos:	31
CAPÍTULO III	33
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	33
3.1. RESULTADOS	33
3.1.1. Resultados conforme a la guía de análisis documental	33
3.1.2. Resultados conforme a la guía de análisis de observación	42
3.1.3. Resultados conforme a la guía de entrevista	54
3.2. DISCUSIÓN	65
CONCLUSIONES	70
RECOMENDACIONES	72
REFERENCIAS	73
ANEXOS	77



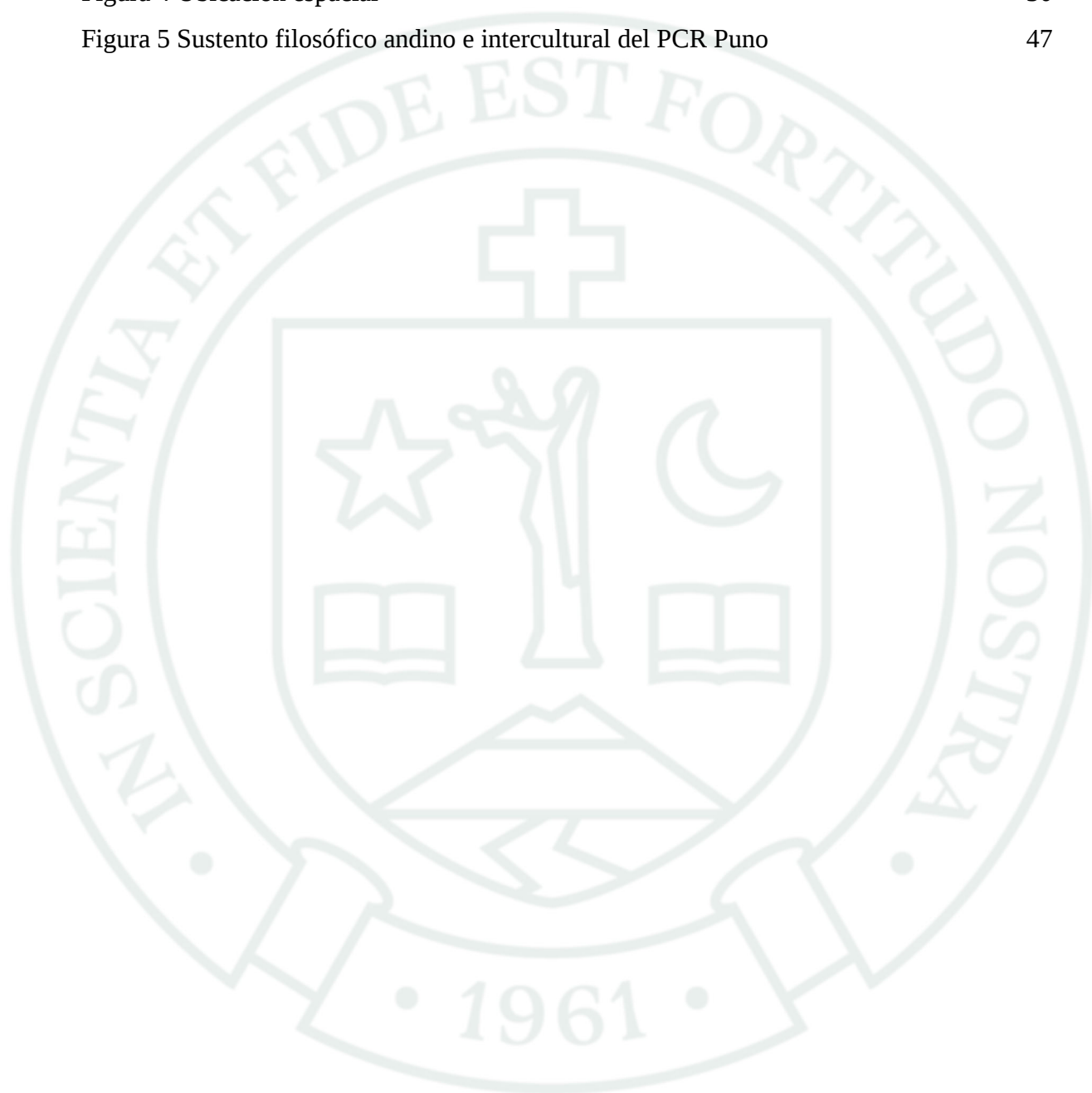
ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Variables e indicadores de investigación.	10
Tabla 2 Elementos básicos de la interculturalidad.	16
Tabla 3 Técnicas, instrumentos y materiales de verificación.	27
Tabla 4 Matriz de sistematización de la guía de análisis de fuentes.	42
Tabla 5 Cuadro comparativo: Plan de estudios del DCBN 2010 y el PCR – PUNO.	49
Tabla 6 Registro de instituciones educativas de EIB-UGEL San Román.	51
Tabla 7 Matriz de sistematización de respuestas del grupo focal.	64
Tabla 8 Yachaykuna huñu-mära yatiqañanaka.	85



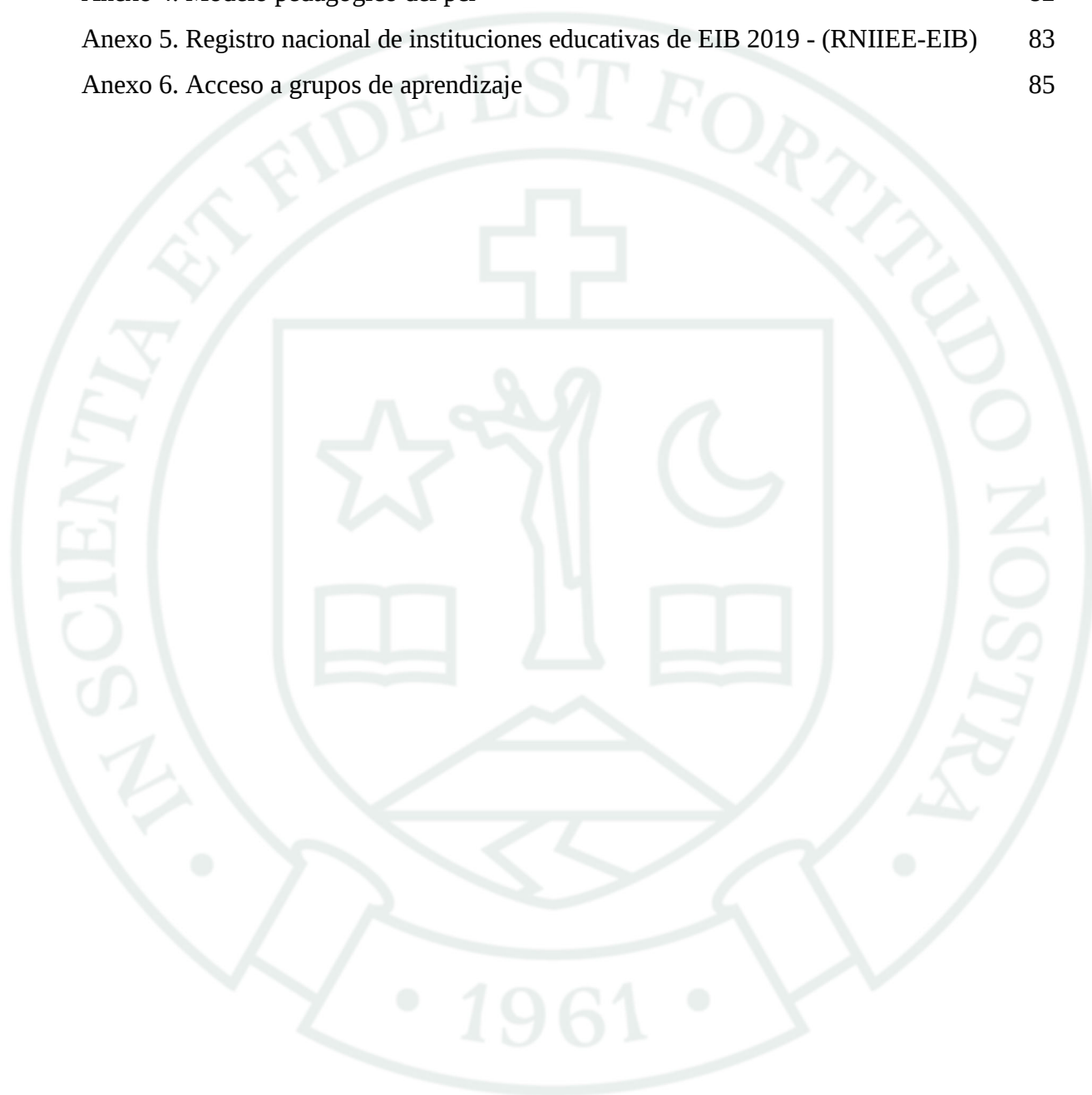
ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Características del DCBN-2010	19
Figura 2 Principios curriculares del DCBN-2010	20
Figura 3 Concepción Curricular del DCBN-2010	20
Figura 4 Ubicación espacial	30
Figura 5 Sustento filosófico andino e intercultural del PCR Puno	47



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Guía de análisis de contenido	77
Anexo 2. Guía de entrevista	78
Anexo 3. Matriz de consistencia	80
Anexo 4. Modelo pedagógico del pcr	82
Anexo 5. Registro nacional de instituciones educativas de EIB 2019 - (RNIIIEE-EIB)	83
Anexo 6. Acceso a grupos de aprendizaje	85



LISTA DE ABREVIATURAS

CNE	: Consejo Nacional de Educación.
DCBN	: Diseño Curricular Básico Nacional
DREP	: Dirección regional de educación Puno
DIGEIBIRA	: Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural
ESEP	: Escuela Superior de Educación Profesional
IDECA	: Instituto de estudios de las culturas andinas
IESPP	: Instituto de Educación Superior Pedagógico Público
IFID	instituciones de formación inicial docente
INEI	: Instituto Nacional de Estadística e Informática
ISEAT	: Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología
MINEDU	: Ministerio de educación
RIDEI	: Red internacional de estudios Interculturales
PCR	: Proyecto Curricular Regional
PUCP	: Pontificia Universidad Católica del Perú
UGEL	: Unidad de Gestión educativa Local
UNICEF	: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
ESEP	: Escuela Superior de Educación Profesional
RIDEI	: Red Internacional de Estudios Interculturales
PROPEDEINE	: Programa Piloto Experimental de Educación Inicial no Escolarizada
RIDEI	: Red Internacional de Estudios Interculturales
RNIIEE-EIB	: Registro nacional de instituciones educativas de educación intercultural bilingüe

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación cualitativa sobre: “Fuentes de la interculturalidad crítica transformadora y su vigencia decolonial en el DCBN de la formación de docentes de la especialidad de ciencias sociales en los IESPP de Juliaca” se desarrolla en momentos cruciales de la transformación histórica decolonial e intercultural del país, la formación magisterial no es ni debe ser ajena ni indiferente a este proceso, el gran reto de la educación altiplánica es construir y reconstruir un currículo regional, intercultural y bilingüe con énfasis en la interculturalidad con carácter crítico transformador y decolonial orientado al devenir de un estado plurinacional para el buen vivir de los peruanos y de toda la humanidad.

El contenido de esta investigación refleja y son portadores de esa visión crítica y transformadora de nuestra sociedad, fundamentada en la interculturalidad como eje principal.

El término interculturalidad kawsaypura (Hanco, 2005) en el runa simi, denota mayor significancia, entre las culturas aymara y quechua del altiplano; por cuanto son culturas comunitarias colectivistas que hoy demandan libertariamente su vigencia y protagonismo en la solución de los grandes problemas locales, regionales, nacionales y mundiales. Sus grandes valores aportes culturales (científicas, tecnológicas, educativos, etc.) son una de las mejores alternativas viables, potencialmente humanizantes y ecologistas, más esta empobrecida bajo la perspectiva de la investigación respecto al proceso formativo.

La investigación ligada a la formación de futuros docentes interculturales, constituye el mayor reto en el desarrollo de nuestra cultura investigativa, hecho académico que consideramos como otro imperativo en todo el sistema educativo, por cuanto la formación docente es el problema mayor de la educación nacional en el país, asimismo la baja producción del mismo se traduce en la reducción significativa de la riqueza pedagógica en un territorio multicultural.

En la Educación Intercultural Bilingüe, la interculturalidad se incorpora como un principio del sistema educativo, mediante sendas directivas y normas legales que están cambiando la práctica pedagógica de los actuales docentes en marchas de protesta; la puesta en camino de la propuesta pedagógica intercultural del MINEDU junto a la proposición de la interculturalidad crítica y transformadora, es un imperativo como uno de los pendientes históricos de implementar la pedagogía andina amazónica emergente.

El interés público respecto a la integración de un sistema educativo intercultural radica en la representatividad poblacional categórica de los departamentos y provincias del país, donde la identidad individual conforma el elemento principal por el que se fundamenta la creación de políticas educativas integrativas, bajo esta perspectiva, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) en los resultados del Censo Nacional de Población llevados a cabo en 2017, identifica que en la región Puno que gran parte de la sociedad de 12 años a más, se autoidentifican como quechuas y un 57.0% tienden a asumir esta identidad del mismo modo, el 33.7 se consideran aymaras y solo un 5.5% se reconocen como mestizos.

Por otro lado, la lengua es un elemento constitutivo de la multiculturalidad por guardar una estrecha relación con el entorno y la cultura, por lo cual es indiscutible su papel en la pedagogía, siendo que, conforme al censo del INEI (2017), el 42.9% de la sociedad conoció y aprendió el habla en quechua desde que eran niños, el 28.0% indicó que aprendió el castellano y el 27.0% aymara; estas cifras son innegablemente relevantes, dado que Puno se ubica demográficamente como la novena región con mayor cantidad de habitantes, siendo el distrito de Juliaca el más habitado, con 228 726 habitantes.

La lengua, no solo es una expresión del aprendizaje teleológicamente factual o descriptivo, sino que esta comprende a cabalidad el conocimiento cultural profundo porque permite realizar funciones expresivas autóctonas que exteriorizan la familiaridad y el conocimiento cultural intrínsecos a la identidad natural de la persona (Hernández, 2013). Tal es el caso de Blanca Luz Quispe Canaza, alumna de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad Nacional del Altiplano (UNA), en Puno, fue la primera estudiante quien desarrollo un estudio desarrollando el aymara su lengua madre (Fernández, 2018).

En todo proceso de formación profesional de post grado, es un imperativo realizar investigación científica, razón por el cual se asume el problema de la investigación cuyo tema es: **“Fuentes de la interculturalidad crítica transformadora y su vigencia decolonial en el DCBN de la formación de docentes de la especialidad de ciencias sociales en los IESPP de Juliaca”**, que tiene como objetivo general: **Determinar analíticamente** las fuentes en las que se sustenta la interculturalidad crítica y transformadora y, **evaluar críticamente** su vigencia en el actual Diseño Curricular Básico Nacional de formación docente de ciencias sociales. Consideramos que este tema constituye un problema científico, por cuanto: según el investigador citado, “representa un enigma o vacío en el conocimiento colectivo para la comunidad científica” (Maleta, 2009).

Esta primacía del interés particular sobre el interés público, es en opinión del CNE una de las causas de la profunda crisis política que atraviesa nuestro país.

Bien se ha escrito en el PCR - Puno que, en nuestra historia sociocultural desarrollada entre algunas grandezas y miserias, la humanidad (runa - jaqi) ha acumulado un vasto patrimonio de conocimientos culturales que la educación transmite y valora a través de diversos medios, constituyendo el principal pilar que sostiene a cada individuo y a cada sociedad (CARE PERÚ, 2009).

La sociedad es consciente de que las culturas no son ni deben de ser solamente aspecto de valoración y aprovechamiento de los acontecimientos pasados. Del mismo modo, es el ente que impulsa la creación. Partiendo de este acontecimiento pasado para buscar otros horizontes, viene a ser las dinámicas del ser y de la existencia. La cultura viene a constituir la experiencia que se ha vivido por medio del valor heredado vuelto a encontrar, como los esfuerzos para la búsqueda o creación de nuevos objetivos.

En la actualidad se producen verdaderas explosiones de sabidurías y una revolucionaria erupción de nuevos aspectos tecnológicos que valoren el saber ancestral aún vigente. Gracias al resultado de estudio científico y tecnológico se habla de una cultura tecnológica y más aun de una era científica. Este cúmulo de innovación ha generado, no sólo en gran parte de la naturaleza sino del mismo modo la esencia de la sociedad y la cultura y aun la vida propia de las personas. La cultura peruana lleva estos progresos a expensas de sus recursos naturales deteriorando su etnia y sin las compensaciones tecnológicas oportunas y adecuadas. Pero, las personas, siguen diálogos interculturales y tienen el derecho a escudriñar el misterio en armonía con la naturaleza y de la ciencia, para construir su desarrollo progresivo armónico en comunidad.

La cultura de la Región Puno y educadores aymaras y quechuas, por medio de las entidades de educación deben de promover el estudio científico como procesos y como productos desde su ser interior, sin contradecirse con el valor que tienen. La graduación psicopedagógica, por ende, debe de armonizar las teorías y las prácticas impulsando su tecnología propia (Cabrera et al. 2012). El papel de la ciencia es iluminar a la humanidad en su diversidad cultural y el de la tecnología es el de facilitar el uso racional de los conocimientos para servir al hombre y la cultura. En la intensidad del esfuerzo de la investigación se juega el esplendor de la identidad cultural y de la vida de cada región.

Las demandas de la sociedad actual exigen permanente formación y aprendizaje por parte de los profesionales en general, más aún de aquellos que se desempeñan en el ámbito educativo. En tal sentido, el alto nivel académico que ofrezcan las instituciones formadoras de docentes, será una condición para avanzar hacia el logro de servicios educativos de calidad, con la interculturalidad crítica y transformadora.

Otro punto contradictorio viene a ser el resultado de las diversas indagaciones que existen acerca de la formación inicial brindada por los profesores, lo que contribuye en conocer la carencia y proponer una alternativa desde el ámbito curricular, para que sea atendido o modificado. Por lo que, se perfila este proyecto de investigación como respuesta académica en la ejecución curricular, por cuanto es importante la incorporación en el currículo de Formación Inicial Docente la interculturalidad crítica y transformadora como enfoque teórico metodológico de investigación y práctica en educación intercultural.

Así consideramos que esta maestría (en religiones y culturas andinas), debe servir para el manejo de las disciplinas inherentes, con enfoque intercultural en general y sobre todo al desarrollo curricular decolonial aún postergado en la formación de los futuros docentes aymaras y quechuas, que demandan una formación intercultural crítica y transformadora.

“En cuanto al Castellano es que se dio la hegemonía, y los dominios de la cultura occidental acerca de culturas y etnias diferentes y originarias que se tienen, instaurándose vínculos asimétricos entre la sociedad que domina y las poblaciones originarias”.

La presencia del dominio español condujo al establecimiento de una hegemonía cultural occidental y una dominación sobre diversas culturas y pueblos locales, lo que llevó a una relación asimétrica entre la sociedad dominante y la población indígena. Una realidad que no cambió mucho con el advenimiento de la República, ya que luego de procedimientos democráticos y republicanos, siguió dominando la misma lógica de la organización económica y espacial del país, con relaciones serviles y semiesclavas, así como terratenientes locales y poder oligárquico aliado dominando la mayor parte del siglo XX, manteniendo la explotación económica y la esclavitud cultural de los indígenas, lo que quedó claro en las declaraciones de los diferentes movimientos de protesta que tuvieron lugar durante la mayor parte del siglo XX.

Pese a la tendencia de los intentos de integración cultural de la nación, desde la República Aristocrática se mantienen muchas continuidades en lo que respecta al

adoctrinamiento de una cultura alienada, donde la sociedad peruana se encuentra fragmentada, donde la obligatoriedad de uso del castellano para el mantenimiento de la comunicación con el Perú, niega la riqueza natural de los pueblos originarios, generando un problema de inequidad y discriminación educativa con los educandos que tienen una identidad lingüística cultural diferente al castellano (Trapnell & Vigil, 2011), lo cual se traduce en la consolidación de brechas respecto al aprendizaje y pleno desarrollo educativo.

Conforme a las estadísticas en Educación en la Región Puno, el resultado de logros de enseñanzas relacionados a entender los textos y de la lógica-matemática de los estudiantes que iban a terminar la primaria evidenciaron grados inferiores dados a los promedios nacionales, ya que solo el 6.8% de estudiantes lograban entender los textos y un 4.4% tenían la habilidad lógico-matemática (CARE PERÚ, 2015). Un panorama más difícil es el que se vive en los estudiantes a puertas de acabar la educación secundaria, donde el 1.6% lograron alcanzar las finalidades del logro en comunicación y un 0.4% en lógico-matemática (Gobierno Regional de Puno, 2008).

Otro indicador importante a considerar es la tasa de matrículas escolares, que, en la región de Puno, conforme a la ENH/INEI 2007, en el nivel primario es de 99.3%, superior al promedio nacional (98.5%); en el nivel secundario, la tasa es de 93.62% logrando el promedio nacional (89.9%), sin embargo, el número para la sociedad infantil es de 65.5%, que es un valor inferior al promedio nacional (69.8%). Al 2006, la región contaba con 5 118 entidades de educación escolarizadas y no escolarizadas, de las que el 28.29% se encontraban en zonas urbanas, y 71.71% en el ámbito rural; en las cuales se tienen 336 368 alumnos y 19 449 docentes (Gobierno Regional de Puno, 2008). Pese a las prometedoras cifras respecto a la población escolar, el analfabetismo de la región es alta, en vista que tiene un valor de 10.5%, superior al promedio nacional de 5.8% (INEI, 2017). Estas cifras podrían considerarse como valores indicativos de la precaria situación educativa de la región, donde existiría una ruptura entre lo diseñado e impartido por los docentes, y el logro de un aprendizaje significativo escolar, que a su vez se acompaña con el analfabetismo como elementos de un problema que se ha agudizado con los años, donde no se han conducido adecuadamente estudios enfocados en analizar el origen de esta desintegración pedagógica, que se desnaturaliza desde la imposición de la educación transmitida en lengua castellana, en una región de quechuhablantes (42.9%) y aymaras (27.0%).

Según el estudio “El Estado de la Niñez en el Perú” por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) revela que la provincia de Carabaya en Puno, tiene un

48% de niños sin identidad cultural (CARE PERÚ, 2009), situación preocupante en un sentido normativo y social, por ser la identidad individual un derecho fundamental, de titularidad humana y un pilar de la perpetuidad de la riqueza cultural, continuamente “promovida” en el país, pero cuestionada en su gestión.

La diversidad conforme a la realidad peruana no se ha ido viviendo como aspecto de riqueza sino como una problemática, lo que conlleva fuertes discriminaciones de unos peruanos hacia otros. En cuanto al término “étnica” y “etnicidad” son empleados para conocer las cualidades culturales diversas de una sociedad en especial de sujetos, pero; muy lamentable, en varios casos esta terminología ha sido y es frecuente y equivocadamente empleado para acentuar las desigualdades, el racismo y discriminaciones entre la sociedad humana.

La discriminación tiene raíces sociales e históricas. En nuestro país nos encontramos con muchas formas de discriminación y racismo, tanto en las relaciones entre individuos como entre grupos y naciones. Existe discriminación por motivos de género, origen étnico y cultural, creencias religiosas, opiniones políticas, pertenencia a grupos minoritarios en la comunidad nacional, edad, capacidades físicas, idioma, creencias, etc. El racismo engloba un conjunto de creencias, sentimientos y comportamientos basados en determinadas diferencias biológicas que existen entre las personas. La idea básica del racismo es que existe una desigualdad natural entre razas: algunas estarán mejor y otras estarán peor. Esta creencia se corresponde con los sentimientos de desprecio, odio y trato arbitrario que subyacen a la idea de que la otra persona no es igual sino alguien muy inferior o superior.

La discriminación constituye un acto deshumanizado, pues quien genera discriminación a un sujeto o a un grupo transgrede su dignidad humana lo cual crea patrones repetitivos donde se siguen generando estos actos. Este hecho que no vulnera el aspecto psicológico, sino que presenta efectos políticos, económicos y sociales (MINEDU-DIGEIBIRA, 2013).

Otra problemática que se ha vivido por estas actuaciones de ver en la diversidad una problemática y no como posibilidades, ha sido la castellanización de modo forzoso imponiéndose a nivel peruano, en los intentos de no adoptar la lengua originaria. La escuela, como se detallará más adelante, ha conllevado a este acto, la misma que significa, una transgresión a los derechos de los niños y las niñas a ser educados en su lengua materna y

una violación a los derechos colectivos de los pueblos indígenas (MINEDU-DIGEIBIRA, 2013).

1.1. Enunciado del problema

¿Cuál es la vigencia decolonial de las fuentes de interculturalidad crítica transformadora en el desarrollo de la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales?

1.2. Justificación del estudio

Según el Proyecto Curricular Regional de Puno: “En la región Puno se tiene una vivencia por un lado una sociedad que habla netamente el castellano, junto con otros, de lengua originaria andina y amazónica vernácula-hablante, sociedad donde se tiene más o menos nivel de dominio de gran mayoría de lenguas. Esta heterogeneidad es expresada en el siguiente contexto: tres provincias: San Román, Puno y Yunguyo tienen una concentración mayor al 65% de su sociedad, entre 0 y 17 años, con origen castellano. En las provincias de Moho, El Collao, Huancané y Chucuito, los niños y menores que conocen y traducen el aymara en un porcentaje mayor al 45%. En Carabaya, Melgar, Lampa y Azángaro en su mayoría hablan quechua en un porcentaje mayor al 60%. Según UNICEF: (2008) En 9 de las 13 provincias en un número mayor al 50% de jóvenes menores de 18 años, viven en una zona rurales, siendo Huancané, donde se tienen mayores porcentajes del 91%. (p.147)

Conforme al Atlas Lingüístico peruano (Chirinos 2001), la región de Puno es en la que se representa con mayores porcentajes de personas que hablan la lengua vernácula (quechua y aymara) nacionalmente (un aproximado del 76%). El aymara viene a constituir la lengua materna de un tercio de la sociedad puneña, y su presencia es de gran relevancia en 5 provincias: Chucuito, El Collao, Huancané, Moho y Yunguyo; pero que más del 40% de la sociedad de Puno posee el quechua como lengua madre siendo las siguientes las más destacadas: Azángaro, Carabaya, Lampa, Melgar, San Antonio de Putina y Sandia”.

Por ende, un ámbito educativo culturalmente pertinente, socialmente importante y personalmente significativo da a conocer un vínculo en la agenda pública del contexto educativo puneño con la agenda de la sociedad del contexto regional partiendo de una propuesta alternativa de un Proyecto Curricular Regional que avale las afirmaciones de la etnia y el desarrollo sostenido de la Región Puno. (PERÚ, 2009)

El PCR se encuentra dirigido a la Educación Básica Regular en cada uno de sus grados, de mismo modo se encuentra articulado con las demandas de las entidades educativas de nivel superior.

La educación en la región Puno presenta deficiencias que atentan contra la dignidad de las personas. No satisface las necesidades de la sociedad y del mercado laboral porque los intereses y necesidades de las personas no se satisfacen en el proceso de aprendizaje y las oportunidades programadas. La interpretación educativa de los contenidos oficiales en la región no conduce a la posición positiva necesaria para la transformación y el desarrollo de la región. En resumen, el DCN no tiene en cuenta las realidades étnicas, culturales y lingüísticas de la región. Es cierto que la educación no responde al perfil requerido por la sociedad. También es cierto que la sociedad y el Estado no necesitan un perfil que exija el desarrollo industrial y agrícola, promoviendo la innovación técnica y la producción en todos los niveles del desarrollo económico, desde la artesanía hasta la alta tecnología y el mercado interno (CARE, 2009. p. 19)

Por tanto, los deterioros en aumento de los valores, transgreden la realización moral y ética de las personas. En el aspecto crítico del clima de la entidad se encuentran varios entes, entre ellos, la falta de un proyecto innovador educativo que genere una visión y misión vinculada con la educación de los docentes, alumnos, apoderados y la sociedad educativa; la falta de motivación en la educación en razón a políticas de educación autoritaria, falta de incentivo a la práctica pedagógica exitosa. (Proyecto Curricular Regional, 2009).

La principal riqueza del Perú es su diversidad. Poseemos una diversidad étnica, social, cultural y biológica que determina diversos modos de ser, de hablar, de sentir, de pensar. La diversidad, entonces, va más allá del color de la piel y los rasgos físicos, se expresa en las formas de vida, en los sentimientos, las creencias, el sentido de pertenencia a un territorio, en la religión, los símbolos que estructuran lo femenino y lo masculino, entre otros elementos. (MINEDU-DIGEIBIRA, 2013)

En el PROYECTO CURRICULAR REGIONAL PUNO (PCR), para la educación regional de Puno, se han propuesto las siguientes áreas del saber fundamental en vínculo con la demanda de los hechos sociales de la Región Puno. Ver anexo 6

En palabras de Jacques Delors “la labor principal de la educación es la de conferir a cada uno de las personas la libertad de pensar, de juicio, de sentimiento y de imaginación que necesariamente se requiere para que su talento alcance la plenitud y continuar siendo artífice, de la mejor manera posible, de su objetivo. La escuela posee, pues, como norte de su actitud ‘la preparación de la vida’ (Delors, 1996).

Por otra parte, un periodista argentino Alberto Fernández (2022), afirma que deberíamos vergüenza vivir en una sociedad que no acepta la diversidad.

1.3. Importancia de la investigación

El MINEDU, al liderar esfuerzos concertadores que aumenten la posibilidad de tener una educación universitaria de calidad, consistente con los objetivos de la Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva, que forme ciudadanos, profesionales y personas orientadas por una visión comparada y por los propósitos del Proyecto Educativo Nacional, ha formulado su propuesta pedagógica de la educación intercultural para todos/as, en el País; razón por la cual, nuestro trabajo de investigación, trata de responder y ser partícipe en la aplicación y desarrollo de esa propuesta, por cuanto asumimos y debemos sustentar que la valoración y vigencia decolonial de la interculturalidad crítica transformadora, es imprescindible en la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales.

En cuanto a los pedagógicos de la región Puno; la Dirección de Formación Inicial Docente – DIFOID del Ministerio de Educación viene realizando diversas acciones para la mejora de la provisión del servicio en el marco de la nueva Ley de Institutos y Escuela de Educación Superior y como parte de la política de la Formación Inicial Docente

En el país existen 193 instituciones de formación inicial docente (IFID).

En la región Puno, continúan funcionando 11 instituciones de formación inicial docente (IFID), entre públicos y privados, los mismos que se encuentran en calidad autorizadas y abiertas son:

IESP ANDRES BELLO

IESP AYAVIRI

IESP AZANGARO

IESP CENIT GALEAZA

IESP EDUCACION FISICA

IESP HUANCANE

IESP JULI

EESP JULIACA

IESP LIBERTADOR JOSE DE SAN MARTIN

IESP NUESTRA SEÑORA DE LOURDES

IESP PUNO

De las 11 instituciones de formación inicial docente (IFID) de la región Puno, entre públicos y privados, nuestro trabajo de investigación se ha desarrollado principalmente en la actual EESP JULIACA, por cuanto, en toda la provincia de San Román, de todos los Institutos, sólo esta institución formadora de maestro cuenta con la prespecialidad de Educación secundaria ciencias sociales.

1.4. Variables e indicadores de investigación

Tabla 1

Variables e indicadores de investigación.

Variables		Dimensiones	Indicadores
INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y TRANSFORMADORA: La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo (Ley N.º 28044, 29).		Fuentes	1.1. Principios, enfoques, modelo niveles y campos de interculturalidad
		Bases teóricas	1.2. Contexto sociocultural económico y político de la educación
			1.3. Postulados de interculturalidad crítica transformadora
			1.4. Interculturalidad crítica transformadora y descolonización
FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES		Principios curriculares	1.1. Diagnóstico de la realidad (colonial)
		Perfil del egresado	1.2. Bases legales
			2.1. Enfoques

La carrera de Educación Secundaria especialidad Ciencias Sociales tiene un Plan de estudios de Diseño Curricular que tiende a ciencias sociales promover: La formación integral de los alumnos tanto en el aspecto personal, como en el ámbito del ejercicio de la profesión y en lo social-comunitario (MINEDU, 2010).	Desarrollo curricular	2.2. Dimensiones
		3.1. En el plan curricular: carteles y sumillas
VIGENCIA DECOLONIAL Se relaciona al entendimiento de la existencia de nuevas formas de ser, de pensamiento, comprensión y organización del espacio y el conocimiento (WALSH,2013)	Resistencia Re existencia Renacimiento	3.2. Desarrollo curricular del área de educación intercultural
		4.1. Diagnóstico curricular
		4.2. Programación curricular
		1.1.Oposición a las acciones
		2.1. Recomenzar, renovar nuevos sentidos
		3.1. Resurgir y volver a nacer

Nota: Elaboración propia.

HIPÓTESIS

Hipótesis general

Las fuentes de interculturalidad crítica transformadora mantienen su vigencia decolonial en el desarrollo de la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales.

Hipótesis específicas

- En las fuentes de la interculturalidad crítica y transformadora existen elementos que están vigentes decolonialmente en el desarrollo curricular del DCBN de la formación inicial de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales en los IESPP de Juliaca.
- Las características de la interculturalidad crítica y transformadora tienen carácter decolonial.
- Los Principios curriculares, perfil, plan de estudios y desarrollo curricular del DCBN de formación inicial docente de ciencias sociales tienen vigencia decolonial.

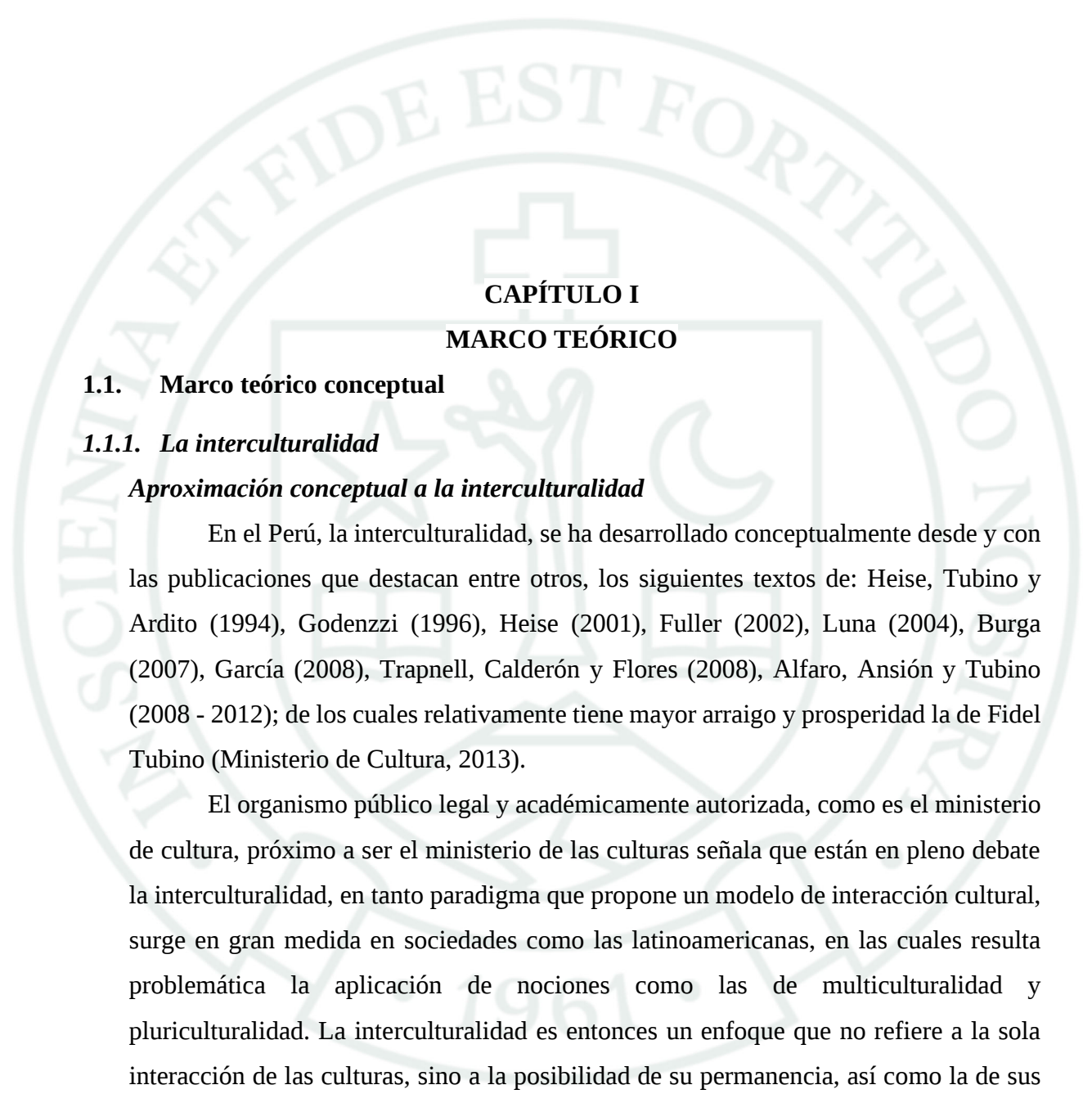
OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar la vigencia decolonial de las fuentes de interculturalidad crítica transformadora en el desarrollo de la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales.

Objetivos específicos

- Analizar críticamente las fuentes de la interculturalidad crítica y transformadora y determinar qué elementos están vigentes decolonialmente en el desarrollo curricular del DCBN de la formación inicial de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales en los IESPP de Juliaca.
- Analizar las características de las bases teóricas de la interculturalidad crítica y transformadora.
- Examinar las características de los principios curriculares, perfil, plan de estudios y desarrollo curricular del DCBN de formación inicial de docentes de ciencias sociales.



CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. Marco teórico conceptual

1.1.1. La interculturalidad

Aproximación conceptual a la interculturalidad

En el Perú, la interculturalidad, se ha desarrollado conceptualmente desde y con las publicaciones que destacan entre otros, los siguientes textos de: Heise, Tubino y Ardito (1994), Godenzzi (1996), Heise (2001), Fuller (2002), Luna (2004), Burga (2007), García (2008), Trapnell, Calderón y Flores (2008), Alfaro, Ansión y Tubino (2008 - 2012); de los cuales relativamente tiene mayor arraigo y prosperidad la de Fidel Tubino (Ministerio de Cultura, 2013).

El organismo público legal y académicamente autorizada, como es el ministerio de cultura, próximo a ser el ministerio de las culturas señala que están en pleno debate la interculturalidad, en tanto paradigma que propone un modelo de interacción cultural, surge en gran medida en sociedades como las latinoamericanas, en las cuales resulta problemática la aplicación de nociones como las de multiculturalidad y pluriculturalidad. La interculturalidad es entonces un enfoque que no refiere a la sola interacción de las culturas, sino a la posibilidad de su permanencia, así como la de sus miembros, en condiciones de igualdad política como parte de una sociedad más amplia (Ministerio de Cultura, 2013).

Para Esterman (2010), “El intraculturalismo no se trata de relaciones entre diferentes culturas, sino de relaciones y características dentro (intra: del latín “dentro”, dentro) de la misma cultura. La mayoría de las relaciones que tenemos en la vida son

interculturales, a menos que seamos inmigrantes de otra cultura o viajemos con frecuencia a lugares con contextos culturales diferentes” (p.16)

El mismo autor manifiesta que, el concepto de interculturalidad (del latín inter: ‘entre’) da a conocer la multi y transculturalidad, pero da rechazo de modo tajante a la ideología de lo super y supraculturalidad ofreciendo otros modelos de “universalidad” que no son supracultural. La interculturalidad tiende a describir vínculos simétricos y horizontales dos o más de dos culturas, a fin de enriquecerse mutuamente y contribuir a mayor plenitud humana (Estermann, 2010).

El filósofo y teólogo define que la: “La interculturalidad presupone tanto el derecho a la diferencia como a la igualdad y rechaza todo tipo de “solución” de la diversidad mediante la jerarquización y la imposición arbitraria” (Estermann, 2010, pág. 26)

A lo largo de la historia de la humanidad, religiones, filosofías, sistemas jurídicos y modelos políticos han tratado de resolver las diversidades sexuales, religiosas, culturales y políticas mediante el establecimiento de una jerarquía de valores y poder.

En la interculturalidad la palabra clave es diálogo. La interculturalidad resume el multiculturalismo, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer respeto y condiciones de igualdad entre quienes dialogan. La interculturalidad es así un modo específico de autoafirmación, etnoidentitaria, de construcción igualitaria (Espezúa, 2016, pág. 183).

Asignación regresiva del personal docente. La evidencia disponible sugiere que los estudiantes que obtienen los más bajos resultados en las evaluaciones de rendimiento son aquellos que cuentan con docentes que muestran el dominio más bajo del contenido que enseñan. De esta manera, el sistema educativo estaría reforzando las inequidades existentes, en lugar de estar superándolas, dado que asigna a los docentes de forma inversa a la necesidad (Guadalupe, León, Rodríguez, & Vargas, 2017, pág. 26).

Enfoque de interculturalidad:

La interculturalidad es la conducta cultural para desenvolverse en contextos de relación de culturas. Es una conducta de las personas o de los grupos humanos en situaciones de multiculturalidad. Se trata de un saber manejarse entre miembros de diferentes culturas con quienes se interactúa.

Para Gustavo Solís (2014) citado en (Norén, 2022), la Interculturalidad: Es la revalorización y el acceso a los saberes, conocimientos, valores, ciencia y tecnología de

los pueblos y culturas que conforman el Estado Plurinacional, en permanente diálogo, valoración, intercambio y complementariedad con los conocimientos y saberes de las culturas del mundo.

Los enfoques que formula MINEDU, en su propuesta educativa intercultural, son:

El Enfoque de derechos.

Enfoque democrático.

Enfoque intercultural.

Enfoque pedagógico.

Enfoque del Buen Vivir, tierra y territorio.

Entre estos enfoques el enfoque intercultural, debidamente validada, se cita y fundamenta en los aportes de Catherine Walsh.

Elementos básicos de la interculturalidad

Según Joseph Estermann, algunos elementos básicos de la interculturalidad, que se ha sistematizado en el siguiente cuadro, son:

Tabla 2

Elementos básicos de la interculturalidad.

ELEMENTOS BÁSICOS DE LA INTERCULTURALIDAD				
Relaciones	Principios	Modelos	Niveles	Campos
• Multi o pluriculturalidad • Monocultural • Supra o metaculturalidad • Superculturalidad • Transculturalidad • Etnocentrismo • Intraculturalidad	• Hermenéutica de sospecha • Tomar conciencia de su propia culturalidad • Sensibilidad por asimetrías entre culturas	• Interculturalidad como sinónimo de multiculturalismo • Interculturalidad desde un enfoque culturalista estético • Interculturalidad desde un	• Nivel personal • Nivel de grupos culturales y/o étnicos • Nivel de culturas y civilizaciones	• Descolonización e interculturalidad • Las trampas de la “inculturación”, e “inclusión” • Interculturalidad y educación • Interculturalidad y religión • Interculturalidad y pobreza • Interculturalidad y derechos humanos

• Interculturalidad	• Dejarse interpelar • Ninguna cultura es perfecta • El objetivo de la interculturalidad	enfoque crítico descolonizador	• Interculturalidad y género
---------------------	--	-----------------------------------	------------------------------

Nota: Estermann (2010, págs. 26-78)

1.1.2. La decolonización

El tema decolonial, nos permitió revisar algunas publicaciones bibliográficas y virtuales de algunos exponentes conformado por investigadores latinoamericanos Aníbal Quijano; y como Silvia Rivera Cusicanqui, Edgardo Lander, Nelson Maldonado Torres, Santiago Castro Gómez, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Walter Mignolo, entre otros.

Respecto al inicio del planteamiento la decolonialidad, existen varias referencias; así por ejemplo Walter Mignolo y Enrique Dussel, afirman que las primeras “teorías decoloniales” se articularon desde el inicio mismo de la modernidad/colonialidad, que en el caso latinoamericano se desarrolló desde el siglo XVI con el cronista indígena Felipe Waman Poma de Ayala y Fray Bartolomé de Las Casas, en su debate polémica con Juan Sepúlveda. En estos comienzos se trató de cuestionar la modernidad europea desde la reflexión de su antítesis, la colonialidad en América, y los efectos que la colonialidad del poder, del saber, y del ser, han tenido sobre el sujeto colonial, sobre todo las nociones de eurocentrismo y el racismo.

Otro aporte muy importante corresponde a Aníbal Quijano, quien sostiene que la noción de colonialidad sirve para caracterizar un patrón de dominación global propio del sistema-mundo moderno/capitalista originado con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI; una modernidad que constituye el resultado de un “conjunto de cambios que le ocurrían a la totalidad del mundo que estaba sometido al dominio europeo desde fines del siglo XV en adelante” (Quijano, 1988, pág. 10).

Descolonización: Es el desmontaje de las estructuras de dominación del colonialismo lingüístico y cultural, reproductoras del racismo, discriminación y explotación, para una convivencia armónica, incluyente, intracultural e intercultural en igualdad de condiciones con plena justicia social (Norén, 2022).

Por otra parte, Ramón Grosfoguel (2007) siguió explicando que, la teoría decolonial plantea “la descolonización de todas las jerarquías de dominación de esta civilización y la re fundación, es decir, la creación de una nueva civilización más justa e igualitaria que se sobreponga al proyecto civilizatorio en el que nos encontramos”.

1.1.3. Formación docente

El currículo oficial, aplicado unidireccionalmente, se divorcia del contexto cultural regional porque priva a la actividad educativa de cualquier conexión y experiencia con los conocimientos, sabidurías, valores y verdades del mundo andino (al que pertenecen estudiantes y padres). Educación formal; Pierde así significado y legitimidad, dejando a los docentes con una pedagogía monológica y longitudinal, puramente tradicional en estilo, conceptos y procedimientos, culturalmente aprendida y repetida, anclada en contenidos conceptuales y completamente divorciada de las condiciones y tendencias del entorno local y regional.

Del mismo modo, la falta de responsabilidad en la labor de los profesores (como la falta de asistencia, tardanzas, etc.), son traducidas en inconclusiones de la programación de la escuela, vacíos en el aprendizaje, fracasos escolares y desmotivaciones de los estudiantes y apoderados o padres.

La problemática del bajo desarrollo del profesor posee distintos aspectos a ser analizados, entre los cuales se pueden destacar:

- a) La falta de adecuación y formación en el ámbito inicial, con una guía curricular urbana occidental no pertinente a la exigencia de las diversidades culturales y lingüísticas quechuas y aymaras y los distintos niveles de interferencia que existe entre ellos y el castellano.
- b) La ineficiente formación en servicios que se rigen por las moratorias curriculares, esto es con contenido restringido.
- c) Condición laboral adverso.
- d) Políticas autoritarias anti magisteriales del gobierno; en las prácticas no lo consideran como sujetos protagónicos en el proceso de teorización de política educativa, incluso de la que concierne de modo directo a sus derechos y deberes,

como se pudo evidenciar en los procesos de aprobación de la normativa nueva acerca de la Ley de Carrera Pública Magisterial y sus implementaciones.

- e) Bajas progresivas del grado adquirido del magisterio.
- f) Este acto ha conllevado a desmotivaciones magisteriales e incidiendo en los bajos rendimientos.

A esto es necesario agregar que las escuelas también excluyen del sistema educativo principalmente a la población en edad escolar, especialmente en las zonas rurales, quienes, por la misma razón, siguen siendo analfabetas y aún no han desarrollado las habilidades necesarias para integrarse a su propia cultura en un contexto regional y nacional en constante cambio. Sólo quedan excluidos del sistema los estudiantes de habla hispana que se gradúan a la edad prevista y los que hablen quechua o aymara. El 71% de los adolescentes cuya primera lengua es el español se gradúan a la edad esperada; en comparación con el 34% de los hablantes de quechua y el 44% de los hablantes de aymara. Esta brecha aumenta cada año. Los estudiantes abandonan la escuela y la tasa de analfabetismo aumenta (CARE PERÚ, 2009).

Diagnóstico de los hechos reales de la formación en el ámbito inicial de los profesores peruanos, la formación magisterial, es la menos atendida, a decir de muchos tratadistas, está completamente descuidada. Para el caso son los siguientes:

- Pactos de trascendencia internacional que dirigen la educación Bases legales
- Concepto del currículo
- Principio curricular

Figura 1
Características del DCBN-2010



Nota: Perfil profesional del egresado

Figura 2

Principios curriculares del DCBN-2010



Plan de estudios

Organización de la carrera y estructura del plan de estudios, según DCBN 2010

Cartel

Sumilla y contenido

Desarrollos curriculares

Diagnósticos curriculares

Programaciones curriculares

Ejecuciones curriculares

Evaluaciones curriculares

Figura 3

Concepción Curricular del DCBN-2010



Debemos resaltar que el primer pedagógico público, con especialidad intercultural bilingüe del sur peruano, es el IESPP Juli para la formación de futuros docentes bilingües interculturales para el nivel de educación inicial y primaria; luego, el IESPP de Huancané. Esta realidad, demanda la urgente apertura, desarrollo y formación de docentes interculturales para la educación secundaria que respondan a las propuestas del Proyecto Curricular Regional de Puno, según las características indicadas en los anexos N° 4, 5 y 6.

Según la DIGEIBIRA (2013): “El maestro que queremos para las escuelas interculturales bilingües debe tener una identidad cultural y lingüística sólida y armónica que le permita ser un mediador cultural con sus estudiantes, debe tener un amplio conocimiento y debe saber valorar la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe, valora y respeta a los niños y a las niñas que tiene a su cargo con todas sus características físicas, sociales, de género, culturales, lingüísticas, etc., y maneja en forma oral y escrita la lengua originaria de sus estudiantes y el castellano, y desarrolla en ellos competencias comunicativas en estas dos lenguas. Documental elaborado por la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del Ministerio de Educación con apoyo de maestros bilingües de diferentes partes del país.”

1.2. Análisis de antecedentes investigativos

Al buscar los antecedentes investigativos para el presente trabajo de investigación, no se han ubicado estudios de tipo cualitativo; sin embargo, por la línea de investigación, se consideran los siguientes antecedentes a nivel local, nacional y mundial:

1.2.1. Local

Aguilar (2022), en su estudio denominado “sensibilidad intercultural en estudiantes de la escuela profesional de educación primaria UNA Puno 2013”, tuvo

como fin principal analizar la sensibilidad intercultural en estudiantes de la escuela profesional de educación primaria UNA Puno 2013, metodológicamente fue cualitativo, no experimental, cuyas conclusiones y sugerencias más importantes son que el nivel de sensibilidad intercultural de los estudiantes evidenciaba altos porcentajes positivos, mientras que la muestra de estudiantes habría evidenciado tener una influencia importante de lo estipulado en la Resolución Ministerial No. 1218-85-ED en el desarrollo de la sensibilidad intercultural. En cuanto al género: son más sensibles las mujeres en comparación con los varones, es decir las mujeres son las que se sienten más a gusto, prestan más atención y aceptan mejor las diferentes opiniones y también las personas que tienen entre 19 – 21 años de edad, como también aquellas personas que hablan una lengua materna aparte del español. Por su parte, las sugerencias se habrían concentrado en la promoción de eventos de difusión de las fortalezas y oportunidades existentes en los estudiantes respecto a la sensibilidad intercultural, inculcar a los docentes el respeto por las diferencias culturales, en base a valores asociados como la tolerancia, el respeto, la convivencia, la igualdad. Finalmente, la investigadora exhorto a la comunidad de formadores y educadores de futuras generaciones seguir afianzando la amplitud de visiones con respecto a nuestra realidad fomentando la igualdad y aceptación regional en su diversidad cultural. Por lo cual es importante que tanto varones y mujeres de toda edad sean empáticos con las personas cuya cultura sea diferente, apreciarla, entenderla, comprenderlos, porque la interculturalidad es propia del país, por lo cual la convivencia entre diferentes culturas debe de ser bajo actitudes abiertas, reflexivas y empáticas.

Pérez (2017), en su estudio nominado “Diversificación curricular y la vigencia de la interculturalidad en los docentes de la UGEL Collao llave – Puno”. La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre dos variables asociativas y el cruce de dimensiones de ambas variables de estudio. Metodológicamente fue de tipo correlacional con una muestra intencional. Se fundamenta en un enfoque cuantitativo de paradigma positivista y según criterio propósito es básico. En sus conclusiones menciona que los docentes de las instituciones educativas del nivel primaria de la UGEL Collao diversifican de manera intercultural frecuentemente el programa curricular anual, los resultados demuestran la vigencia de la intercultural de manera moderada, el grado de correlación es moderada entre la diversificación curricular y la vigencia de la interculturalidad en los docentes del nivel primario de la UGEL Collao llave, durante el año escolar 2017. Por lo tanto, es muy importante la

diversificación curricular sobre la interculturalidad, esto va a permitir enriquecer el currículo educativo, de tal modo responder a la necesidad de la sociedad en general, sin desigualdad alguna.

1.2.2. Nacional

Gutiérrez (2018), en su estudio denominado “Cosmovisión andina y educación intercultural bilingüe en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora de Lourdes, Ayacucho – 2015”; cuyo objetivo fue determinar la relación de la Cosmovisión andina y educación intercultural bilingüe en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora de Lourdes, Ayacucho – 2015, metodológicamente fue cuantitativo, correlacional, no experimental, investigación de la cual se desprende y considera importante, la primera conclusión donde se afirma que la cosmovisión andina se relaciona directamente con la Educación Intercultural Bilingüe de los estudiantes de la carrera profesional de educación inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico “Nuestra Señora de Lourdes”, por lo cual, cuando la cosmovisión andina es positiva la Educación Intercultural Bilingüe es eficiente y viceversa. Asimismo, se destaca la recomendación que incentiva a los directivos y docentes del instituto a elaborar un plan educativo estratégico para promover una educación intercultural bilingüe de calidad; y a los estudiantes difundir los criterios positivos de la educación intercultural bilingüe incorporándolos en sus actividades de aprendizaje. En base a ello se está de acuerdo con la recomendación que se brinda en dicho estudio, ya que para una mejor educación intercultural se debe de empezar por promover este aspecto, además de la realización de actividades que permita conocer culturas de diferentes lugares, propios de las regiones.

Paredes (2019), en su estudio “El pensar educativo de José Antonio Encinas y el aspecto vigente en el modelo curricular básico del país”, cuyo objetivo fue analizar el vínculo del pensar educativo de José Antonio Encinas y el aspecto vigente en el modelo curricular básico del país. Metodológicamente fue Cualitativa, Nivel descriptivo. En sus conclusiones mencionó que los principios educativos propuestos por Encinas son parte de un enfoque positivo de la educación y el aprendizaje constructivista. La base para defender principios relacionados con los aspectos biológicos del niño, el diagnóstico situacional, la evaluación formativa y la libertad de aprendizaje es la educación activa y la construcción independiente del conocimiento. De manera similar, el docente y el currículo, como elementos educativos básicos, se basan en el supuesto de que el

aprendizaje debe ser activo y que los niños deben adquirir nuevos conocimientos de forma independiente bajo la supervisión de un docente. El Ministerio de Educación deberá revisar el proyecto de plan de estudios básico nacional e incluir “PRUEBA DE NUEVAS ESCUELAS EN EL PERÚ” en el directorio y difundirlo a todas las universidades y/o escuelas normales; promover foros y otras actividades académicas que faciliten la comprensión plena y promuevan la aplicación de las propuestas pedagógicas de Encinas.”. Por lo tanto, se concuerda con el estudio cuando señala que el aprendizaje debe de ser activo, ya que esto permite mayor captación de parte de los estudiantes, y la implementación de la interculturalidad puede ser un atractivo mayor, además de que se tendrá mayores conocimientos sobre las costumbres de cada cultura, por ser justamente un país intercultural.

1.2.3. Internacional

Ibáñez et al. (2018), en su estudio “La Interculturalidad en las formaciones docentes: Aportes desde la voz de sujetos de pueblos originarios”, cuya finalidad fue analizar la Interculturalidad en las formaciones docentes: Aportes desde la voz de sujetos de pueblos originarios, quienes emplearon un enfoque metodológico de investigación Cualitativa. En sus conclusiones llama la atención sobre la importancia de hacer hincapié en la educación intercultural como un elemento transversal en las escuelas en general y en la formación del profesorado en particular; Esto no significa dirigir esta educación hacia personas de culturas minoritarias, sino más bien crear oportunidades reales para mejorar la calidad de la educación para todos basándose en la comprensión de la importancia del interculturalismo para las personas de culturas minoritarias. Como se señaló en algunas de las declaraciones de los participantes de la investigación, somos nosotros, los representantes de la cultura occidental dominante y de la tradición homogénea, quienes podemos enriquecernos ganando el espacio y la experiencia para vivir y coexistir con otras culturas en una relación de legitimidad mutua. La integración del interculturalismo en la formación docente no se puede lograr simplemente creando una cátedra de interculturalismo, como ocurre con otros temas relacionados; Es necesario responsabilizarse por el nivel fundamental y profundo de la interculturalidad en la formación de especialistas en educación en las condiciones contemporáneas de nuestro país e incluirlo como un eje transversal en el currículo. Lograr lo anterior marcaría un primer paso importante, porque si bien la formación docente puede tener el mayor impacto en cambiar la forma en que se percibe a las

personas interculturales, y especialmente a las indígenas, en la sociedad chilena, se necesitan esfuerzos a un nivel más general. Por lo cual es importante resaltar que la interculturalidad en la formación de los docentes es un aspecto muy importante para la formación de los estudiantes, ya que ellos son los principales en impartir saberes, entonces, al conocer la etnia cultural, transmitirá a los estudiantes dichos conocimientos, y se podrá tener mayor empatía y conocimiento de la interculturalidad.

Morales (2017), en su estudio nominado “Educación intercultural como propuesta educativa crítica-reflexiva: Limitaciones y posibilidades en contextos de interacción juvenil rural en Chile”, en este artículo señala que es todo un desafío, instalar una construcción de diversidad más posibilitadora que abarque los referentes étnicos y raciales, los distintos sentidos de pertenencia e identidad cultural que las personas tanto en contextos rurales como urbanos, nacionales y extranjeros poseen no como referentes estáticos sino desde la vivencia, la riqueza y el aprendizaje. Aunado a lo anterior se requiere agenciar procesos de capacitación en que la competencia social hacia la diversidad que sea instalada a nivel curricular. Por lo cual se está de acuerdo con la propuesta de una educación intercultural, de tal manera se pueda conocer los rasgos propios de cada sociedad, dejando de lado imitaciones extranjeras que no guardan relación con la interculturalidad propia.

Castro (2014), en su estudio nominado “Las formaciones de docentes y la educación intercultural en la Universidad Pública del Caribe Colombiano”, tuvo como objeto conocer, desde el punto de vista intercultural y educativa, cómo se procede con el proceso de formaciones de docentes, con el fin de dar como propuesta actos que den paso a la intervención, por medio del diseño e implantaciones de nuevas propuestas curriculares, mejorando la eficacia de la educación intercultural en estas instituciones de universidad. La metodología fue cualitativo, básico. Entre las principales conclusiones, Se decidió realizar un estudio sobre formación docente y educación multicultural en una universidad pública caribeña en Colombia. El caso de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico permite profundizar en el mundo intercultural que se vive en las instituciones de educación superior de una sociedad regional, caracterizada por la diversidad cultural y la presencia de minorías étnicas consideradas menos reconocidas y apreciadas en los programas de formación docente. El estudio encontró que uno de los aspectos más débiles de la educación multicultural en la región, y especialmente en la universidad estudiada, estaba relacionado con las deficiencias en la formación docente. En este sentido, la opinión predominante entre los

estudiantes encuestados fue que los cursos que tomaron se caracterizaron como fáciles e insignificantes. Por ende, es muy importante la formación docente, depende mucho de ello para obtener los objetivos esperados, es decir, si se quiere promover la interculturalidad, es muy importante que el docente se encuentre preparado y conozca su etnia cultural, de otro modo, no se podrá transmitir conocimientos sobre la pluralidad cultural a los estudiantes ni a la sociedad en general.



CAPÍTULO II METODOLOGÍA

2.1. Técnicas e instrumentos

Los instrumentos para el presente trabajo de investigación fueron los que se detallan en el cuadro:

Tabla 3

Técnicas, instrumentos y materiales de verificación.

Variables	Técnicas	Instrumentos
V.1: Interculturalidad crítica transformadora	Análisis documental	Guía de análisis documental
	Observación	Guía de análisis de observación
	Grupo focal	Guía de entrevista
V.2: Vigencia en el DCBN de formación inicial de docente	Observación	Guía de análisis de observación
	Grupo focal	Guía de entrevista

Nota: Elaboración propia.

2.2. Método de Investigación:

El método de investigación adoptado para la presente investigación fue el método científico según el carácter de investigación.

Esta investigación sobre fuentes de la interculturalidad crítica transformadora y su vigencia en el DCBN de la formación de docentes de la especialidad de ciencias sociales en

los IESPP de Juliaca, es de carácter cualitativo interpretativo. Bajo este enfoque se recopiló la información, para luego organizar, sistematizar, analizar, de acuerdo a la metodología de la investigación cualitativa. El enfoque cualitativo-interpretativo sirvió para recopilar, organizar y sistematizar los puntos de vista de: Josef Estermann, Catherine Walsh, Fidel Tubino y el MINEDU, con la finalidad de establecer sus propuestas retrospectivas.

Luego se combinó el enfoque cualitativo-interpretativo con la revisión-análisis en perspectiva del Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de educación secundaria en la especialidad de ciencias sociales focalizando el análisis en el marco teórico, perfil profesional del egresado, el plan de estudios.

- Diagnóstico de la realidad (colonial)
- Bases legales
- Vigencia en el Diagnóstico curricular
- Vigencia en la programación curricular
- Vigencia en la ejecución curricular
- Vigencia en la evaluación curricular

2.3. Técnicas e Instrumentos de Investigación:

Para la ejecución del presente proyecto de investigación, se adoptó las técnicas e instrumentos básicos de investigación los siguientes:

- Observación (Acción de observar hechos para la recolección de información)
- Grupo focal (Acción de reunir un grupo de personas para discutir acerca de un tema)
- Técnica del Fichaje (Fichas: bibliográfica, textual de resumen, otros).
- Técnica del Fichaje (Inventario de interculturalidad, otros).
- Análisis documental (Hábito de Lectura a profundidad y Método central: Comprensión del significado). Se prescinde de la entrevista de Estudiantes y Docentes, por cuanto se ha determinado que, en Juliaca, sólo existe una institución formadora en la especialidad de ciencias sociales.

En términos generales es una técnica de investigación para el análisis sistemático del contenido de una comunicación, bien sea oral y escrita. Se puede emplear en materiales como diarios, cartas, cursos, diálogos, reporte, libros, artículos y expresiones lingüísticas (Monge, 2011).

“El investigador no busca que los entrevistados respondan de modo uniforme a unas mismas cuestiones; muy al contrario, da libertad a los informantes para que éstos aborden de forma más marcada aquellos elementos y perspectivas que consideran más sobresalientes.

Por lo tanto, en una estrategia metodológica donde el investigador no busca la repetición de una idea, sino la afloración de nuevos puntos de vista y perspectivas, operar contando y computando la frecuencia con la que los entrevistados se adhieren a una opinión no es el modo más adecuado y fructífero de trabajar”. (Izcara Palacios, 2014).

“El análisis documental es la técnica que permite investigar el contenido de las "comunicaciones" mediante la clasificación en "categorías" de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje” (Aignerren, 1999).

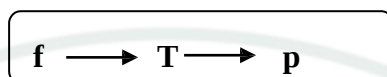
La entrevista es una de las técnicas empleando muy comúnmente en estudios cualitativos. Bajo el concepto de entrevista, se incluye el vínculo directo establecido entre la persona que investiga y la finalidad de la indagación por medio de personas o sociedad con el objeto de tener un testimonio oral. Esta técnica podría darse de modo personal o grupalmente, sin embargo, el modelo de estructura puede ser clasificado como libre o dirigido. Cuando sea factible, y la condición de tiempo y medio económico que lo permita, además para constatar la información puede repetirse la entrevista.

La investigación bibliográfica es un medio de formación por excelencia: como trabajo científico original constituye la investigación propiamente dicha en el área de las ciencias humanas, como resumen de tema, constituye generalmente el primer pasó de cualquier investigación científica. Los alumnos de todos los institutos y facultades deben ser iniciados en las técnicas de la investigación bibliográfica (Paredes J. E., Manual para la investigación científica, 2006).

El grupo focal es una entrevista que realiza un moderador en forma natural no estructurada con un grupo reducido de entrevistados. El moderador dirige el debate. El propósito principal de las sesiones de grupo es obtener una visión general al escuchar a un grupo de persona. El valor de la técnica radica en los descubrimientos inesperados que, con frecuencia, se obtienen de un debate libre. Las sesiones de grupo constituyen el procedimiento de investigación cualitativa más importante. Por lo general, una sesión de grupo incluye de 8 a 12 miembros (Paredes J. E., 2011). Para el presente caso la entrevista formulada fue postulada por el investigador, en función a las características de las dimensiones a evaluar; dicho instrumento no fue validado por juicio de expertos, sino que este fue directamente analizado de forma conjunta con el asesor que verifico la pertinencia del instrumento y su aplicabilidad dentro del contexto particular.

2.4. Diseño de investigación:

El diseño de investigación que adoptamos para desarrollar el trabajo fue el diseño no experimental, cuyo modelo se expresa en el siguiente esquema:



Donde:

f: Fuentes o fundamentos.

T: Tema o teoría (punto de referencia).

p: Perspectiva.

2.5. Campo de verificación

Ubicación espacial:

El estudio fue desarrollado en el distrito de San miguel, el cual se ubica en la provincia de San Román, perteneciendo al departamento de Puno, además se encuentra situado a 35 km del Lago Titicaca, localizado geográficamente a 15° 29' 27" de latitud sur y 70° 07' 37" de longitud oeste, a 3798 metros sobre el nivel del mar, distritalizado desde el 28 de julio de 2016 por el ex presidente Ollanta Humala.

Figura 4

Ubicación espacial



Nota: Obtenido de Google maps

Ubicación temporal:

El estudio se ha desarrollado durante el noveno semestre académico de estudios regulares del año 2017, desde el mes de agosto hasta el mes de diciembre, cuyo capítulo de resultados e investigación en general fue fortalecida hasta el año 2025.

2.6. Unidades de estudio:

Universo: estuvo conformado por los estudiantes y formadores de la IESPP de gestión pública (1) y privada (4).

Muestreo: El muestreo fue no probabilístico, basado en que no fue necesaria la aplicación de formula alguna para obtener la muestra empleada.

Muestra: Se empleo muestras intencionadas, donde a criterio del autor se elige la cantidad necesaria para emplearse como muestra. Siendo de ese modo una muestra conformada por 08 estudiantes de la especialidad de Educación secundaria, especialidad Ciencias sociales.

Criterios de inclusión: Como criterios para escoger la muestra seleccionada, se tomó como aspecto principal que solo 1 IESPP tiene la especialidad de Ciencias Sociales, el mismo que ha sido incluido como unidad de estudio; entonces, los demás no son incluidos en el estudio por no tener dicha especialidad.

Fuentes De Estudio: Estuvo constituido por el siguiente corpus textual:

- Interculturalidad de Josef Estermann
- Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad (DIGEIBIRA)
- Modelo curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Secundaria en la Especialidad de Ciencias Sociales (MED- DESP)
- Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época de WALSH, Catherine.
- Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: Más allá de la discriminación positiva” de Fidel Tubino.

2.7. Estrategia de recolección de datos:

Para la ejecución del presente proyecto de investigación, se adoptó los siguientes procesos de recolección:

- Lectura analítica e interpretativa –actitud crítica – Fichaje, Guía de análisis de contenido y otras.
- Datos de unidades y ejes de investigación registrados en guías de análisis.
- Datos recogidos ordenados y clasificados por unidades y ejes de estudio.

2.8. Proceso de Tratamiento de Datos:

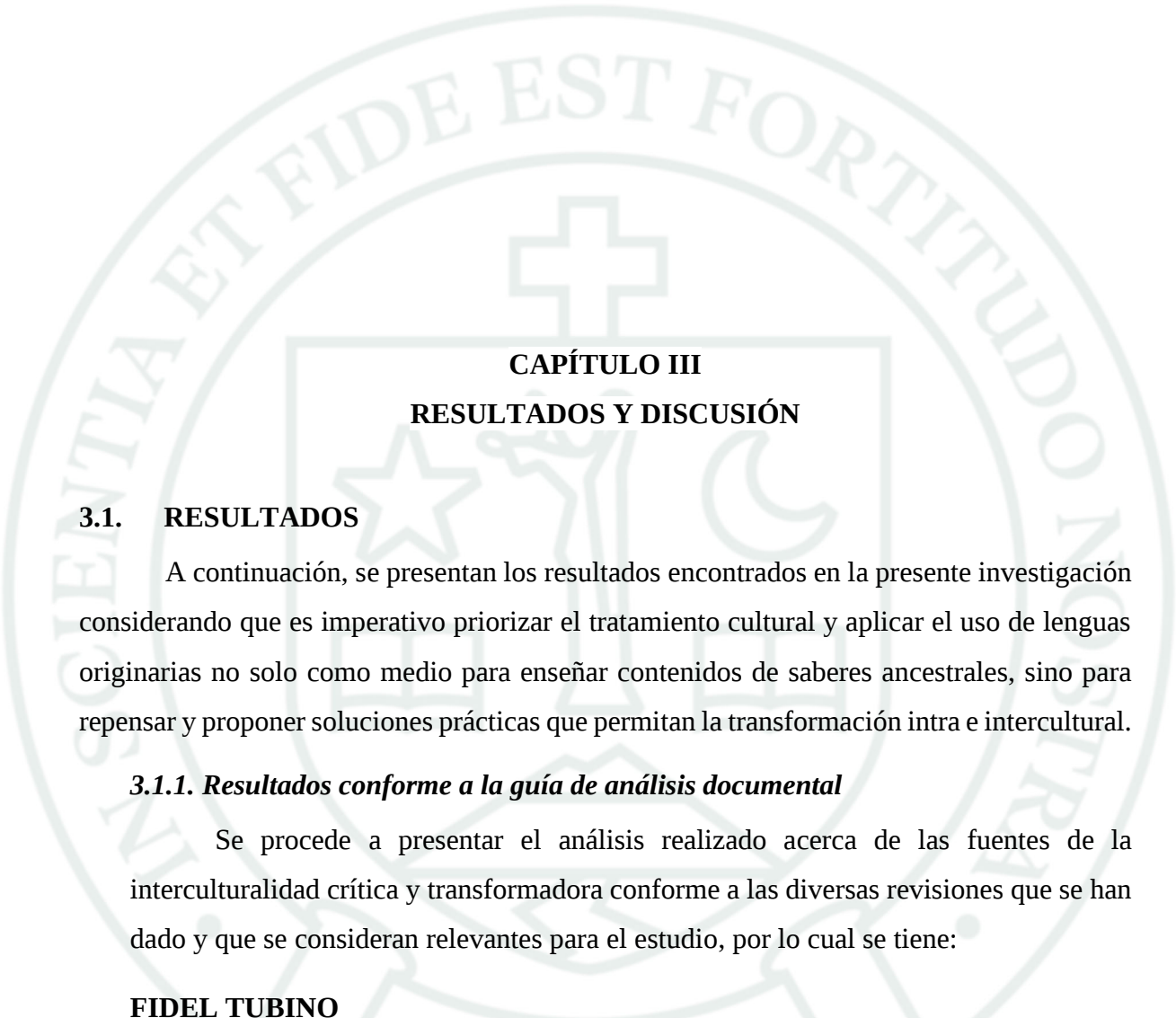
Para la ejecución del presente proyecto de investigación, se adoptó los siguientes procesos de Tratamiento:

1ro. Clasificación y ordenamiento de datos: Fuentes, elementos, características de la interculturalidad crítica transformadora en el DCBN.

2do. Análisis e interpretación de datos según secuencia anterior y objetivos planteados

3ro. Uso opcional de diseño estadístico descriptivo (tablas de sistematización y registro).

La incorporación de datos, denominada como recolección de la información, es el acto práctico y operativo, sistemático y ordenado, que se lleva a cabo con aplicar la técnica escogida y del instrumento documental que ha sido adaptado o llevado a cabo, con la ayuda de los instrumentos pedagógicos necesarios, en las unidades de estudio tomadas en el espacio geográfico, político, administrativo o institución dado, con el objetivo del logro informativo cuantitativo o cualitativo necesario acerca de las variables e indicadores partiendo de los objetivos indicados e hipótesis dadas.



CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados encontrados en la presente investigación considerando que es imperativo priorizar el tratamiento cultural y aplicar el uso de lenguas originarias no solo como medio para enseñar contenidos de saberes ancestrales, sino para repensar y proponer soluciones prácticas que permitan la transformación intra e intercultural.

3.1.1. Resultados conforme a la guía de análisis documental

Se procede a presentar el análisis realizado acerca de las fuentes de la interculturalidad crítica y transformadora conforme a las diversas revisiones que se han dado y que se consideran relevantes para el estudio, por lo cual se tiene:

FIDEL TUBINO

REFERENCIAS BIOGRÁFICAS: El doctor Fidel Tubino es un filósofo peruano nacido en Lima, según el centro de estudios filosóficos se formó como doctor en filosofía, en la Universidad de Lovaina, del país europeo de Bélgica. Ha sido decano de la facultad de Estudios Generales Letras y Coordinador del Doctorado en Filosofía; y, es actual docente principal de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el departamento de humanidades. Se destaca su trabajo como coordinador de la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI), y experiencias en la Amazonia peruana en el Programa de educación Bilingüe Intercultural; se indica también que es

director de la maestría en Desarrollo Humano y Políticas de la PUCP (Pontificia Universidad Católica del Perú, s.f.).

Fidel Tubino es un pensador clave para comprender la interculturalidad no como moda o etiqueta, sino como proyecto político y pedagógico de transformación social. Su enfoque resulta fundamental en la formación docente en contextos donde la diversidad cultural debe ser reconocida, valorada y defendida desde una perspectiva crítica y emancipadora.

APORTES: Entre los principales aportes identificados, destacan su especialización en ética y la hermenéutica Intercultural; además es autor de varios artículos publicados en revistas especializadas de países como: Bolivia, Chile, España, México y en el Perú sobre Diversidad y ciudadanía intercultural; es coeditor y coautor en diversas publicaciones como: Interculturalidad, un desafío; publicado en el año 1992, luego tenemos Debates de la ética contemporánea, del año 2006; Jenetian: El juego de las identidades en tiempos de lluvia del año 2007; hermenéutica en dialogo. Ensayos sobre Alteridad, lengua e interculturalidad del año 2009.

El doctor Fidel Tubino, junto a María Heise y Wilfredo Ardito, en el libro interculturalidad un desafío señalan que la Interculturalidad es una dimensión que no se limita al campo de la educación, sino que, se encuentra presente en las relaciones humanas en general, como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo.

Ya en el siglo anterior, estos tres autores señalaron que: frente a los intentos de homogenización del país, mediante la imposición de un modelo cultural unitario urbano y castellano hablante; ya lograron, proponer el derecho a la diversidad y el respeto a las diferencias; como condición básica para que la democracia, la paz y la justicia no se queden en letra muerta.

OBRAS: Entre las principales y más conocidas se encuentran las que a continuación se detallan:

- "Ciudadanía intercultural"
- "Ética intercultural y derechos humanos"
- "La interculturalidad como proyecto ético-político"
- "La justicia como equidad cultural"

- Diversos artículos en revistas académicas sobre interculturalidad crítica, pluralismo cultural y ciudadanía democrática

JOSEP ESTERMANN

REFERENCIAS BIOGRÁFICAS: al buscar fuentes bibliográficas se ha encontrado, diversidad de referencias como la de Marlin Medina (2020) que señala su nacimiento el 8 de noviembre de 1956 en Sursee, cantón de Lucerna, Suiza; en su prólogo autobiográfico de su trabajo sobre filosofía andina. En la mayoría de fuentes biográficas se señala que desarrollo sus estudios teológicos y filosóficos en diversas Universidades de Suiza y países bajos; logrando doctorarse en filosofía, por la universidad de Utrecht, fue filosofo, teólogo y etnólogo.

Su campo de especialización fue la filosofía andina, teología intercultural, interculturalidad crítica, epistemología decolonial.

Entre 1990 a 1998, radicó en el Perú (Cusco) trabajando como cooperante en la Sociedad Misionera de Belén; simultáneamente ejerció la docencia en varias casas de estudio, así como desarrolla su marcado interés por las culturas y cosmovisiones andinas. El mayor fruto de su trabajo fue la primera edición de su libro Filosofía andina: Sabiduría andina para un mundo nuevo.

Después de radicar y trabajar en Europa (1998 a 2003), primero como director en el Instituto de Misionología Missio en Aquisgrán (Aachen; Alemania), junto al filósofo intercultural Raúl Fornet-Betancourt; luego fue editor de la revista Chakana: Foro Intercultural de teología y filosofía; vino a Bolivia, para trabajar como catedrático e investigador en el Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología (ISEAT), la Universidad Mayor de San Andrés, la Universidad Católica Boliviana San Pablo (UCB) y la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB). Se dedicaba a la investigación de la filosofía y teología andinas, de la filosofía y teología interculturales, como también a la docencia en el campo de la filosofía, ciencias de la religión y teología. Posteriormente (2013), fue director de la casa Romero (MBI) y, en la actualidad, es posible que continúe como docente en diversas universidades como Lucerna en Suiza. Por nuestra parte, es digno de reconocer y destacar su presencia como docente en IDECA.

OBRAS: Sin lugar a dudas el mayor trabajo es el libro Filosofía andina: Sabiduría andina para un mundo nuevo; luego le sigue otra publicación, que se llama

“Si el Sur fuera el Norte: Chakanas interculturales entre Andes y Occidente”, editado en La Paz y Quito, en el año 2008.

La obra de mayor interés investigativo para nuestro trabajo de investigación es: “Interculturalidad: Vivir la diversidad”, publicado en La Paz, por el Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología (ISEAT), el año 2009. Pero también destacan, diversos artículos de investigación académica.

APORTES: Al considerar la publicación: “Interculturalidad: Vivir la diversidad”, como una unidad de estudio, consideremos como aportes, para confirmar la valoración y vigencia decolonial de la interculturalidad crítica transformadora en la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales, los siguientes aportes:

- **Principios básicos de la interculturalidad:** hermenéutica de sospechas. Toma de conciencia de sus propias “culturalidades” sensibilidades por asimetría entre cultura que la deja interpelar, ninguna cultura tiene perfección, el objeto de la interculturalidad.
- **Modelos de la interculturalidad:** La interculturalidad como sinónimo de multiculturalismo, desde un ámbito cultural estético intercultural, desde un enfoque crítico descolonizante.
- **Niveles de la interculturalidad:** grado personal, grado de grupo cultural y/o étnico, nivel de cultura y civilización.
- **Campos de la interculturalidad:** descolonización e interculturalidad, las trampas de la “inculturación”, e “inclusión”, interculturalidad y educación, interculturalidad y religión, interculturalidad y pobreza, interculturalidad y derechos humanos, interculturalidad y género. (Estermann, 2010)

CARACTERÍSTICAS DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y TRANSFORMADORA

- **Crítica:** Cuestiona la subordinación y jerarquización cultural impuestas desde la colonialidad.
- **Transformadora:** Busca cambiar las estructuras educativas, sociales y políticas.
- **Epistémica:** Plantea un nuevo paradigma de conocimiento intercultural y plurinacional.

- **Contextual:** Parte de la realidad concreta latinoamericana.
- **Política:** Propone una lucha por los derechos culturales y la equidad.

CATHERINE WALSH

REFERENCIAS BIOGRÁFICAS: Entre la diversidad de fuentes revisadas, se hace referencia que **Catherine Walsh** nació el 11 de abril de 1947, en Kenton County, Kentucky, Estados Unidos. Es docente principal y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, sede de Ecuador, en el que del mismo modo dirige el Taller Intercultural y dicta Cátedras de Estudios de la Diáspora Afro-Andina (Aula Intercultural, s.f.).

OBRAS: Coordinadora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos y de la Cátedra de Estudios Afro-Andinos, y profesora principal de esta Universidad en las Áreas de Estudios Sociales, Globales y Letras.

- Organizadora/coordinadora/fundadora desde 2002 con Juan García Salazar del Fondo Documental Afro-Andino, ahora abierto a la sociedad en la biblioteca de la Universidad Andina.
- Profesora invitada en varias entidades de educación superior incluso: Duke University, University of Binghamton y University of Tennessee en Estados Unidos, York University en Canadá, Pontificia Universidad Católica en Río de Janeiro, Universidad de Guadalajara y Universidad Pedagógica Nacional en México, Universidad de San Buenaventura en Cali, Universidad de Antioquia, Universidad de Cauca y Universidad Javeriana en Colombia, Universidad Mayor San Simón en Bolivia, entre otras.
- Coeditora (con Walter Mignolo) de la serie editorial “On Decoloniality”, Duke University Press.
- Integrante de muchos consejos editoriales internacionales, incluyendo: Global Critical
- Integrante del consejo consultivo de la Fundación Fausto Reinaga, La Paz, Bolivia y de la Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder, Universidad Ricardo Palma, Lima.
- Conferencista en varios eventos y entidades educativas en América Latina, el Caribe, Estados Unidos, Canadá y Europartes.

APORTES: Sus investigaciones están enfocadas en cuestionar la percepción moderna, blanca y colonizadora, contraviniendo toda relación de poder establecida por jerarquías raciales, segregaciones de orden social o los patriarcados. Hace la propuesta de una interculturalidad crítica por encima de las nociones multiculturales y pluriculturales.

Considera que la producción de conocimiento en Sudamérica se rige por la colonialidad extendiéndose en los múltiples niveles del saber y que por tanto la historia de los saberes esta ya determinada geoculturalmente, geopolíticamente y geohistóricamente, lo cual conduce inevitablemente a ser una herramienta de poder que sirve a intereses colonizantes.

Concibe una visión crítica de interculturalidad, donde propone fortalecer lo propio, que aún sigue siendo subalternizado y relegado por el colonialismo moderno, a través de la propuesta del proyecto teórico, político y epistémico de interculturalidad hace un desafío al colonialismo moderno.

Para esta autora aquella interculturalidad que cuestiona y reinterpreta se debe erigir como superior a la interculturalidad concebida por el estado o las jactanciosas filosofías de la academia que afirman las multiculturalidad y pluriculturalidad, reafirma de esta manera la introducción de la diversidad racial en las estructuras políticas, sociales y del conocimiento. (Walsh, 2013).

RODOLFO STAVENHAGEN

REFERENCIAS BIOGRÁFICAS: El sociólogo Rodolfo Stavenhagen es muy reconocido por su labor en derechos humanos y pueblos indígenas. Fue relator especial de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

OBRAS:

- Los derechos de los pueblos indígenas: ensayos y documentos (2002)
- Conflictos étnicos y estado nacional (1991)

APORTES: Stavenhagen fue uno de los primeros en denunciar el racismo institucional en América Latina y planteó la necesidad de políticas interculturales que reconozcan los derechos colectivos y la autodeterminación de los pueblos.

“La interculturalidad no debe ser una política de inclusión subordinada, sino un diálogo de saberes y poderes” (Stavenhagen R, 2008).

Relación con el MINEDU: Su planteamiento sobre el derecho a la diferencia y a la igualdad se alinea con la interculturalidad crítica que busca el Estado peruano para formar docentes que reconozcan la dignidad y los saberes de los pueblos originarios.

MARÍA TERESA RODRÍGUEZ-CRUZADO

REFERENCIAS BIOGRÁFICAS: La educadora y especialista en educación intercultural bilingüe (EIB), investigadora del CISE-PUCP, con amplia experiencia en diseño curricular para contextos interculturales y de nacionalidad peruana.

OBRAS:

- Educación intercultural bilingüe en el Perú: tensiones y desafíos (2016)
- El enfoque intercultural crítico en la formación docente (2020, MINEDU)
https://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/marco_curricular.pdf

APORTES: Rodríguez-Cruzado promueve una educación que cuestione las formas hegemónicas del currículo y fomente prácticas pedagógicas antirracistas. Ha desarrollado propuestas para una **formación docente intercultural crítica**, dentro del marco del currículo nacional peruano.

“La interculturalidad crítica en la formación docente exige repensar los contenidos, metodologías y evaluaciones desde las epistemologías de los pueblos originarios” (Rodríguez, 2005).

MINEDU:

De todas las fuentes consideradas para el presente trabajo de investigación, entre los diversos documentos y normas emitidas por el Ministerio de Educación (MINEDU); consideramos como la fuente más importante al documento titulado “Hacia una educación Intercultural Bilingüe de calidad”. Este documento, que en nuestro trabajo de investigación es de vital importancia, señala categóricamente lo siguiente:

“Sistematizado por la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural Rural (DIGEIBIRA), este documento reúne los aportes de buenas prácticas en educación

intercultural bilingüe que se han desarrollado en el Perú en las últimas décadas, muchas de las cuales se dan en zonas rurales de los Andes y la Amazonía, pero también algunas que han surgido recientemente en zonas urbanas” (MINEDU-DIGEIBIRA, 2013, pág. 7).

El documento citado, formula didácticamente varias preguntas que permiten visibilizar el nivel de desarrollo y comprensión estatal de la interculturalidad y su enfoque en el Perú; para el presente trabajo de investigación, consideramos las siguientes preguntas claves:

¿Por qué la educación peruana debe ser Intercultural?

Urge un enfoque intercultural porque la formación de profesores se da en respuesta a la necesidad de conformar un sistema educativo que identifique y celebre la variedad cultural de nuestro país, para promover una sociedad más equitativa e inclusiva.

¿Por qué la Interculturalidad debe ser crítica?

Busca ser crítica porque la visión de los profesionales en el sector educación debe buscar siempre redescubrir críticamente cualquier asimetría y diferencia existente, y a su vez identificar cualquier tipo de exclusión existente en algún nivel de nuestro sistema educativo nacional.

¿Por qué la educación Intercultural crítica debe ser transformadora?

Porque el aspecto fundamental del quehacer educativo, es dar un impulso pedagógico de transformación en las relaciones comúnmente asimétricas y de este modo adquirir mayor conciencia de las diversas variedades para aprovecharlas como fuentes de nuevos aprendizajes, recursos y competencias.

¿Por qué Interculturalidad crítica transformadora debe ser para todos?

Porque esencialmente la interculturalidad lo que pretende es producir un rompimiento de las estructuras hegemónicas que promueven una sola cultura dominante y otras de menor nivel, de esta forma recuperar la identidad tradicional esencialmente para construir convivencias legítimas de respeto entre los diversos grupos de la sociedad. (Walsh, 1998).

PCR (PROYECTO CURRICULAR REGIONAL DE PUNO)

En el proyecto curricular regional de Puno se postulan contenidos y saberes dirigidos hacia toda la comunidad de la región, considerando en la presentación un enfoque curricular diverso que oriente la educación regular básica. El PCR contiene las experiencias acumuladas en la educación intercultural bilingüe (EIB), además de plasmar las teorías más recientes sobre descentralización en la educación en lo relativo a cada componente curricular.

De igual forma resalta, la gran importancia de la educación intercultural bilingüe (EIB) que debe ponerse en práctica en toda institución educativa a lo largo y ancho del país, no solamente para las comunidades originarias, de acuerdo a lo señalado en Ley General de Educación, N° 28044, más específicamente en su artículo 20°.

Considera que, dentro del contexto nacional donde existe discriminación cultural con una homogenización marcada la propuesta del PCR como tal, tiene una innovación sin precedentes ya que pretende la promoción de una educación para el desarrollo individual-colectivo, la liberación la interculturalidad y la interculturalidad, a fin de obtener una formación empresarial y productiva de cada uno de los estudiantes, cualquiera sea su procedencia cultural entre quechuas, aymaras, shipibos o hispanohablantes.

Según el análisis, el proyecto Curricular Regional (PCR) que incluye cada uno de los niveles educativos que conforman la educación básica, está claramente legitimado dentro del marco jurídico de la ley general de educación donde se encuentra establecido la implementación de la educación intercultural bilingüe a nivel nacional, sin excluir la educación primaria ni la educación en los ámbitos rurales del país.

En el PCR se menciona que, las posibilidades efectivas de una educación innovadora a partir del currículo, tienen el objetivo de establecer una nueva sociedad enmarcada por una interculturalidad crítica y liberadora. Constituyéndose de esta manera como el primer currículo decolonizador a nivel nacional, siendo una expresión evidente de descentralización real; en ese sentido considera que, la piedra angular del PCR es que cada uno de los distintos actores lo asuman como eje para su propio progreso social y económico bajo una visión intercultural.

RESOLUCIÓN VICEMINISTERIAL N°153-2024-MINEDU

Esta resolución se puso en vigencia el 1 de marzo de 2025, se desarrolló con el objetivo de establecer disposiciones para implementar el modelo de servicios educativos

intercultural bilingüe en las instituciones educativas publicas EIB cuya finalidad fue la de dar servicios educativos de calidad con pertinencias culturales, lingüísticas y productivas comunitarias.

AMBITO DE APLICACIÓN

- Ministerio de Educación
- Dirección Regional de Educación o las que hagan sus veces
- Unidad de Gestión Educativa Local
- Institución Educativa de Educación Secundaria incorporadas en el Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe.

3.1.2. Resultados conforme a la guía de análisis de observación

En este apartado se desarrollan los resultados que se han obtenido y que se consideran de gran relevancia con respecto a las experiencias educativas interculturales en la región Puno, siendo del siguiente modo:

Tabla 4

Matriz de sistematización de la guía de análisis de fuentes.

MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DE FUENTES BIBLIOGRÁFICAS					
F. TUBINO	J. ESTERMANN	C. WALSH	M. T. RODRIGUEZ	MINEDU	
Pensador clave para comprender la interculturalidad no como moda o etiqueta, sino como proyecto político y pedagógico de transformación social. Su enfoque resulta fundamental en la formación docente en contextos donde la diversidad cultural debe ser reconocida, valorada y	Consideremos como aportes, para confirmar la valoración y vigencia decolonial de la interculturalidad crítica transformadora en la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales: Los principios, modelos, niveles y campos de la interculturalidad.	Concibe una visión crítica de interculturalidad, donde propone fortalecer lo propio, que aún sigue siendo subalternizado y relegado por el colonialismo moderno, a través de la propuesta del proyecto teórico, político y	promueve una educación que cuestione las formas hegemónicas del currículo y fomente prácticas pedagógicas antirracistas. Ha desarrollado propuestas para una formación docente intercultural crítica, dentro del marco del currículo nacional peruano. “La interculturalidad crítica en la formación docente exige repensar los contenidos,	La principal fuente sistematizada, señala categóricamente las siguientes preguntas claves: ¿Por qué la educación peruana debe ser Intercultural?: Porque la formación de profesores se da en respuesta a la necesidad de conformar un sistema educativo que identifique y celebre la variedad cultural del país, para promover una sociedad más equitativa e inclusiva. ¿Por qué la Interculturalidad debe ser crítica?: Busca ser crítica porque la visión de los profesionales en educación debe buscar redescubrir críticamente asimetrías y diferencias existentes, identificar cualquier tipo de exclusión en el sistema educativo nacional.	

defendida desde una perspectiva crítica y emancipadora	epistémico de metodologías y evaluaciones desde ad hace un las epistemologías desafío al de los pueblos colonialismo originarios” moderno	¿Por qué la educación Intercultural crítica debe ser transformadora?: Porque el quehacer educativo, es dar impulso pedagógico de transformación en las relaciones comúnmente asimétricas, para adquirir mayor conciencia sobre la diversidad, como fuentes de nuevos aprendizajes, recursos y competencias. ¿Por qué Interculturalidad crítica transformadora debe ser para todos?: Porque esencialmente la interculturalidad lo que pretende es producir un rompimiento de las estructuras hegemónicas que promueven una sola cultura dominante.
--	---	--

Nota: Elaboración propia.

Por otra parte, en la Región de Puno, según el proyecto curricular regional (PCR: 2009), considerado como nuestra fuente; se han registrado, varios acontecimientos educativos, cuyos aportes son sistematizables y vienen a constituir el fundamento para el desarrollo del trabajo de investigación.

Se mencionan entre los principales:

- **La Escuela Particular de Indígenas:** Se considera primigeniamente como “el momento de mayor relevancia de la historia educativa promovido desde las comunidades indígenas a la Escuela aymara de Utawilaya de Manuel Alqa Cruz y, más tarde, Manuel Z. Camacho, quien en 1904 fundó la primera entidad educativa -intercultural- para indígenas empleando el ambiente de su propia casa. La principal área laboral fue la higiene para la prevención de enfermedades, la lecto-escritura y la conducta moral. Luis Gallegos (1993), en su libro Manuel Z. Camacho: biografía de un aymara da a conocer que la escuela fue dada en 1902. Fue un intento monumental de redención de los indígenas que despertó la indignación de terratenientes, jueces y sacerdotes que conspiraron juntos contra el levantamiento aymara, condenando levantamientos inexistentes y violaciones a la ley, pero fue una excusa especial para que el entonces obispo,

monseñor Valentino Ampuero, castigara a golpes al heroico educador aymara. Inconforme con esta humillación, Manuel Z. Camacho fue torturado, encarcelado y juzgado por establecer escuelas para indígenas. A pesar de estas dificultades, la escuela de Utawilaya sobrevivió durante unos diez años gracias al coraje y la perseverancia de su fundador y al apoyo que recibió del pueblo y del pastor misionero Fernando Stahl. No en vano Manuel Z. Camacho es considerado un pionero de la educación rural en el Perú.”

- **Mariano Luqi Qurimaywa** (1911-1922) Fundó la primera escuela nocturna rural clandestina en Aña Aña (Wancho, Huancane Puno). Comenzó a impartir clases en casa y aceptó a adultos como discípulos con la misión de establecer escuelas en sus comunidades. Se desarrollaron temas relacionados con las realidades sociopolíticas, la ética y las leyes morales de la época, se enseñó a leer, escribir y algunos oficios. Don Toribio Luque Cutipa cuenta cómo a los “indios” se les prohibió leer y escribir, y aunque le costó la vida y hasta el exilio, todavía tenía sangre en las venas para volver a esta historia. Esta referencia nos permite reconocer como uno de los primeros centros de formación intercultural magisterial.
- **El grupo Orcopata**, en los años 1926-1929, desarrolló orientaciones beneficiosas para los indígenas, apoyó iniciativas encaminadas a mejorar las condiciones de vida de los campesinos puneños y contribuyó al desarrollo de la literatura local puneña, los siguientes maestros puneños: Arturo Peralta (Gamaliel Churata), Alejandro Peralta, Inocencio Mamani, Aurelio Martínez, Mateo Haika, Eustaquio Rodríguez, Benjamín Camacho, Emilio Vázquez, Luis de Rodrigo.
- **José Antonio Encinas y la Escuela Nueva**, representan un modelo importante en la historia de la educación en Puno con su enfoque innovador, donde la escuela se convirtió en un "hogar", donde los campesinos aprendieron a leer y escribir y recibieron asesoramiento, apoyo y protección de los abusos del gamonalismo y el poder local. La escuela se interesó por las actividades cotidianas del estudiante, su alimentación y sus creencias, creando un diálogo sobre la historia de las comunidades campesinas para promover la reflexión y el cuestionamiento de la situación actual sobre abusos e injusticias. A lo largo de su vida luchó por la educación como causa social, por los derechos civiles y por

el desarrollo de los pueblos indígenas del Perú. Defendió la revalorización del niño como centro de la actividad educativa, el protagonismo de las emociones y la autoestima, la función creativa del niño y el respeto a su creatividad como elemento más importante del proceso educativo, el papel del docente como mentor y líder, el ideal de igualdad y justicia social.

- Son destacables las experiencias pre interculturales de: “La alfabetización en aymara”, del profesor Daniel Espesua Velasco, quien lanzó la campaña de castellanización en julio de 1931, introduciendo la alfabetización en aymara; La experiencia del profesor Alfonso Torres Luna, quien de 1935 a 1940 creó textos bilingües aymara-castellano para alfabetizar simultáneamente a los dos grupos de lenguas indígenas. José Portugal Catacora, en 1947 fundó el “Instituto Experimental de Educación N° 3 de Puno”, cuya propuesta pedagógica “La escuela según el nivel de madurez en el Perú”. La profesora María Asunción Galindo, quien en los años 1940-1951, en Ojerani (Chucuito-Puno), desarrollo experiencias muy importantes que propugnaban principalmente aprender a leer y escribir en la lengua materna y el español, poniendo en primer lugar la integración familiar y escolar y la evitación del divorcio. Su mayor logro es dirigir una escuela experimental en el campo, organizando a la gente de la comuna para mejorar el aprendizaje de sus hijos; esta experiencia fue continuado por Julián Palacios, desarrollando la educación bilingüe.
- Entre las experiencias comunitarias de carácter intercultural, principalmente en el nivel de educación inicial y primaria, son destacables: Los Núcleos Escolares Campesinos (NEC), que promovían el funcionamiento de la Escuela/Matriz para el nivel primario. Funcionaba como un centro de producción agropecuaria formativa con el huerto y chacra escolar y crianza de animales menores, por medio de la Faena Comunal. Los NEC tuvieron una orientación marcada al trabajo productivo. Se incentivo el empleo de la artesanía y la mejora de la condición de vivienda, panadería escolar, farmacias y peluquerías, servicio de transporte y salud de la población campestre. Se dieron campañas de sanidad y programas de educación bilingüe. La educación era impartida en quechua y aymara primordialmente. El PROPEDEINE, de Cáritas en 1968-1971 con el objetivo de brindar nutrición a niños en edad preescolar en Wawa Washi y Wawa Uta, luego se convirtió en un programa de educación básica extraescolar bajo el

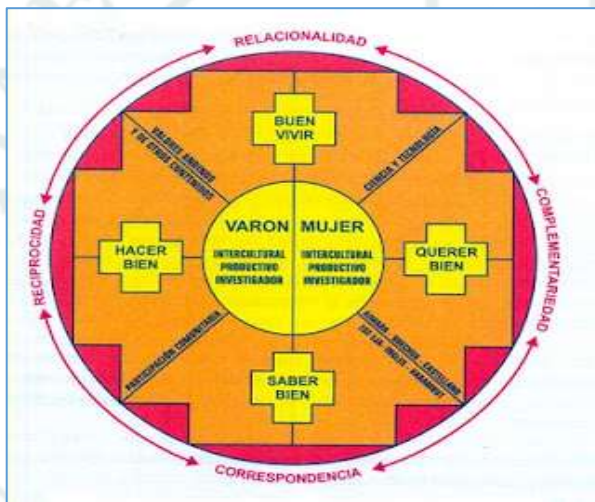
liderazgo del Dr. Ramón León, basado en un plan de estudios cognitivo; esta experiencia actualmente continua como PRONOEI, en el nivel inicial. El Proyecto experimental de educación bilingüe PEEB, implementado entre 1977 y 1990 en cooperación con el Ministerio de Educación y la GTZ. El proyecto desarrolló un modelo EBI para los pueblos quechua y aymara del altiplano de Puno, utilizando lenguas indígenas como medio de instrucción. Desarrolló actividades de investigación, elaboró materiales educativos impresos, valoró el patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos andinos, impulsó la formación de docentes bilingües con la participación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Puno para solucionar la escasez de especialistas en el campo de la educación bilingüe y la insuficiente formación docente. El Programa Andino de Educación Rural ERA, a través de un convenio entre el Ministerio de Educación y Radda Barnen de Suecia, aplicó la propuesta integral de EBI de 1988 a 1996 en 60 comunidades quechua y aymara de Puno. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina (PEECC), dio sus inicios en 1988 y el termino fue en 1994, en convenio del MINEDU y FAO Holanda, siendo sus finalidades: Manejo de modo sostenible y racional del recurso natural y preservarla, promoción del desarrollo de la autoestima, identificado con su cultura y la adquisición del hábito de higiene, comida, así como la técnica básica de producciones agrícolas, pecuarias y forestales, entre otros. El nuevo proyecto andino de educación intercultural bilingüe EDUBIMA, impulsado por CARE Perú, desarrolló un programa educativo en la provincia de Azángaro de julio de 2002 a diciembre de 2005. La principal actividad del proyecto fue “Impulsar el desarrollo de un currículo sobre EBI (Educación Bilingüe Intercultural) para escuelas rurales con la participación activa de la comunidad, asumiendo el rol de gestión educativa en el ámbito de la responsabilidad de implementación de estrategias y métodos de capacitación en zonas rurales y es un proceso de elevación del nivel de sensibilización de los docentes. y apoyo político de actores sociales e institucionales, expresado en estrategias de relación escuela-comunidad y producción de materiales educativos”. Asociación Educación para el Desarrollo, AEDES, entidad que ejecuta el Proyecto Educación para el Desarrollo, dando en las entidades de educación nivel Secundario Agropecuario de Pucará y Caracara, provincia de Lampa, Orurillo y Santa Rosa, provincia de

Melgar. Las experiencias se enfocaron en el planteamiento de “educación para trabajar”. (CARE PERÚ, 2009).

El análisis de estas experiencias interculturales (individuales y comunitarias), tienen el común denominador de tener bases formativas en el legado de los pueblos y culturas originarias, las mismas que son considerados para este trabajo de investigación como las bases para el desarrollo de la interculturalidad crítica y transformadora, en la formación inicial de docentes de la especialidad de ciencias sociales.

Figura 5

Sustento filosófico andino e intercultural del PCR Puno



Nota: Proyecto Educativo Regional (2009, pág. 65)

El gráfico sobre el sustento filosófico andino e intercultural del PCR Puno, simbólicamente citado, visualiza los cuatro principios de la racionalidad andina interrelacionados al perfil de formación educativa de futuros ciudadanos interculturales productivos e investigadores para los educandos de la región Puno; esta propuesta constituye y demanda la urgente formación de docentes interculturales productivos e investigadores, con la valoración y vigencia decolonial de la interculturalidad crítica transformadora la misma que es, imprescindible en la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales.

El deterioro de la educación en valores, cada vez empeora, porque las prácticas educativas formales se refieren principalmente a aspectos cognitivos, pero ignoran la enseñanza contextualizada sobre valores y actitudes básicos que sirven a la autoconciencia humana. Este hecho permite concluir que el concepto de educar al

estudiante íntegramente, que supone el desarrollo de aspectos relacionados con conocimientos, habilidades (habilidades y habilidades) y valores (actitudes), no se aplica con base en la ética de los creadores holísticos; es decir, no se desarrolla ni se forma en la convivencia armónica según los principios de la racionalidad andina de la figura 5.

“por tanto, se da la existencia en la región de un problema de liderazgo emancipador, democrático y de responsabilidad, indispensable para construir de una sociedad civil regional cohesionado, comprometido con los cambios y empeñado en configurarse sus propios destinos” (pág. 20).

“lo necesario en que la educación regional debe ser valorado y promovida es: vínculos humanos o interpersonales, seguridad individual y grupal y estima sociocultural intra e intercultural” (pág. 26).

El nivel socioeconómico, la lengua materna, el área geográfica y el tipo de gestión (asociado, a su vez, al nivel socioeconómico) están fuertemente relacionados con las diferencias de rendimiento, mientras que las brechas por el sexo de los estudiantes presentan resultados mixtos y, en ocasiones, estadísticamente no significativos (Guadalupe, León, Rodríguez, & Vargas, 2017, pág. 237).

VIGENCIA DE LA INTERCULTURALIDAD CRITICA TRANSFORMADORA EN EL DCBN

En el análisis de la Brecha docente en educación intercultural bilingüe en educación básica se menciona que es el número de docentes bilingües con título en educación inicial intercultural bilingüe o educación primaria intercultural bilingüe que se requiere para atender la demanda de plazas docentes en las instituciones de educación intercultural bilingüe de la educación básica. En la actualidad, la brecha está siendo ocupada por docentes monolingües castellano hablantes y docentes bilingües sin título pedagógico.

El currículo no es sólo un listado de experiencias y contenidos que los estudiantes deben conocer, sino también “cómo ajustar y regular la vida del docente”, estableciendo significado y teniendo en cuenta estrategias de trabajo en la etapa de diseño, de modo que el currículo incluya el análisis de diferentes escenarios para su desarrollo, teniendo en cuenta los actores específicos del sistema educativo y de la sociedad. Esto se debe a que la enseñanza es una responsabilidad compartida de la

educación general y otras instituciones y organizaciones educativas (CARE PERÚ, 2009).

La investigación educativa es traducida en su falta, dificultando con ello el conocimiento y saber tecnológico del problema de educación regional, aplicarlo apropiadamente la innovación teórica y tecnológica que propone la modernidad educativa y el desarrollo de proyectos partiendo de la realidad propia y lo necesario. Por lo mismo, los alumnos tienen bajos grados de rendimiento en las diversas áreas curriculares dadas en el DCBN y no solamente en comunicación y matemática, todo ello es reflejado en la incapacidad de relacionarse y ejercer su capacidad en el actual ámbito socio cultural. (CARE PERÚ, 2009).

Tabla 5

Cuadro comparativo: Plan de estudios del DCBN 2010 y el PCR – PUNO.

N°	DCBN 2010		PCR-PUNO
	Formación general del I al IV semestre	Formación especializada del V al X semestre	Castellano
1	Ciencias Sociales I - II	Historia del Perú y del Mundo I-IV	Afirmación cultural
2	Matemática I - IV	Espacio Geográfico y Sociedad I-IV	Convivencia intercultural
3	Comunicación I - IV	Derechos Humanos y Cultura de Paz I-II	
4	Inglés I - IV	Ciudadanía y Democracia	Comunicación socio cultural y multilingüe
5	Tecnologías de la Información y Comunicación I-IV	Teorías del Desarrollo I-II	Matemática intercultural
6	Educación Física I – II	Persona, Familia y Relaciones Humanas	Ciencia y tecnología en armonía con la Pachamama
7	Arte	TIC. aplicadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales	Educación física en armonía cultural
8	Cultura Emprendedora y Productiva I - II	Epistemología de las Ciencias Sociales	Vivencia y creatividad artística

9	Cultura Científico Ambiental I - III	Currículo y Didáctica aplicados a las Ciencias Sociales I-IV	Trabajo y producción comunitaria
10	Religión, Filosofía y Ética I - II	Orientaciones para la Tutoría	Investigación y creatividad
11	Psicología I - III	Gestión Institucional	
12	Diversidad y Educación Inclusiva	Teoría de la Educación I-II	
13	Desarrollo vocacional y Tutoría I - II	Inglés V-VIII	
14	Currículo I –II	Práctica Pre - Profesional I - VI	
15	Educación Intercultural	Investigación Aplicada I-VI	
16	Práctica I – IV	Opcional V-VIII /Seminarios de Actualización.	
17	Investigación I - III		
18	Opcional I-IV / Seminarios		

Nota: (CARE PERÚ, 2009).

En el cuadro anterior se puede evidenciar que la interculturalidad crítica transformadora, se aborda parcialmente en el DCBN, solo aparece un curso de educación intercultural entre los semestres I -IV; en cambio, respecto al PCR se encuentran temas como la convivencia y afirmación intercultural, comunicación sociocultural multilingüe, matemática intercultural y educación física en armonía cultural, teniendo en este sentido un enfoque más intercultural que el DCBN.

Tabla 6*Registro de instituciones educativas de EIB-UGEL San Román.*

INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE UGEL San Román									
Nivel		Quechua			Aymara			Total	Total
		Fortalecimiento	Revitalización	Ámbitos Urbanos	Fortalecimiento	Revitalización	Ámbitos Urbanos	IIEE FOCAL	IIEE
Nacional	Inicial								
	PRONOEI								
	Primaria								
	Secundaria								
Regional	Inicial								1725
	PRONOEI								1922
	Primaria								1750
	Secundaria								504
Provincial	Inicial	4	42	79	0	0	10	135	210
	PRONOEI	1	42	10	0	2	0	55	114
	Primaria	12	40	42	0	0	8	102	105
	Secundaria	1	8	20	0	0	2	31	33

Nota: (CARE PERÚ, 2009).

Según el CARE Perú, a nivel nacional no existen instituciones educativas con educación intercultural bilingüe, a nivel regional 5901 instituciones educativas tienen educación intercultural bilingüe entre aymara y quechua, a nivel de la provincia de San Román se tienen 462 instituciones educativas de nivel inicial, PRONOEI, primaria y secundaria que son considerados y tienen educación intercultural bilingüe entre quechua y aymara.

ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL DCBN DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

- Principios curriculares

Participación y flexibilidad

Respecto a este principio en el DCBN se contemplan modelos de proceso dirigidos hacia una más activa participación de cada actor socioeducativo y hacer más flexible el currículo de modo que se promueva mayor diversidad en las propuestas curriculares con una finalidad innovadora, según las necesidades particulares de cada contexto, sin descuidar las políticas y lineamientos educativos.

Mediación del aprendizaje

En cuanto a la mediación de los aprendizajes se menciona que, el fomento de un aprendizaje significativo demanda que el docente asuma roles de mediación efectivos en cada proceso. Esto implica y demanda como condición, la formación de profesores investigadores e interculturales, con conocimientos de las diversidades sociales, culturales y de la realidad educativa donde interactúan como mediador cultural (aportando e innovando en el surgimiento de una nueva identidad de la mano con las necesidades y demandas del contexto local y retos a nivel global).

Reflexión en y desde la práctica para la reconstrucción social

En relación a este principio, se afirma que un docente emplea la metacognición cuando está en permanente autorreflexión de su quehacer, y a partir de ello mejora e innova sus prácticas. El profesor asume un papel protagónico en los procesos de evaluación, aplicación, desarrollo y diseño de un currículo más adecuado para los estudiantes y para el entorno sociocultural de la escuela, enmarcado dentro de la política educativa nacional.

Evaluación con énfasis formativo

Respecto de este principio en el DCBN se menciona que a partir de una propuesta pedagógica cognitiva toda evaluación se considera como un proceso de reflexión formativo. Complementaria a una visión constructivista se considera la evaluación formativa como un instrumento que facilita la identificación de los errores para aprender de ellos (los participantes del proceso no están limitados a repetir los aprendizajes sino más bien a recrearlos y reelaborarlos).

- **Perfil profesional**

Con respecto al perfil profesional considerado en el DCBN, se observa que esta se encuentra enmarcado, además de los enfoques humanista, ambiental, inclusión y cultura de paz, en el aspecto intercultural donde:

En el aspecto intercultural considera la existencia de diferencias como una cualidad que incluye respeto y comprensión recíproca entre las culturas, estableciendo relaciones para intercambiar valores y conocimientos de forma igualitaria, generando aportes al desarrollo del saber, la cosmovisión y la filosofía según cada circunstancia. De este modo la interculturalidad hace posible tener una conciencia crítica de lo propio y a partir de allí confrontar óptimamente los fenómenos de mundialización cultural y globalización.

Dentro del mismo perfil que plantea el DCBN, en la dimensión profesional pedagógica contempla el desarrollo de procesos pedagógicos basados en las experiencias educativas y las teorías, teniendo en cuenta la interculturalidad e interdisciplinariedad para dar atención a las demandas y necesidades del entorno.

- **Plan de estudios**

En cuanto a las características encontradas en el plan de estudios del DCBN, se tiene que, respecto a las Etapas de la Carrera de Educación Secundaria de la especialidad de Ciencias Sociales, más específicamente en la de formación general, se considera además de Ciencias Sociales, Matemática y Comunicación, la Educación Intercultural con 2 horas y 2 créditos en el tercer semestre, a su vez aquí se hace énfasis en el desarrollo de:

La interculturalidad y la diversidad abordando sus antecedentes y conceptos. La pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, sus definiciones, características, diferencias y semejanzas. El acercamiento teórico de diversidad cultural e identidad bajo una mirada sociológica, antropológica, lingüística y filosófica. Considerando también la interculturalidad educativa.

- **Desarrollo curricular**

En la elaboración de sílabos el DCBN dicta que deberá dar tratamiento metodológico al enfoque intercultural. Menciona también la demanda de un proceso de innovación y diversificación curricular con una visión intercultural considerando la convergencia nacional. Como también la inclusión de una visión bilingüe e intercultural, considerando la evaluación por competencias en el currículo.

• **Currículo con enfoque intercultural**

De igual forma también el DCBN aborda el currículo con enfoque intercultural, donde se dan relaciones directas entre la percepción del currículo como selección cultural y las culturas que se presentan en cada entorno. De esta forma una visión de dinámica curricular corresponde más con una concepción cultural que como un producto. Confrontando a la concepción errónea de inercia que se tienen sobre el currículo y las culturas, de que no se transforman ni cambian y que en consecuencia solo se pueden dar, transmitir o recibir. (Da Silva 1998)

Según el DCBN el currículo con enfoque intercultural, se asume como un eje transversal a todas las áreas, demandando un trato específico en el área de Educación Intercultural.

3.1.3. Resultados conforme a la guía de entrevista

Según el contexto socio cultural de los estudiantes en formación inicial docente, en la ciudad de Juliaca, en el año 2016 se inició con el I encuentro internacional sobre pedagogía intercultural y ciencias sociales para el buen vivir, en el Instituto de educación superior pedagógico público de Juliaca, dando inicio con el tratamiento académico de la pedagogía intercultural, desarrollándose con gran éxito cuyos ejes temáticos fueron la cultura investigativa, pedagogía y filosofía intercultural, realidad económica productiva, y científica tecnológica y sociocultural.

Este seminario se llevó a cabo durante 6 días, además es importante señalar que fue en este taller donde se realizó la técnica de grupo focal, en base a que el tesista fue participe de dicha organización, por otro lado, los objetivos de su realización fueron:

1. Fomentar la integración entre el colegiado de docentes y estudiantes con los participantes y demás miembros de la comunidad educativa, involucrando a la población, las instituciones públicas y privadas en forma activa mediante las actividades programadas, que contribuyan al desarrollo de las competencias por los estudiantes.

2. Garantizar el logro de las competencias en la formación inicial docente y continua, de la especialidad, con enfoque crítico, reflexivo, intercultural, investigativo, creativo y humanístico que responda a las demandas y necesidades de nuestro contexto en la institución, favoreciendo una formación de calidad de los estudiantes del programa de estudios.

3. Desarrollar entre los estudiantes la cultura investigativa científica, con técnicas, recursos e instrumentos de investigación para solucionar problemas educativos a través de la práctica pedagógica; así como en la gestión y participación colaborativa en la especialidad; antes, durante y después del evento.

4. Desarrollar entre los docentes y estudiantes conocimientos e interaprendizajes interdisciplinarios y pedagógicos en las actividades de gestión, desarrollo y evaluación del seminario taller, en el marco de las actividades programadas del XXXVII aniversario, y propugnando su licenciamiento en el contexto geo histórico, como base y aporte a la cultura local, regional y nacional.

5. Promover, presentar y difundir trabajos académicos de investigación monográfica, informes, ensayos y otras evidencias que se generan en los momentos claves del seminario taller.

Por otro lado se señala que la guía de entrevista fue aplicada abarcando el tema de interculturalidad crítica transformadora en el desarrollo de la formación inicial docente al grupo focal, de la misma manera se recalca que esta entrevista no fue dirigida de manera personal, se realizó un conversatorio grupal, donde todo el escenario de estudio indicado fue participe, es decir los estudiantes y los formadores de la especialidad, de los cuales solo ciertos participantes dieron sus puntos de vista, justamente por emplear como técnica el grupo focal, como se detalla a continuación.

La entrevista al grupo focal se desarrolló el día 23 de enero del 2017, en el aula taller del IESPP-J, cuya síntesis histórica es el siguiente:

En la actualidad el Instituto, está en proceso de gestionar su conversión general definitiva en Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública – Juliaca (R. M. N° 507-2020-MINEDU). Según referencias confiables como el PEI (2019), fue creada como Escuela Normal Mixta Juliaca, en la década del sesenta, como único centro de estudios de nivel superior de la Provincia de San Román Juliaca, como una alternativa a la necesidad de brindar atención a los egresados de Educación Secundaria de los diferentes colegios de la ciudad de Juliaca y de la región, a petición escrita mediante un memorial presentado por las familias honorables de la provincia de San Román Juliaca y la gestión de los parlamentarios puneños: hermanos Néstor y Roger Cáceres Velásquez, Julio Arce Catacora, entre otros.

Fue inaugurado el 12 de octubre de 1964, e inicia sus labores académicas bajo la Dirección del Dr. Teófilo Palacios Linares, quien fue su primer director. Funcionaron inicialmente dos secciones de la especialidad de Educación Primaria.

En el año de 1975 se cierran todas las Escuelas Normales del país, entre ellas la Escuela Normal Mixta Juliaca, por disposición del Gobierno del General Juan Velasco Alvarado, dando paso a las ESEP. Luego en el año de 1981, con la elección del Arquitecto Fernando Belaúnde Terry como flamante presidente de la República y en su segundo periodo, se reaperturan las Escuelas Normales a nivel nacional, entre ellas la de Juliaca, pero como un Programa dependiente de ESEP.

El Instituto, en el año de 1981, se reapertura con filial de la ESEP con el funcionamiento de la carrera de Educación Primaria. En seguida, se crearon las especialidades de Educación Inicial, Educación Secundaria en las Especialidades de: Comunicación, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

En esta segunda etapa de la Escuela Normal Mixta Juliaca, previa evaluación por una Comisión Especial del Ministerio de Educación, obtiene su Adecuación con la denominación de: “Instituto Superior Pedagógico Público Juliaca”, mediante el D.S. N° 009-83 del 25 de febrero de 1983.

Posteriormente, el instituto ha procedido a la adecuación institucional; logrando su ACREDITACIÓN con la Resolución del presidente del Consejo Directivo- Adohoc N° 073-2015-COSUCINEACE /CDAH-P, emitida el 15 de junio del 2015, beneficiando a los estudiantes en el servicio académico de calidad. Con la R. D. N° 225-2016-MINEDU/DGDDD/DUFOUD del 19 mayo del 2016, se REVALIDAN las Carreras Profesionales de: Educación Inicial, Educación Primaria, y de Educación Secundaria con las especialidades de: Comunicación y Ciencias Sociales; completando la revalidación con la R. D. N° 363-2016-MINEDU/DGDDD/DIFOID de fecha 02 de agosto del 2016, las especialidades de Educación Secundaria: Matemática y Ciencia Tecnología y Ambiente.

Con la dación de la Ley 30512, en la actualidad, esta institución de Formación Inicial Docente, cuenta con infraestructura, física, equipamiento, recursos para los aprendizajes, comedor estudiantil, centro de cómputo, laboratorio de Ciencias y aulas taller en cada uno de los Programas Educativos que se ofertan en las diferentes carreras y especialidades, para formar futuros docentes en las especialidades de: Educación Inicial, Educación Primaria, y en Educación Secundaria, las especialidades de: Comunicación, Ciudadanía y Ciencias Sociales, Matemática y Ciencia Tecnología.

Las preguntas formuladas según la guía de entrevista del grupo focal, fueron:

UNIDAD TEMÁTICA: Interculturalidad crítica y transformadora

1. ¿El enfoque de la interculturalidad crítica y transformadora, es descolonizadora? ¿Por qué?, ¿Qué es? ¿Cómo Conceptualizar?

U-1: Como ya lo han dado a conocer sobre el concepto de interculturalidad desde el aspecto crítico y también transformador voy a dar a responder mi respuesta a lo que es si es descolonizadora o no, desde mi punto de vista podría decirlo que sí, es

descolonizadora porque ya no vamos a adoptar como quien dice temas de otros lugares o culturas pero en un ámbito crítico para mí es descolonizador porque primero interculturalidad busca que nosotros aceptemos nuestra cultura y posteriormente podemos entender otras culturas.

U-2: Como bien sabemos que la interculturalidad es el cambio o intercambio de ideas, costumbres de nuestras vivencias no del que hacer del hombre entonces que va hacer cuando el hombre ya se va adaptando a diferentes culturas y viene con diferentes ideas entonces va poder transformar porque es su mundo interior y también lo exterior y así poder descolonizar a la humanidad.

U-3: Si, tiene un enfoque descolonizador porque cuando nosotros hablamos de interculturalidad vamos hablar queremos intercambiar la cultura a aceptar la cultura críticamente aceptarlas con sus lados positivos y negativos y transformadora que vamos a poder adoptar las culturas porque vamos adoptar algunas costumbres de la cultura vamos a transformarlas y de esa manera vamos a poder mejorarlas esas culturas viendo las cualidades o las cosas buenas que tienen esas culturas aceptándolas para la cultura que uno tiene y poder transformarla que va a ser descolonizadora porque vamos a seguir en una solamente en una sola cosa si la vamos a transformar la cultura que nosotros vamos a tener y que va ir cambiando vamos a ir rotando como de costumbre, eso sería mi punto de vista.

U-8: porque yo logros entender la interculturalidad es transformadora descolonizadora, como la compañera dice, podría decir que sí, descolonizadora es transformar y también dice que es creación entonces nuestras culturas han sido creadas y también lo transformamos en el proceso que va avanzando entonces podría decir que sí.

U-6: Continuando los años nos referimos más que todo a lo que es el enfoque de interculturalidad en lo que se ha transformado nos dice que es descolonizadora yo diría que sí es descolonizadora en mi apreciación critica porque al hablar de la palabra descolonizadora hablamos de un cambio de una transformación se podría decir y como estamos hablando de interculturalidad entonces interculturalidad es intercambio de culturas, entonces si se estaría transformando.

Conforme a las respuestas brindadas por los entrevistados, se destaca la concepción de la descolonización en el tiempo, donde la interculturalidad va

transformándose en la misma medida que cambia la sociedad y evoluciona el desarrollo del intercambio que con la globalización se hace evidente en la cultura contemporánea. Estos aspectos son semejantes en términos de Tubino, dado que basan la crítica intercultural a partir de los cambios, donde la construcción de la cultura no culmina con eventos particulares, sino que evoluciona en función de las personas, sus tradiciones, usos y costumbres.

Asimismo, el mantenimiento de estas ideas se citan como aquellas que deben ser aceptadas por el individuo, para el caso, se sitúa el escenario que el autoconocimiento y la autonomía cultural del individuo es la única que le puede permitir adoptar la cultura del entorno, siempre mediada por una razón, siendo que algunos entrevistados habrían especificado diferencias a la mejora de la cultura, la cual implica un cambio en función de la razón de lo aceptable moralmente, siendo que muchas ideas costumbristas se fundan en la sociedad multicultural.

2. ¿Cuáles son las fuentes de la interculturalidad crítica y transformadora? ¿Quiénes son los autores individuales- comunitarios?

U-1: Como primer instrumento podríamos tomar en cuenta el PCR es un instrumento nacional.

U-3: Dentro de los documentos que hemos analizado está el libro de Saúl Bermejo Paredes, nos habla acción de educación intercultural.

En base a las respuestas presentadas, se identifica que las fuentes documentales inmediatas son de las que nacen los principios y características que fundan la interculturalidad crítica y transformadora, citándose al PCR como una fuente inmediata, y un representante es considerado Saúl Bermejo, propio de la Universidad Nacional del Altiplano, que establece una educación basada en cubrir las necesidades de los grupos aborígenes minoritarios en términos de su lengua, facilitando la integración del componente intercultural, pero este se restringiría solo al pasado, a los usos y costumbres que se mantienen en el tiempo, en consecuencia, no necesariamente se concibe como un proceso dinámico y contingente.

Al explicar la interculturalidad desde esta perspectiva, en la docencia se debería percibir como la diversificación del currículo, que busca responder claramente las necesidades de los pueblos, reducir las brechas comunicativas particularmente las lingüísticas, bien sea través de la especialización más no como un enfoque o paradigma

temporal y generalista, porque de otro modo no se profundiza apropiadamente en los elementos culturales autóctonos.

3. ¿Cuáles son las características de los enfoques y elementos que constituyen la interculturalidad crítica y transformadora? ¿Porqué?

U-2: Podría ser una de las características de ser integrador porque por decir en un pueblo tienen diferente costumbre entonces que una persona va al observar se está integrando a la sociedad y también va adquirir conocimientos sobre esa cultura.

4. ¿Tiene potencial descolonizador la interculturalidad crítica y transformadora? ¿SÍ? ¿NO? ¿PORQUÉ?...

U-1: Como le decía en un principio si estamos hablando de la interculturalidad crítica y a la vez transformadora en un aspecto nosotros tomando o ya se está dando con fuerza como simple hecho de tomar y usar el PCR como instrumento para conocer nuestras raíces verdad ahora en segunda... tampoco nos dice que debemos cerrarnos en eso y conocer simplemente con una estructura hablar procesos de ... ¿Qué debe hacerse?: transformar en otra cultura.

U-3: Decimos que la interculturalidad crítica es transformadora tiene potencial descolonizador yo diría que si porque si tiene un potencial descolonizador tiene un enfoque descolonizador porque como bien nosotros aceptamos nuestra cultura y costumbre pero dentro de eso mejorar o querer conocer otras cosas eso nos va ayudar a transformar mejorar lo que ya conocemos o saber más muchas cosas porque vivimos en un mundo globalizado y de competencias donde no podemos quedarnos con una cosa, sino que saber más cosas y eso nos va traer la globalización que nos va ayudar a transformar y ayuda a la interculturalidad y conociendo más cosas nosotros vamos a poder mejorar nuestras diferentes costumbres y tradiciones de lo que tenemos en nuestra cultura y vamos a poder manejar la tecnología en estos momentos se está aplicando la tecnología.

U-2: porque se digo que tiene potencial descolonizador la interculturalidad primeramente descolonizador porque si bien sabemos que la educación todos los documentos que nos envían son de occidental pero no está considerado nuestras culturas nuestras vivencias, es por ello yo digo que es descolonizador ya que en vista de que todo los niños ya sea del campo conocen más nuestras culturas en cambio ya sea del occidente la educación occidental no tiene nada de eso es por eso que yo digo que es

descolonizador y es transformadora para que nosotros conozcamos nuestras culturas no solamente nosotros o un niño o estudiante va tener esa idea de conocer su cultura primero va conocer su cultura después va conocer lo demás.

En forma afirmativa, los entrevistados retoman la perspectiva del cambio y la transformación cultural vivencial, donde se integra al individuo, más esto no implica que el sujeto este fragmentado, dado que la cultura percibida desde la modernidad no es equivalente a la costumbre creada por años de procesos socio-culturales, históricos, económicos, que nos han formado como nación, más aún con la cual debería existir una identidad propia que va más allá del intercambio de una lengua, sino del reconocimiento cultural del pasado y su convivencia en el presente próximo.

En cuanto a la percepción de la interculturalidad con otras culturas, es prácticamente la misma, porque estas no solo son de conocimiento propio, sino que determinan al individuo y su perspectiva del mundo real.

UNIDAD PERSPECTIVA: Vigencia en el DCBN de formación inicial de docente

5. ¿El actual DCBN, considera el enfoque de la interculturalidad crítica y transformadora? ¿Sí? ¿No? ¿Porqué?

U-1: Creo que todos tenemos la respuesta ante esa presunta unánime del NO, desde mi punto de vista sería No, porque la experiencia pedagógica que yo tuve al utilizar el proyecto que me estoy planteando, he ido a trabajar a una colegio donde los niños no conocen las realidades de otros países vemos el libro de historia y geografía y economía nos ponen ejemplos de lugares que los muchachos no los conocen son totalmente extraños hablamos de las pirámides de Egipto y de ciudades y otros que no conocemos nos dan comparaciones de la ciudad de Lima y de ese llegamos a un pueblo de Lima y no tienen identidad que deberían tener entonces yo diría que el DCBN no nos da a conocer todo eso porque nos imponen conocer temas que son de otras realidades como por ejemplo ya les dije a hablar conocer culturas de nuestra propia cultura.

U-2: En el DCBN no se considera temas de la interculturalidad ya sea crítica y transformadora.

U-6: Como la compañera dice, nos hablan de otro contexto lo cual no es cierto, o parte de sí mismo por eso no se está dando. El papel del DCBN es preocupante, dado que esto refleja un empobrecimiento educativo, donde el docente busca generar

conocimientos sin una base teórica sólida, que permita al estudiante no solo reconocer los procesos que han generado el origen de muchos de los contenidos del currículo, sino que estos a su vez tampoco son capaces de generar un juicio crítico respecto a las diferencias o semejanzas del proceso intercultural propio y el foráneo.

6. ¿El enfoque de la interculturalidad crítica y transformadora, está vigente en el actual DCBN de la formación docente de la especialidad de ciencias sociales? ¿Sí? ¿No? ¿Porqué?

U-2: En el actual DCBN, creo que no está vigente; aunque recuerdo que hemos estudiado el área de educación intercultural.

La ausencia del DCBN, implica que se está diezmando el desarrollo de capacidades aplicables en la formación del educador, más aún estos deberían ser más considerados, particularmente por el fundamento de la necesidad del reconocimiento cultural para la formación de la identidad individual y colectiva de los sujetos.

7. ¿Es muy importante el enfoque de la interculturalidad crítica y transformadora en el actual DCBN de la formación decolonial de docentes de la especialidad de ciencias sociales? ¿Sí? ¿No?, ¿Porqué?

U-1: Debe ser importante ese enfoque por cuanto vivimos en un pueblo de quechuas y aymaras. En mi caso soy de procedencia aymara.

La respuesta de la entrevistada es importante en perspectiva, porque no solo el estudiante se autopercibe dentro del contexto geográfico, histórico y lingüístico, sino el docente también lo hace, más este lo desarrolla de forma consciente, porque reconoce la riqueza de su historia de forma amplia, se identifica con la misma.

El docente no solo es por tanto un actor que interviene en el proceso de interculturalidad, sino es un sujeto activo en el propio proceso, no como facilitador sino como un individuo con una identidad reconocida respecto al lugar de origen y la necesidad de su reconocimiento, por lo que consideran la interculturalidad muy importante, para el enfoque de la interculturalidad crítica y transformadora en el actual DCBN de la formación decolonial de docentes de la especialidad de ciencias sociales.

8. ¿Qué propone para valorar la vigencia decolonial del enfoque de la interculturalidad crítica y transformadora en la formación decolonial de docentes de la especialidad de ciencias sociales? ¿PORQUÉ? ¿CÓMO?...

U-1: Creo que esa propuesta ya lo hace nuestra Institución Superior, al proponer proyectos de investigación que nos ayude a enriquecer la interculturalidad Crítica y transformadora. Esa propuesta se ha mostrado en el I encuentro internacional sobre pedagogía intercultural y otros.

U-2: Podría ser proyectos de innovación para trabajar la interculturalidad como lo menciono mi compañera, sobre el encuentro.

U-3: Yo también partiría de trabajar en nuestras aulas de que los profesores de ciencias sociales deberían incentivar a los estudiantes, por decir a que ellos hagan documentales en su casa, pero que lo hagan como una entrevista a sus padres, pero grabándoles también para ver y preguntarles, también como ha sido su familia haciendo preguntas en quechua que nos cuenten sus costumbres y de cómo es su familia que les hagan preguntas a sus padres y hermanos, pero que les hablen en quechua los padres muy bien les pueden hablar en quechua para ver cómo ha ido aprendiendo y como han ido mejorando, cada estudiante puede hacer un documental como es la costumbre de su familia y de esa manera también cada alumno pueda plasmarlo en el salón de clase y todos los alumnos puedan también compartir y va ser transformador porque cada uno de ellos van a estar viendo y va ver la diferencia de las costumbres y características de las diferentes familias.

U-5: Yo creo también al igual que esa propuesta primero sería que como docentes deben trabajar en el aula y luego en el colegio y poco a poco vamos a comenzar a extender, y comenzar a aprender el himno nacional en quechua los días lunes de esa forma estaríamos comenzando ya estaríamos dando el inicio el punto de partida para que tenga esa transformación porque no tiene sentido nosotros como docentes lo hablemos en palabras y en los hechos no lo demostramos creo que tenemos que demostrar con hechos de que verdaderamente lo que estamos proponiendo lo estamos cumpliendo o solo queda en papeles.

U-4: Lo primero que podemos hacer o gestionar es, realizar talleres en quechua como dice mi compañero por lo menos dos horas a la semana, así como el inglés para que nosotros estemos en contacto con hemos seguido no con nuestros alumnos en quechua con nuestro idioma materno.

U-5: por ejemplo, tener taller de quechua aymara porque si es cierto los docentes no siempre vamos a ir a diferentes lugares para estar preparado debemos seguir, como indicaron algunos ponentes del encuentro, sobre pedagogía intercultural.

U-6 Mi propuesta es hacer más pasantías como tal vez lo hemos hecho los de ciencias sociales traer conferencista desde Bolivia hacer de igual manera tal vez con ponentes que si saben del tema les puede incluir a los estudiantes en el nuevo aprendizaje de la interculturalidad como en congresos y encuentros similares.

U-7: Lo que debe trabajar el ministerio de educación debe haber como mínimo dos horas para que nosotros aprendamos la lengua materna y donde haya también cursos talleres de interculturalidad, yo aprendí las dos lenguas primero el quechua.

Posteriormente, en el año 2019 se llevó a cabo el II seminario taller sobre pedagogía intercultural y ciencias sociales para el buen vivir, organizado en el mismo instituto, por estudiantes de la nueva especialidad de Ciudadanía y Ciencias Sociales, cuya ubicación fue en el distrito de San Miguel, la coordinación estuvo a cargo de ciencias sociales de IV semestre, los temas a tratar fueron formación ciudadana, museos, descolonización y pedagogía intercultural, investigación e historia regional, este segundo encuentro de la misma manera fue un éxito, pues es un tema de gran relevancia y necesario para la sociedad de hoy en día que no le prestan la atención suficiente, muy a pesar de ser un país pluricultural.

Del mismo modo es importante señalar que en el año 2023 se desarrolló el III seminario taller ciudadanía y ciencias sociales para el buen vivir 2023, ello bajo la autorización de la resolución directoral N°3966-2023-DUGEL SR/06-12-23. Ambos eventos, responden a las demandas y propuestas que permitan desarrollar el enfoque de la interculturalidad crítica y transformadora en el actual DCBN de la formación decolonial de docentes de la especialidad de ciencias sociales.

Tabla 7

Matriz de sistematización de respuestas del grupo focal.

MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE RESPUESTAS DEL GRUPO FOCAL																			
Nombres	Idioma	Edad	Notas ICT			Concepto ICT		Características ICT			Potencial Descolonizador		Vigencia DCBN		Necesidad DCBN		Propuestas		
			A	B	C	Si	No	A	B	C	Si	No	Si	No	Si	No	A	B	C
U-1	A		PCR			X			Más transformador		X		X	X	X		Proyecto de investigación		
U-2	Q					X		Integrador			X		X	X	X		Proyectos de innovación		
U-3	Q			Saul Bermejo		X				Más descolonizador	X		X	X	X				Trabajo en familia – aula
U-4	Q					X					X		X	X	X		Talleres de idiomas		
U-5	Q					X					X		X	X	X				Trabajo en aula
U-6	Q					X					X		X	X	X				Pasantías
U-7	Q					X					X		X	X	X				Talleres de interculturalidad
U-8	Q					X													

Nota: Elaboración propia.

Leyenda:

ICT: Interculturalidad Crítica y transformadora

D: Descolonizadora

DCBN: Diseño Curricular Básico Nacional 2010

PCR: Proyecto Curricular Regional – Puno

U-1/8: Unidades de entrevista (grupo focal)

A/Q: Aymara/Quechua

En la tabla 7 se observa los resultados de la entrevista sobre interculturalidad crítica transformadora en el desarrollo de la formación inicial docente, realizado al grupo focal, siete entrevistados son de procedencia quechua y uno de procedencia aymara; a decir de los entrevistados a la pregunta sobre las fuentes de interculturalidad transformadora, dos de ellos respondieron que identificaban como fuentes al PCR y lo abordado por Saul Bermejo en sus teorías, los demás consideraron que no habían fuentes de interculturalidad; todos los entrevistados manifestaron conocer los conceptos de interculturalidad crítica transformadora; con respecto a las características de interculturalidad, la entrevistada U-1 manifestó tener un carácter más transformador, la entrevistada U-2 menciono ser integrador y U-3 más descolonizador; respecto al potencial decolonizador todos los participantes consideraron que la interculturalidad crítica transformadora tenía alto potencial decolonizador; en cuanto a la vigencia de la interculturalidad en el DCBN todos los entrevistados consideraron que no tenía ninguna vigencia; a la pregunta sobre la necesidad de su vigencia en el DCBN todos respondieron que existía una gran necesidad; finalmente al formular algunas propuestas la entrevistada U-1 menciono que era necesario realizar proyectos de investigación, U-2 dijo que deberían hacerse proyectos de innovación, U-3 propuso que se debería trabajar más en las familias y el aula, por su parte U-4 mencionó la importancia de realizar talleres de idiomas, U-5 solicito trabajar más en el aula, U-6 planteó realizar pasantías y U-7 propuso la realización de talleres de interculturalidad, entre otros.

3.2. DISCUSIÓN

En base al objetivo general se tienen como resultado que, al procesar, sistematizar y analizar los datos recopilados, tanto de las fuentes de la Interculturalidad, consideradas como fundamentos de la Interculturalidad crítica y transformadora; así como, el procesamiento y análisis de las respuestas de la entrevista focal, se ha logrado analizar la vigencia decolonial de la interculturalidad crítica transformadora en el desarrollo de la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales. El MINEDU, formula y desarrolla su inicial enfoque intercultural funcional de una visión en el que, la interculturalidad sólo implicaba reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de las matrices y estructuras sociales establecidas; a una nueva visión que ha superado el enfoque funcionalista, por una comprensión crítica de la interculturalidad que recoge y sintetiza los avances en la definición de este enfoque toda vez que no se quede en el plano descriptivo ni en el normativo, sino que propone y busca transformaciones, desde una postura crítico-reflexiva.

La valoración y vigencia decolonial de la interculturalidad crítica transformadora es imprescindible en la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales, queda confirmada por cuanto el MINEDU, mediante el órgano intercultural especializado como la DIGEIBIRA (2013)

Las interacciones interculturales vitales y transformadoras deben estar disponibles para todos porque la Ley General de Educación reconoce las interacciones interculturales como el principio rector de todo el sistema educativo. El interculturalismo se asoció inicialmente sólo con los pueblos indígenas y se ha centrado en esta población durante décadas. Hoy, sin embargo, el Proyecto de Educación Nacional ratifica lo escrito en la ley y propone “Una educación básica que garantice la igualdad de oportunidades y resultados educativos de calidad para todos los peruanos, eliminando las brechas de la desigualdad educativa”, lo que significa “Transformar las instituciones de educación básica en instituciones eficientes e innovadoras, capaces de brindar una educación pertinente y de calidad, explotando el potencial de las personas y promoviendo el desarrollo social”.

Esto significa que en el proceso de definición e implementación de políticas de educación intercultural no basta con fortalecer las identidades de minorías o personas discriminadas; Al mismo tiempo, es necesario preparar a la mayoría para la interacción intercultural, eliminando la discriminación y el diálogo intercultural en igualdad de condiciones. Esto requiere el desarrollo de la educación intercultural en todos los campos, todas las clases, todas las escuelas, todos los métodos y todos los niveles, tanto en las zonas rurales como en las urbanas.

La educación intercultural crítica y transformadora es para todos, pero para ser efectiva no tiene por qué ser igual para todos, ya que debe responder a las especificidades de cada contexto, a las condiciones de expresión de la diversidad y a los niveles de reconocimiento y visibilidad existentes. Por esta razón, el interculturalismo crítico transformador “para todos” que ofrece el Estado a nivel nacional es a menudo heterogéneo en su forma de aplicación, porque sus contextos y actores son diferentes, pero tienen un propósito único.

En base a lo señalado se hace mención que se muestra concordancia con el estudio de Aguilar (2022), por indicar que el nivel de sensibilidad intercultural de los estudiantes evidenciaba altos porcentajes positivos, mientras que la muestra de estudiantes habría evidenciado tener una influencia importante de lo estipulado en la Resolución Ministerial No. 1218-85-ED en el desarrollo de la sensibilidad intercultural. En cuanto al género: son

más sensibles las mujeres en comparación con los varones, es decir las mujeres son las que se sienten más a gusto, prestan más atención y aceptan mejor las diferentes opiniones y también las personas que tienen entre 19 – 21 años de edad, como también aquellas personas que hablan una lengua materna aparte del español. Por lo cual es importante que tanto varones y mujeres de toda edad sean empáticos con las personas cuya cultura sea diferente, apreciarla, entenderla, comprenderlos, porque la interculturalidad es propia del país, por lo cual la convivencia entre diferentes culturas debe de ser bajo actitudes abiertas, reflexivas y empáticas. No menos importante para el nivel secundario, es la RVM N° 153-2024-MINEDU, cuyo objetivo es establecer disposiciones para implementar el modelo de servicios educativos intercultural bilingüe en las instituciones educativas publicas EIB.

En ese mismo contexto se está de acuerdo con Pérez (Pérez, 2017), por señalar que los docentes de las instituciones educativas del nivel primaria de la UGEL Collao diversifican de manera intercultural frecuentemente el programa curricular anual. Por lo tanto, es muy importante la diversificación curricular sobre la interculturalidad, esto va a permitir enriquecer el currículo educativo, de tal modo responder a la necesidad de la sociedad en general, sin desigualdad alguna. De la misma forma se muestra concordancia con Castro (2014), muestra que una de las mayores debilidades de la educación intercultural en la región, especialmente en la universidad bajo estudio, está relacionada con falencias en la formación docente. En este sentido, la opinión predominante entre los estudiantes encuestados fue que los cursos que tomaron se caracterizaron como fáciles e insignificantes. Por ende, es muy importante la formación docente, depende mucho de ello para obtener los objetivos esperados, es decir, si se quiere promover la interculturalidad, es muy importante que el docente se encuentre preparado y conozca su etnia cultural, de otro modo, no se podrá transmitir conocimientos sobre la pluralidad cultural a los estudiantes ni a la sociedad en general.

Conforme al primer objetivo específico, se han analizado críticamente las fuentes de la interculturalidad crítica y transformadora entre ellos los enfoques de Fidel Tubino, Josep Estermann, Catherine Walsh, el MINEDU y el PCR y se ha determinado que existen dos elementos vigentes decolonialmente siendo estos la educación basada en cubrir las necesidades de los grupos aborígenes minoritarios en términos de su lengua y la integración de componentes culturales originarios, en el desarrollo curricular del DCBN de la formación inicial de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales en los IESPP de Juliaca. Por lo tanto, se muestra concordancia con Gutiérrez (2018), por que afirma que la cosmovisión andina se relaciona directamente con la Educación Intercultural Bilingüe de los estudiantes

de la carrera profesional de educación inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico “Nuestra Señora de Lourdes”, por lo cual, cuando la cosmovisión andina es positiva la Educación Intercultural Bilingüe es eficiente y viceversa. En base a ello se está de acuerdo con la recomendación que se brinda en dicho estudio, ya que para una mejor educación intercultural se debe promover este aspecto en el nivel secundario, además de la realización de actividades que permita conocer culturas de diferentes lugares, propios de las regiones.

Conforme al segundo objetivo específico, se analizó las características de las bases teóricas de la interculturalidad crítica y transformadora entre ellas Tubino plantea su reconocimiento como una dimensión que no se limita al campo de la educación sino como alternativa frente al autoritarismo y el dogmatismo; Estermann propone su significado como la toma de conciencia de la propia “culturalidad” sensibilidad por asimetrías, ninguna cultura es perfecta; Walsh lo concibe como el fortalecimiento de lo propio que aún sigue siendo subalternizado y relegado por el colonialismo moderno; el MINEDU reconoce la necesidad de conformar un sistema educativo que identifique y celebre la variedad cultural de nuestro país y el PCR enfatiza en una educación innovadora a partir del currículo enmarcada por una interculturalidad crítica y liberadora de buen vivir. En base a lo señalado se está de acuerdo con Paredes (2019), por señalar que los principios educativos propuestos por Encinas se enmarcan en un enfoque positivo de la educación y la enseñanza según el constructivismo. La base para defender principios relacionados con los aspectos biológicos del niño, el diagnóstico situacional, la evaluación formativa y la libertad de aprendizaje es la educación activa y la construcción independiente del conocimiento. De manera similar, el docente y el currículo, como elementos educativos básicos, se basan en el supuesto de que el aprendizaje debe ser activo y que los niños deben adquirir nuevos conocimientos de forma independiente bajo la supervisión de un docente. Por lo tanto, se concuerda con el estudio cuando señala que el aprendizaje debe de ser activo, ya que esto permite mayor captación de parte de los estudiantes, y la implementación de la interculturalidad puede ser un atractivo mayor, además de que se tendrá mayores conocimientos sobre las costumbres de cada cultura, por ser justamente un país intercultural.

Conforme al tercer objetivo específico, se examinaron las características del DCBN donde respecto a principios curriculares este considera la formación de un profesor investigador con conocimientos de la diversidad cultural para su interacción como mediador cultural; en el perfil profesional el DCBN contempla el desarrollo de procesos pedagógicos basados en las experiencias educativas, promoviendo la interculturalidad e interdisciplinariedad; respecto al plan de estudios contempla abordar la interculturalidad

educativa y la diversidad bajo una mirada sociológica, antropológica, lingüística y filosófica; y con respecto al desarrollo curricular este asume el enfoque intercultural como un eje transversal a todas las áreas, demandando un trato específico en el área de Educación Intercultural. De tal manera se está de acuerdo con Ibáñez et al. (2018), al indicar que la integración del interculturalismo en la formación docente no se puede lograr simplemente creando una cátedra de interculturalismo, como ocurre con otros temas relacionados; Es necesario responsabilizarse por el nivel fundamental y profundo de la interculturalidad en la formación de especialistas en educación en las condiciones contemporáneas de nuestro país e incluirlo como un eje transversal en el currículo. Lograr lo anterior marcaría un primer paso importante, porque si bien la formación docente puede tener el mayor impacto en cambiar la forma en que se percibe a las personas interculturales, y especialmente a las indígenas, en la sociedad chilena, se necesitan esfuerzos a un nivel más general. El diálogo entre culturas en igualdad de condiciones debe ser nuestro objetivo en las relaciones cotidianas, en las interacciones cotidianas entre los ciudadanos. Por lo cual es importante resaltar que la interculturalidad crítica y transformadora para el buen vivir, en la formación de los docentes de la especialidad de ciencias sociales, es un aspecto muy importante para la formación de los estudiantes del nivel secundario, ya que ellos son los principales en impartir saberes, al conocer las culturas originarias, transmitirá a los estudiantes dichos conocimientos, y se podrá tener mayor empatía y conocimiento de la interculturalidad, tal como establece el proyecto educativo nacional al 2036 (vida plena).

CONCLUSIONES

PRIMERA: Se analizó que las fuentes de interculturalidad crítica transformadora como apuestas política-pedagógicas que buscan desmontar la estructura colonial del saber, del poder y del ser, construyendo otros modos de vida y saberes desde los pueblos y culturas subalternizadas mantienen una vigencia decolonial parcial en el desarrollo de la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales, dado que, gran parte de los entrevistados consideraron que en el DCBN no tenía ninguna vigencia decolonial, asimismo respecto a la pregunta sobre la necesidad de su vigencia en el DCBN respondieron que existía una gran necesidad, esto de acuerdo a la demanda educativa planteada en el PCR de Puno, sobre todo la aplicación y puesta en vigencia de los principios de la cosmovisión andina como la reciprocidad, racionalidad, complementariedad y correspondencia.

SEGUNDA: Se analizó que en las fuentes de la interculturalidad crítica y transformadora existen elementos que están vigentes decolonialmente en el desarrollo curricular del DCBN de la formación inicial de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales en los IESPP de Juliaca, entre ellos durante la revisión de los enfoques de Fidel Tubino, Josep Estermann, Catherine Walsh, el MINEDU, Rodolfo Stavenhagen, María Teresa Rodríguez y el PCR, se ha determinado que existen dos elementos vigentes decolonialmente siendo estos la educación basada en cubrir las necesidades de los grupos aborígenes minoritarios en términos de su lengua y la integración de componentes de afirmación cultural, además la resolución viceministerial N°153-2024-MINEDU estableció la implementación de los modelos de servicios educativos interculturales bilingües en las instituciones, lo cual contribuye en la vigencia decolonial.

TERCERA: Se analizó que las características de la interculturalidad crítica y transformadora no tienen carácter decolonial, en base a que Tubino plantea su reconocimiento como una dimensión que no se limita al campo de la educación sino como alternativa frente al autoritarismo y el dogmatismo; Estermann propone su significado como la toma de conciencia de la propia “culturalidad” sensibilidad por asimetrías, ninguna cultura es perfecta; Walsh lo concibe como el fortalecimiento de lo propio que aún sigue siendo subalternizado y relegado por el colonialismo moderno; el MINEDU reconoce la necesidad de conformar un sistema educativo que identifique y celebre la variedad cultural de nuestro país y el PCR enfatiza en una

educación innovadora a partir del currículo enmarcada por una interculturalidad crítica y liberadora, al proponer las normas de la racionalidad andina, como el buen vivir (suma qamaña-sumaq kawsay), saber bien (Wali yatiquña-allin yachay), hacer bien (Wali luraña-allin ruray), querer bien (wali munaña-allin munay).

CUARTA: Se examinaron que los principios curriculares, perfil, plan de estudios y desarrollo curricular del DCBN de formación inicial docente de ciencias sociales no tienen vigencia decolonial, en base a que las características del DCBN respecto a principios curriculares este considera la formación de un profesor investigador con conocimientos de la diversidad cultural para su interacción como mediador cultural; en el perfil profesional el DCBN contempla el desarrollo de procesos pedagógicos basados en las experiencias educativas, promoviendo la interculturalidad e interdisciplinariedad; respecto al plan de estudios contempla abordar la interculturalidad educativa y la diversidad bajo una mirada sociológica, antropológica, lingüística y filosófica; y con respecto al desarrollo curricular este asume el enfoque intercultural como un eje transversal a todas las áreas, demandando un trato específico en el área de Educación Intercultural.

RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se recomienda continuar desarrollando investigaciones científicas e interculturales y, sobre todo, en la formación de docentes interculturales para la educación en particular; sobre la influencia lingüística de la interculturalidad en el desarrollo del aprendizaje significativo en la interacción docente-estudiante.

SEGUNDA: Ante la urgente demanda de los Centros de educación intercultural bilingüe, con docentes interculturalmente formados; se recomienda crear a la primera casa de formación magisterial de la provincia de San Román, nuevos programas de estudios que formen maestros interculturales, para el nivel de educación secundaria, por ser Juliaca, el pueblo más intercultural del altiplano peruano.

TERCERA: Se recomienda promover diversos eventos como talleres, encuentros, congresos y otros similares sobre pedagogía y filosofía intercultural decolonial, en centros superiores de formación magisterial; así mismo, realizar gestiones sobre diseño creativo intercultural de recursos didácticos diversificados para la enseñanza aprendizaje de las áreas de ciencias sociales y desarrollo personal, ciudadanía y cívica y bibliotecas EIB, del nivel de educación secundaria.

CUARTA: Se recomienda desarrollar políticas educativas mediadas por docentes con formación especializada en interculturalidad, para la formación de comités educativos dirigidos a regiones con amplia riqueza lingüística, para mejorar el proceso de aprendizaje conforme a las necesidades específicas del estudiante.

REFERENCIAS

- Aguilar Y. (2022). *La práctica intercultural y las habilidades sociales en los estudiantes del programa de estudios de educación primaria de la Universidad Nacional del Altiplano* - Puno, 2021. https://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/21693/Aguilar_Quispe_Yony_Adan.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Aignerren, M. (1999). Análisis de contenido. Una introducción. *La Sociología en sus escenarios*(3), 52.
- Aula Intercultural. (s.f.). *Catherine Walsh*. Obtenido de Aula Intercultural: <https://aulaintercultural.org/quien-es-quien-en-interculturalidad/catherine-walsh/>
- Brack, A. (Octubre de 2004). La Biodiversidad del Perú y su Importancia Estratégica. *Chasqui*, 2(5), págs. 2-3. Recuperado el 11 de Septiembre de 2023, de <https://docplayer.es/5404063-La-biodiversidad-del-peru-y-su-importancia-estrategica.html>
- Cabrera, S. V., Palacios, A. V., Gil Quiñónez, W. R., & De León Solano de Santos, A. L. (2012). *Las nuevas tecnologías de información y las comunicaciones y su influencia en los proceso psicológicos superiores en la educación*. Tesis de licenciatura, Universidad de San Carlos de Guatemala, Ciencias psicológicas, Guatemala. Recuperado el 09 de Septiembre de 2023, de <http://www.repositorio.usac.edu.gt/11259/1/T13%20%282337%29.pdf>
- CARE PERÚ. (2009). *Proyecto Curricular Regional*. Puno - Perú: Altiplano EIRL.
- CARE PERÚ. (2015). *Situación Socio económica y educativa de la región de Puno*. Puno. Recuperado el 11 de Septiembre de 2023, de http://www.care.pe/pdfs/cinfo/libro/EDU_014_procurreg.pdf
- Castro, C. (2014). *La formación de profesores y la educación intercultural en la universidad pública del Caribe colombiano el caso de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico*.
- Centro de estudios de opinión. (2017). *Análisis de contenido*. ANTIOQUIA - Colombia: UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.
- Chirinos, A. (2001). *Atlas lingüístico del Perú*. Publisher: Ministerio de Educación - Centro Bartolomé de Las Casas. ISBN: 978-9972-691-38-6
- Clarín. (03 de Marzo de 2022). Video. Alberto Fernández: "Asco me da vivir en una sociedad que no acepta la diversidad". *Clarín*. Obtenido de

https://www.clarin.com/politica/video-alberto-fernandez-asco-da-vivir-sociedad-acepta-diversidad_3_UKr8tZ5-D.html

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: Santillana ediciones - UNESCO.
- Espezúa, B. (2016). *El derecho desde la mirada del otro*. Lima: Ideas solución editorial SAC.
- Estermann, J. (2010). *Interculturalidad. Vivir la diversidad*. La Paz Bolivia: ISEAT.
- Fernández, C. (18 de Octubre de 2018). *La primera estudiante de la Universidad de Puno que sustenta su tesis en aimara*. Obtenido de Red Internacional de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Católica del Perú: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/noticias/la-primera-estudiante-de-una-universidad-de-puno-que-sustenta-su-tesis-en-aimara/>
- Gobierno Regional de Puno. (2008). *Plan y Presupuesto Participativo 2009*. Puno. Obtenido de https://regionpuno.gob.pe/descargas/informacioninstitucional/documentosdegestion/plan_operativo_2009.pdf
- Grosfoguel, R. (2007). Entrevista a Ramón Grosfoguel. (A. Montes, & H. Busso, Entrevistadores)
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S., & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú*. Lima: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.
- Gutiérrez, T. F. (2018). *Cosmovisión Andina y Educación Intercultural Bilingüe en Estudiantes del Instituto Superior Pedagógico “Nuestra Señora de Lourdes”, Ayacucho - 2015*. Tesis de maestría, Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Maestría en Educación.
- Hanco, N. A. (2005). *Simi Pirwa Diccionario quechua Castellano - Castellano quechua*. Cusco: Imprenta del Centro Bartolomé de las Casas Cusco.
- Hernández, H. (2013). Multiculturalidad y variación lingüística desde la perspectiva del docente en la enseñanza de ELE, o razones en defensa de lo obvio. *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*. San Cristóbal de La Laguna: Universidad de La Laguna. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0048.pdf
- Ibáñez-Salgado, N., Figueroa-Espínola, A. M., Rodríguez, M. S., & Nuñez, A. A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. (SciELO, Ed.) *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100225>

- INEI. (2017). *Censos 2017: departamento de Puno tiene 1 172 697 habitantes*. Obtenido de INEI: <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/censos-2017-departamento-de-puno-tiene-1-172-697-habitantes-11059/>
- León, M. (2013). *Sensibilidad intercultural en estudiantes de la escuela profesional de educación primaria UNA Puno 2013*. Universidad Nacional del Altiplano, Puno.
- Ley N.º 28044. (2023 de Julio de 29). *Ley General de Educación. Art. 8 Inc. f*.
- Maleta, H. (2009). *Metodología y técnica de la producción científica*. Lima: CEPES-Universidad del Pacífico.
- MINEDU. (2010). *Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de Educación Secundaria en la especialidad de Ciencias Sociales*. Obtenido de Ministerio de Educación: https://www.pedagogicopuno.edu.pe/wp-content/uploads/2021/11/DCBN_CCSS__2010.pdf
- MINEDU-DIGEIBIRA. (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad - Propuesta pedagógica*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.
- Ministerio de educación. (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. El peruano*. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- Ministerio de educación. (2018). *Plan nacional de educación intercultural bilingüe. slideshare*. Obtenido de <https://es.slideshare.net/slideshow/ppt-plan-nacional-eib/82785836>
- Ministerio de Cultura. (2013). *Enfoque Intercultural para la gestión pública: Herramientas conceptuales*.
- Monge, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva - Colombia: Universidad Sur Colombiana.
- Morales, C. (2017). *Educación intercultural como propuesta educativa crítica-reflexiva: Limitaciones y posibilidades en contextos de interacción juvenil rural en Chile*.
- Norén, A. (07 de Octubre de 2022). *Características de la educación en Sudamérica*. Recuperado el 08 de Septiembre de 2023, de Educa Bolivia: https://www.educabolivia.bo/files/textos/TX_Lenguas_Pluri.pdf?fbclid=IwAR3q4h0FcuzdRjdRJEnjbqfp7hcw5hdjgvR5BGzrvavTgfLnboQxIo3xBYU
- Paredes, A. E. (2019). *Pensamiento educativo de José Antonio Encinas y su vigencia en el diseño curricular básico nacional*.
- Paredes, J. E. (2006). *Manual para la investigación científica*. Arequipa: UCSM.

- Paredes, J. E. (2011). *Manual para la formulación del proyecto de tesis*. Arequipa: UCSM.
- Pérez, K. (2017). *Diversificación Curricular y la vigencia de la interculturalidad en los docentes de la UGEL Collao Ilave Puno (Tesis de maestría UNAPuno)*. UNA Puno, Puno. Obtenido de http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/8780/Katia_Perez_Argollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- PERÚ, C. (2009). *Proyecto Curricular Regional*. Puno Perú: Altiplano EIRL.
- PERÚ, C. (2009). *Proyecto Curricular Regional*. Puno - Perú: Altiplano EIRL.
- PERÚ, D. P. (2009). *Proyecto Curricular Regional de Puno*. Puno: ALTIPLANO E.I.R.L. PUNO-PERÚ.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (s.f.). *Fidel Tubino*. Obtenido de Centro de Estudios Filosóficos: <https://cef.pucp.edu.pe/miembros/fidel-tubino/>
- Red Muqui. (10 de junio de 2016). Encuentro internacional Anfino: Diálogo Intercultural - Fidel Tubino. Obtenido de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=6ord_4DwMTE
- Quijano, A. (1988). *Colonialidad del poder*. Lima: Gráficas y Servicios - Argentina.
- Trapnell, L., & Vigil, N. (2011). Apuntes críticos para la Formación de Docentes en EIB. *Revista cultural electrónica*, 6(7), 1-21.
- Tubino, F. (2020). La interculturalidad crítica como política de reconocimiento. Fondo editorial. ISBN: 9786123176044
- Vasquez, G. (2018). *Noticias de la tierra nuestra. Puno cultura*. Obtenido de http://punoculturaydesarrollo.blogspot.com/2018_10_14_archive.html
- Walsh, K. (2013). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. *Revista de educación y pedagogía*, Vol. XIX, num.48, mayo-Agosto.

ANEXOS

Anexo 1. Guía de análisis de contenido

I. Identificación del contenido de análisis:

Institución		Tipo	
Título-Obra		No.Edic	
Autor/S		Editorial	
Lugar		Página/s	
Investigador		Fecha	

II. Criterios de análisis:

Postulados	Argumentos	Comentarios
Resumen/ Conclusiones / Sugerencias:		

Anexo 2. Guía de entrevista

I. ITEMS DE LA ENTREVISTA:

UNIDAD TEMÁTICA: interculturalidad crítica y transformadora Fuentes

1. ¿El enfoque de la interculturalidad crítica y transformadora, es descolonizadora?
¿PORQUÉ?
¿QUÉ ES?
¿CÓMO CONCEPTUALIZAR?
2. ¿Cuáles son las fuentes de la interculturalidad crítica y transformadora?
¿Fuentes Documentales?
¿Autores individuales?
¿Autores grupales?
¿Instituciones?
Otros/as... ..
3. ¿Cuáles son las características de los enfoques y elementos que constituyen la interculturalidad crítica y transformadora?
¿PORQUÉ?... ..
4. ¿Tiene potencial descolonizador la interculturalidad crítica y transformadora?
¿SÍ? ¿NO? ¿PORQUÉ?... ..

UNIDAD PERSPECTIVA: Vigencia en el DCBN de formación inicial de docente

5. ¿El actual DCBN, considera el enfoque de la interculturalidad crítica y transformadora?
¿SÍ? ¿NO? ¿PORQUÉ?
1961
6. ¿El enfoque de la interculturalidad crítica y transformadora, está vigente en el actual DCBN de la formación docente de la especialidad de ciencias sociales?
¿SÍ? ¿NO? ¿PORQUÉ?

7. ¿Es muy importante el enfoque de la interculturalidad crítica y transformadora en el actual DCBN de la formación decolonial de docentes de la especialidad de ciencias sociales?

¿SÍ? ¿NO? ¿PORQUÉ?

8. ¿Qué propone para valorar la vigencia decolonial del enfoque de la interculturalidad crítica y transformadora en la formación decolonial de docentes de la especialidad de ciencias sociales?

¿PORQUÉ? ¿CÓMO?... ..



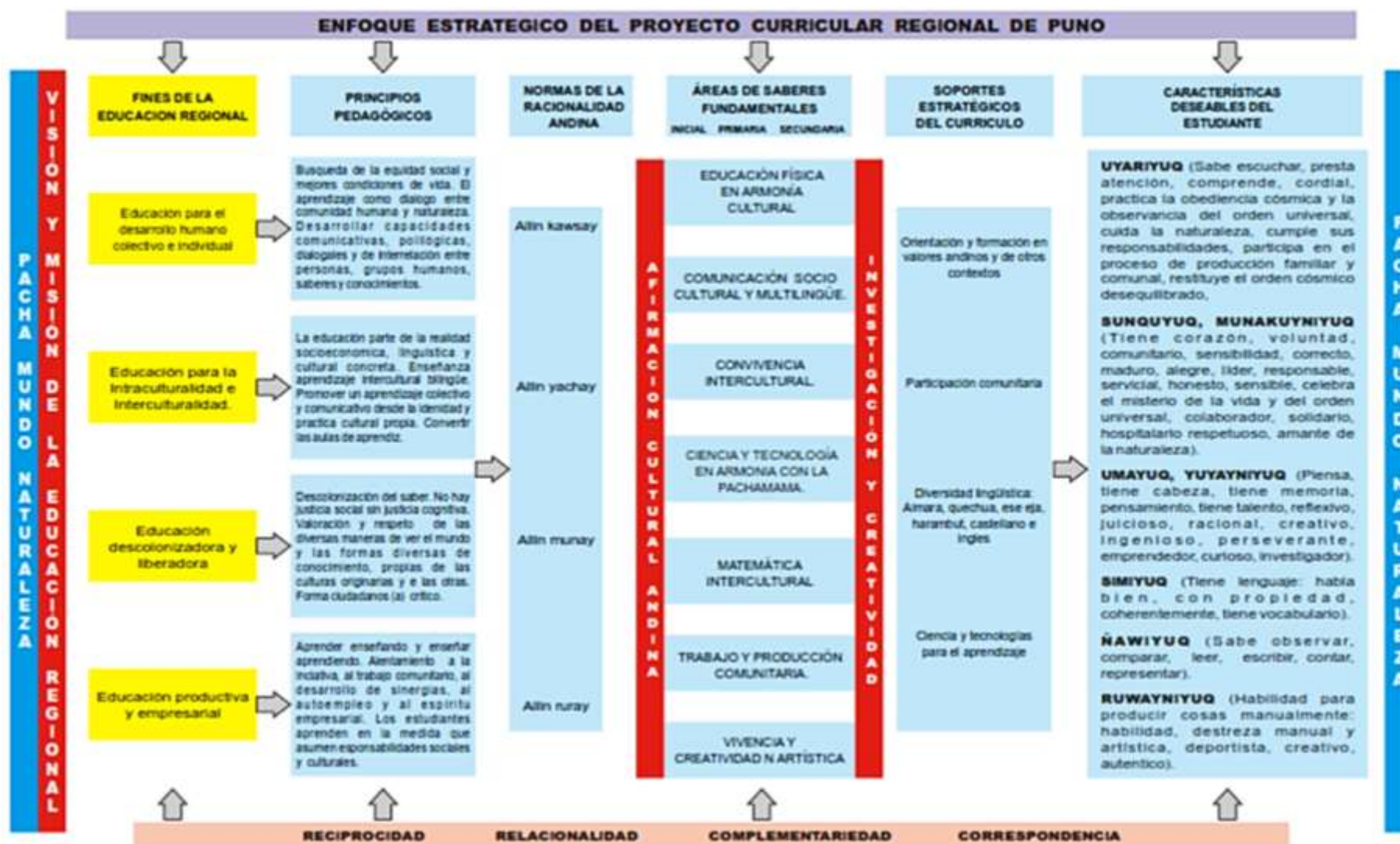
Anexo 3. Matriz de consistencia

TÍTULO: “Fuentes de la interculturalidad crítica transformadora y su vigencia decolonial en el DCBN de la formación de docentes de la especialidad de ciencias sociales en los IESPP de Juliaca”	EJECUTOR: Mauro Gregorio AYAMAMANI YANQUI ASESOR/A: Boris ESPEZÚA SALMÓN
---	---

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPOTESIS GENERAL	UNIDADES Y EJES DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGIA	
¿Cuál es la vigencia decolonial de las fuentes de interculturalidad crítica transformadora en el desarrollo de la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales?	Analizar la vigencia decolonial de las fuentes de interculturalidad crítica transformadora en el desarrollo de la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales.	Las fuentes de interculturalidad crítica transformadora mantienen su vigencia decolonial en el desarrollo de la formación inicial intercultural de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales.	1. UNIDAD RETROSPECTIVA: Fuentes de la interculturalidad crítica y transformadora: 1.1. Propuestas de Josef Estermann. 1.2. Propuestas de Catherine Walsh 1.3. Propuestas de Fidel Tubino 1.4. Propuestas del MINEDU, otros 2. UNIDAD TEMÁTICA: BASES TEÓRICAS DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y TRANSFORMADORA: 2.1. Principios, enfoques, modelos, niveles y campos de la interculturalidad. 2.2. Contexto sociocultural, económico y político de la educación 2.3. Postulados de la interculturalidad crítica transformadora. 2.4. Carácter decolonial de la	1. ÁREA DEL CONOCIMIENTO: Formación inicial docente 2. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Educación intercultural 3. TIPO DE INVESTIGACIÓN: Cualitativo / básico doctrinal 4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN: exploratorio / explicativo 5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: No experimental 6. FUENTES DE INVESTIGACIÓN: AUTORES Y LIBROS	7. TÉCNICAS: - Análisis documental - Observación - Grupo focal - Técnica del Fichaje - Técnica de lectura comprensiva 8. INSTRUMENTOS: - Guía de Análisis documental - Guía de análisis de observación - Guía de entrevista - Fichas: bibliográficas, textuales de resumen. - Subrayado/resaltado. 9. PROCESO DE INVESTIGACIÓN: 1. Lectura analítica e interpretativa - actitud crítica -Fichaje, Guía de análisis de contenido y otras.
<u>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</u> 1. ¿Cuáles son las fuentes de la interculturalidad crítica y transformadora y que elementos están vigentes decolonialmente en el desarrollo curricular del DCBN de la formación inicial	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u> 1. Analizar críticamente las fuentes de la interculturalidad crítica y transformadora y determinar qué elementos están vigentes decolonialmente en el desarrollo curricular del DCBN de	<u>HIPOTESIS ESPECÍFICAS</u> 1. En las fuentes de la interculturalidad crítica y transformadora existen elementos que están vigentes decolonialmente en el desarrollo curricular del DCBN de la formación inicial de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales en los IESPP de Juliaca			

de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales en los IESPP de Juliaca?	la formación inicial de docentes de la especialidad de Ciencias Sociales en los IESPP de Juliaca		Interculturalidad crítica transformadora. 3. UNIDAD PERSPECTIVA: Vigencia en el DCBN de formación inicial de docente	DIGEIBIRA: Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad MED- DESP: Diseño Curricular Básico Nacional – CC.SS.	2. Datos de unidades y ejes de inv. Registrados en guías de análisis. 3. Datos recogidos ordenados y clasificados por unidades y ejes de estudio.
2. ¿Cuáles son las características de las bases teóricas de la interculturalidad crítica y transformadora?	2. Analizar las características de las bases teóricas de la interculturalidad crítica y transformadora.	2. Las características de la interculturalidad crítica y transformadora tienen carácter decolonial	3.1. Diagnóstico de la realidad (colonial) 3.2. Bases legales 3.3. Vigencia en el diagnóstico curricular 3.4. Vigencia en la programación curricular		10. PROCESO DE TRATAMIENTO DE DATOS:
3. ¿Cuáles son las características de los principios curriculares, perfil, plan de estudios y desarrollo curricular del DCBN de formación inicial de docentes de ciencias sociales?	3. Examinar las características de los principios curriculares, perfil, plan de estudios y desarrollo curricular del DCBN de formación inicial de docentes de ciencias sociales.	3. Los Principios curriculares, perfil, plan de estudios y desarrollo curricular del DCBN de formación inicial docente de ciencias sociales tienen vigencia decolonial.	3.5. Vigencia en la ejecución curricular 3.6. Vigencia en la evaluación curricular (colonial) 3.2. Bases legales 3.3. Vigencia en el diagnóstico curricular 3.4. Vigencia en la programación curricular 3.5. Vigencia en la ejecución curricular 3.6. Vigencia en la evaluación curricular	Josef Estermann: interculturalidad vivir la diversidad. Fidel Tubino: Universidad e interculturalidad Catherine WALSH: Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época Otros/as	

Anexo 4. Modelo pedagógico del PCR (p.83)



Anexo 5. Registro nacional de instituciones educativas de EIB 2019 - (RNIIEE-EIB)

Nº	Nombre de la DRE o UGEL que supervisa la I.E.	Centro Poblado	Nivel/ Modalidad	Nombre departamento	Nombre de la provincia	Nombre del distrito	Nombre del centro poblado	Forma de atención EIB	Nombre de lengua originaria 1 - 2019	
1	Ugel San Román	Cabana	Secundaria	Puno	San Román	Cabana	Cabana	EIB de revitalización	Quechua Collao	
2	Ugel San Román	Collana	Secundaria	Puno	San Román	Cabana	Collana / Parihuanas	EIB de revitalización	Quechua Collao	
3	Ugel San Román	Tincopalca	Secundaria	Puno	San Román	Cabanillas	Hacienda Tincopalca	EIB de revitalización	Quechua Collao	
4	Ugel San Román	Huataquita	Secundaria	Puno	San Román	Cabanillas	Huataquita	EIB de revitalización	Quechua Collao	
5	Ugel San Román	Cabanillas	Secundaria	Puno	San Román	Cabanillas	Leustua	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	
6	Ugel San Román	Daniel Alcides Carrión	Secundaria	Puno	San Román	Caracoto	Canchi Grande	EIB de fortalecimiento	Quechua Collao	
7	Ugel San Román	Dos De Mayo	Secundaria	Puno	San Román	Caracoto	Caracara	EIB de revitalización	Quechua Collao	Aymara
8	Ugel San Román	Suchis	Secundaria	Puno	San Román	Caracoto	Suchis	EIB de revitalización	Quechua Collao	
9	Ugel San Román	20 de enero	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	20 de enero	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	
10	Ugel San Román	Martin Lutero	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	20 de enero	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	
11	Ugel San Román	Cesar Vallejo	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	Campo De Aterrizaje Juliaca	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	
12	Ugel San Román	32 Mariano H. Cornejo	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	Cerro Colorado	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	
13	Ugel San Román	Santa Rosa De Lima	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	Cerro Colorado	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	
14	Ugel San Román	Thomas Alva Edison	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	Chilla	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	
15	Ugel San Román	José Carlos Mariátegui	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	Isla	EIB de revitalización	Quechua Collao	
16	Ugel San Román	San Martin	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	Jancaune	EIB en ámbitos urbanos	Aymara	Quechua Collao
17	Ugel San Román	Rodolfo Diesel	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	Juliaca	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	
18	Ugel San Román	San Francisco De Borja	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	La Capilla	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	

19	Ugel San Román	José María Arguedas	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	San Apolinar	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	
20	Ugel San Román	Las Mercedes	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	Santa Barbara	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	
21	Ugel San Román	Politécnico Regional Los Andes	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	Santa Maria	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	Aymara
22	Ugel San Román	91 José Ignacio Miranda	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	Taparachi	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	
23	Ugel San Román	Inca Garcilaso De La Vega	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	Taparachi	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	
24	Ugel San Román	José Antonio Encinas	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	Tupac Amaru	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	Aymara
25	Ugel San Román	Mariano Melgar	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	Unocolla	EIB de revitalización	Quechua Collao	
26	Ugel San Román	Colibrí	Secundaria	Puno	San Román	Juliaca	Zarumilla	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	Aymara
27	Ugel San Román	Simón Bolívar	Secundaria	Puno	San Román	San Miguel	Cincuentenario	EIB en ámbitos urbanos	Aymara	Quechua Collao
28	Ugel San Román	Horacio Zevallos Gámez	Secundaria	Puno	San Román	San Miguel	Horacio Zeballos	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	
29	Ugel San Román	Pedro Vilcapaza	Secundaria	Puno	San Román	San Miguel	La Revolución	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	Aymara
30	Ugel San Román	San Isidro De Ccaccachi	Secundaria	Puno	San Román	San Miguel	Natividad Ccaccachi	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	Aymara
31	Ugel San Román	Peru Birf	Secundaria	Puno	San Román	San Miguel	San Jose	EIB en ámbitos urbanos	Quechua Collao	

Anexo 6. Acceso a grupos de aprendizaje

Tabla 8

Yachaykuna huñu-mära yatiquañanaka.

N°	Quechua	Aymara	Castellano
1	Kikinninchikpa Yachayninchikkuna	Jakäwisa ch'ullqhinchaña	Afirmación cultural
2	Wakinkunawan allin kawsay	Yaqha jakäwinakampi utjasiña	Convivencia intercultural
3	Rimanakuy	Walja arunakampi aruskipapxañäni	Comunicación socio cultural y multilingüe
4	Ñawray yupaykuna Kawsayninchikpi	Jakhuwinakampi amuyt'añataki	Matemática intercultural
5	Pachamamanchikpa allin kawsaynin	Yatiñanaka, luräwinaka pachamamampi chika utjasiña	Ciencia y tecnología en armonía con la Pachamama
6	Qhali kawsay	Anatäwinakampi janchinakasa suma jakañataki ch'ullqhiñchaña	Educación física en armonía cultural
7	Sumaq ruraykuna Paqarichiy	Jakäwinaka uñstäwinaka k'achachaña	Vivencia y creatividad artística
8	Kawsaykunata llamk'aspa Mirachisun	Jakäwisana mirayañataki irnaqaña	Trabajo y producción comunitaria
9	Paqarichiy k'uskiy ima Yachaykunata	Chiqapa yatxatañataki amuyaña	Investigación y creatividad

Nota: Proyecto Curricular Regional Puno, Pág 84 (CARE PERÚ, 2009).