

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



Interculturalidad y Escuela EIB: Concepciones y Creencias de  
Docentes EIB de Apurímac y Puno

Tesis para obtener el grado académico de Magistra en Cognición,  
Aprendizaje y Desarrollo que presenta:

***Valeria Ferrario***

Asesor:

***Gloria Margarita Gutierrez Villa***

Lima, 2022

## Resumen

La interculturalidad es una condición necesaria para el desarrollo del proyecto democrático en un país postcolonial como el Perú, y la escuela, en cuanto espacio de construcción democrática y ciudadana, juega un papel importante. En particular, en este proceso se configuran como actores fundamentales los docentes, que son el epicentro del sistema educativo y cuyas concepciones y creencias influyen en su práctica pedagógica. Por este motivo, el objetivo de esta investigación es comprender las concepciones y creencias de docentes EIB sobre la interculturalidad y sobre el propósito de la escuela EIB. Para ello, se empleó una metodología de tipo cualitativo con un diseño de análisis temático. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 4 docentes de escuelas EIB de los departamentos de Puno y Apurímac, que tuvieran al menos dos años de experiencia enseñando en contexto EIB. Se concluye que los docentes participantes conciben la interculturalidad, por un lado, como práctica de afirmación identitaria e intracultural, emergiendo en sus concepciones puntos en común con el multiculturalismo y con el enfoque educativo bicultural, o, por otro lado, conciben la interculturalidad de una forma instrumental, donde la presencia en la escuela de elementos de la cultura indígena es un medio para poder trabajar a través del enfoque por proyectos, sin que haya un mayor reconocimiento de la diversidad cultural. Se formulan recomendaciones para futuras investigaciones y su posible impacto en la práctica docente.

Palabras clave: Interculturalidad, Concepciones y Creencias Docentes, Educación

Intercultural Bilingüe

## Abstract

Interculturality is a necessary condition for the development of democracy in a postcolonial country such as Perú, and the schoolplace, as a citizenship-building place, plays an important role. In particular, teachers become the key actors in this process as the epicenter of the educational system whose beliefs and conceptions influence their pedagogical practice. For this reason, the purpose of this research is to understand the beliefs and conceptions EIB teachers hold in relation to interculturality and the purpose of EIB schools. In order to do so, a qualitative type methodology was applied with a thematic analysis design. A series of semi-structured interviews were conducted on four EIB school teachers in the departments of Puno and Apurimac, each having at least two years of teaching experience in the context of EIB. It was concluded that the participant teachers conceive of interculturality, on the one hand, as an identity and intracultural affirmation practice, emerging in their conceptions points in common with multiculturalism and with bicultural educational approach, or, on the other hand, they concibe interculturality in an instrumental way, where the presence in school of indigenous culture's elements is a médium that allows them to work in school with a project oriented approach, without any significant recognition of cultural diversity. A series of recommendations for future research projects and their possible impact on teacher's practice are formulated in this paper.

Keywords: Interculturality, Teachers' Beliefs, EIB School

## Índice

Introducción.....	4
La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: alcances y límites.....	4
Concepciones y Creencias Docentes.....	12
Método.....	19
Participantes.....	19
Técnicas de Recolección de la Información.....	21
Procedimiento.....	21
Análisis de los Datos.....	23
Resultados y Discusión.....	25
Concepciones y Creencias sobre la Interculturalidad.....	25
Concepciones sobre el Propósito de la Escuela EIB.....	47
Referencias.....	59
Apéndices.....	71
Apéndice A: Guía de Entrevista.....	71
Apéndice B: Ficha de Datos Sociodemográficos.....	72
Apéndice C: Consentimiento Informado para Participantes de la Investigación.....	74
Apéndice D: Dictamen del Comité de Ética.....	75
Apéndice E: Enmiendas del Comité de Ética.....	76

## Introducción

### La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: Alcances y Límites

El Perú es un país caracterizado por una amplia diversidad cultural. Según las informaciones proporcionadas por la Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios del Ministerio de Cultura de Perú (BDPI - MINCUL), en el país existen 55 pueblos indígenas u originarios identificados hasta la fecha, que hablan al menos 48 lenguas. La existencia de esta amplia diversidad cultural y lingüística requiere que las políticas educativas garanticen a los estudiantes indígenas el derecho a recibir una educación que sea culturalmente pertinente y respetuosa de su identidad, de sus conocimientos y de sus modos de vida, que esté contextualizada a cada realidad sociocultural, lingüística y ecológica específica (López, 1996). Sin embargo, el sistema educativo nacional peruano se ha caracterizado históricamente por tener un claro rasgo homogeneizador y por ser un instrumento de dominación cultural, cuyo objetivo ha sido la castellanización y la desindigenización de los niños y niñas (Trapnell y Zavala, 2013), y en este sentido, la escuela ha jugado un rol importante en reproducir el racismo existente en el país (MINEDU, 2013). Es frente a esta situación, y en línea con los demás países latinoamericanos, que en la década de 1970 ha surgido la propuesta de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), que pasó sucesivamente a ser Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con el objetivo de que los niños y niñas indígenas puedan recibir una educación digna y respetuosa de sus modos de vida.

Desde 1972, año en el que empezó el proceso de institucionalización de la EBI, hasta la actualidad, hubo importantes avances en el sector educativo intercultural, tales como la creación de una especialidad de formación docente en educación primaria bilingüe intercultural y la creciente producción de materiales didácticos en lenguas indígenas (Trapnell y Neira, 2004), así como, en el año 2013, la publicación de la Propuesta Pedagógica

EIB del Ministerio de Educación. Asimismo, puede afirmarse que, actualmente, el marco legal y político es favorable para la EIB. Sin embargo, existe evidencia de que lo que se plantea a nivel discursivo no logra concretarse plenamente en la práctica y siguen existiendo vacíos y dificultades en parte hasta hoy irresueltos (DPP, 2016). Según Trapnell y Zavala (2013), esta ineficiencia es deliberada y existe una clara falta de voluntad política, lo que es expresión de un Estado que reconoce la diversidad cultural solamente en un plano declarativo, pero que en el fondo la sigue percibiendo como un obstáculo para el desarrollo del país.

En primer lugar, la EIB se ha caracterizado y se caracteriza aún por ser una propuesta educativa compensatoria (Trapnell y Zavala, 2013), dirigida solamente a los estudiantes indígenas de zonas rurales y para el nivel de primaria. Esto ocurre a pesar de que la Ley General de Educación (2003), en el artículo 20, afirma la necesidad de que la interculturalidad sea un principio que rijan a todo el sistema educativo peruano y que la educación intercultural sea para todos y no solamente para estudiantes indígenas. Por otro lado, el Informe de la Defensoría del Pueblo del 2016 señala la grave situación en cuanto al déficit de docentes formados en EIB, mostrando además que las universidades e institutos pedagógicos no están brindando las herramientas didácticas y pedagógicas necesarias para que los futuros docentes puedan desempeñarse adecuadamente con estudiantes indígenas (DPP, 2016).

Un aspecto que merece una mirada atenta es el concepto de interculturalidad que opera en el sector de la EIB. Ante todo, es importante señalar la diferencia existente entre interculturalidad y multiculturalismo, términos que a veces se tiende erróneamente a usar como sinónimos a pesar de referirse a paradigmas y escuelas de pensamiento diferentes (Nigris, 2019), así como resaltar que el mismo enfoque intercultural puede asumir matices distintos. La interculturalidad surge desde América Latina a fines de la década de 1970 y en

estrecha relación con el sector educativo, y a diferencia del multiculturalismo, implica el enriquecimiento y la transformación mutua a partir del encuentro y la interacción en condiciones de igualdad entre diferentes (Degregori, 2014). Por su parte, el multiculturalismo surge como reacción de los Estados nacionales frente a los procesos de uniformización cultural generados a partir del fenómeno de la globalización, con el objetivo de proteger la diversidad cultural (Alvarado, 2002). Como proyecto de reivindicación del derecho a la diferencia, el multiculturalismo ha jugado un papel importante en fortalecer la autoestima de grupos minorizados y en desarrollar programas de acción afirmativa o discriminación positiva, sin embargo, como señala Degregori (2014), tiende a construir comunidades paralelas, demarcadas y cerradas, partiendo del supuesto de que “cada grupo sociocultural existe como tal desde antes de entrar en relación con otros” (p. 58). Asimismo, el enfoque multicultural promueve la tolerancia hacia la diversidad cultural, en lugar del diálogo y del enriquecimiento mutuo (Degregori, 2014). En este sentido, se observa cómo del enfoque multicultural emerge una concepción reificada y esencialista del mismo concepto de cultura (Baumann, 2003, en Nigris, 2019), entendida esta como una entidad homogénea y definida por límites impermeables. La aplicación de la filosofía del multiculturalismo al ámbito educativo se ha traducido en el enfoque bicultural, que surgió en EEUU y tuvo amplia acogida en educación especialmente en Guatemala, Ecuador, Colombia, Nicaragua y México (López, 2009). Según este enfoque, un individuo se socializa y aprende los diversos referentes culturales del país en el que vive, tanto de la cultura hegemónica, como de la cultura subalternizada, y puede recurrir a conceptos y visiones de las dos distintas culturas, actuando según cada contexto, y separando a voluntad una cultura de otra (López, 2009). Por lo tanto, según este enfoque, el currículo educativo debería comprender contenidos de ambas tradiciones culturales, pero sin necesidad de relacionarlos, más bien separándolos de manera marcada. De forma diferente, la interculturalidad supone tender puentes entre formas de

conocer pertenecientes a tradiciones culturales distintas y afirma que los diversos grupos se constituyen como tales en su interacción mutua y a partir de un diálogo que debe ser horizontal y democrático (Degregori, 2014).

Al mismo tiempo, existen diversas formas de concebir la interculturalidad, que a su vez se traducen en implicancias concretas muy distintas. En la literatura sobre el tema, se suele recurrir a la distinción entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica (Tubino, 2004; 2010; Walsh, 2009). Por un lado, la interculturalidad funcional pone énfasis en promover la coexistencia armoniosa en la sociedad, pero sin mirar a las causas históricas y políticas de las asimetrías de poder existentes, y sin plantear la necesidad de removerlas como condición necesaria para que pueda darse un verdadero diálogo intercultural. Por otro lado, el enfoque de interculturalidad crítica plantea la necesidad de visibilizar y cuestionar las causas históricas de las desigualdades, como condición imprescindible para que pueda darse un diálogo en condiciones de igualdad. Si bien los documentos oficiales de referencia de la EIB en Perú plantean la necesidad de una interculturalidad que sea crítica y transformadora (MINEDU, 2013), la investigación de campo muestra en cambio que el concepto de interculturalidad que opera entre diferentes actores del sector educativo, responde más bien a un enfoque funcional, predominando una concepción idealista y folclórica de la interculturalidad, basada en una mirada poco crítica hacia la situación sociocultural del país, que contribuye a perpetuar las desigualdades (Peschiera, 2010), así como un discurso celebratorio de la diversidad cultural que invisibiliza las desigualdades de fondo (Zavala y Franco, 2020). Asimismo, en el Perú se suelen valorar las expresiones culturales indígenas principalmente en su dimensión estética, terminando con folclorizar a las culturas indígenas, sin explorar ni valorar la dimensión del conocimiento que subyace a las diversas prácticas y expresiones culturales (Ansión, 2014).

Finalmente, diversos autores y estudios empíricos han señalado a lo largo de los años la existencia de un sesgo lingüístico en la EIB (Trapnell y Neyra, 2004; Tubino, 2010), interpretándose a menudo este tipo de educación solamente como la enseñanza de los contenidos escolares en lenguas vernáculas y descuidando a otros aspectos del universo cultural, que son incluidos por los docentes solamente en su dimensión folclórica (Rosales y Cussianovich, 2012). En efecto, la lengua constituye un aspecto que tiene un valor simbólico fundamental, en cuanto elemento de cohesión e identidad grupal (Zavala, 2007) y a la vez, la pérdida de idiomas indígenas implicaría una consecuente pérdida de valiosos conocimientos desarrollados a lo largo de milenios (López y Kupfer, 2001). Aun reconociendo plenamente su importancia, es insuficiente el aspecto lingüístico para caracterizar una propuesta educativa intercultural sólida. Además, como afirma López (2009), las lenguas son frecuentemente vistas simplemente como vehículos de comunicación y de este modo “desvinculadas del sistema semántico-semiótico del cual son parte en tanto herramientas de significación” (p. 173).

Frente a esta situación, los aportes de las últimas décadas en la EIB apostaron por incluir en las propuestas educativas interculturales también los conocimientos y valores propios de los pueblos indígenas. Esto ocurrió dentro de un más amplio contexto internacional normativo en temas de pueblos indígenas, en particular, a partir de la ratificación por parte de Perú, en 1991, del Convenio 169 de la Organización internacional del Trabajo (OIT), en el cual se plantea que "los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán [...] abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales" (Artículo 27).

Además de constituir un elemento imprescindible para superar el rol homogeneizador y colonial que ha tenido históricamente la escuela en contexto indígena, la inclusión en la

escuela de conocimientos y técnicas propios de las comunidades tiene implicancias pedagógicas importantes. En efecto, para los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento, juegan un papel fundamental los factores socioculturales (Vygotsky, 1973), ya que el desarrollo cognitivo del niño depende de su interacción con el ambiente (Piaget, 1970; Vygotsky, 1939) y los objetos y herramientas que manipula al interactuar con el entorno son específicos de la cultura a la que pertenece (Rogoff, 2004). En este marco, las investigaciones sobre las formas de aprendizaje informal de niños y niñas de comunidades indígenas muestran que su aprendizaje se da en la participación en las actividades socioproductivas de sus comunidades, a través de la observación activa de las prácticas de los miembros más expertos de su cultura y de la práctica guiada (Paradise y Rogoff, 2009). Además, diversas investigaciones (Michaels, 1986; Brice Heath, 2004; Wortham, 2005) han mostrado cómo las discontinuidades culturales y lingüísticas que pueden existir entre el espacio del hogar y el espacio de la escuela pueden generar dificultades y situaciones problemáticas para los niños y niñas que proceden de culturas minorizadas, llegando a minar sus posibilidades de éxito en el sistema educativo formal, que suele reconocer solamente conocimientos y formas lingüísticas hegemónicas, configurándose la escuela como espacio de reproducción de las estructuras y jerarquías presentes en la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1979; Giroux, 1990).

Frente a este escenario, la última Propuesta Pedagógica EIB (MINEDU, 2013) propone que las escuelas EIB mantengan un vínculo estrecho con la comunidad, por ejemplo, orientando las actividades educativas de las escuelas a partir del calendario comunal y agrofestivo de las comunidades. Asimismo, plantea la importancia de la participación activa de los padres y madres de familia en las actividades de aprendizaje en la escuela, en cuanto sabios y conocedores de las prácticas culturales locales. Si bien esta Propuesta se configura como el documento que debe orientar el quehacer pedagógico de los docentes que se desempeñan en contexto indígena, el Informe de la Defensoría del Pueblo del 2016 muestra

cómo la mayoría de docentes y directores conocía esta propuesta solo de manera referencial y no la estaba implementando, existiendo un desconocimiento e inaplicación de los enfoques en los cuales se sustenta.

Un aspecto importante para el desarrollo del enfoque intercultural en la escuela es la relación que los docentes instauran entre conocimientos académicos-curriculares y conocimientos y prácticas propios de las comunidades indígenas. Una investigación que indaga en ello es la de Trapnell, Flores y Calderón (2008), que mostró cómo los dos docentes asháninkas participantes dedicaban muy poco tiempo de sus clases a los conocimientos y visiones de su pueblo, limitando estos a la fase de recuperación de saberes previos en los primeros minutos de sus clases, práctica que refleja una interpretación limitada de lo que significa recuperar saberes previos en un marco de enseñanza constructivista. Por otro lado, de la investigación emergió que los docentes tenían una visión dicotómica de un pasado “tradicional” y de un presente “moderno”, polarización que no corresponde con la realidad vivida por las comunidades, en la cual el conocimiento tradicional convive con nuevos conocimientos o ha sido modificado (Trapnell, Flores y Calderón, 2008). Esta polarización remite a una tendencia común en el contexto de la EIB, cuya propuesta se ha caracterizado por tener una mirada conservacionista, que refleja una visión esencialista e idílica de las culturas indígenas, concebidas como entidades estáticas, sin considerar aspectos de cambio, de dinamismo y de conflicto (Trapnell y Zavala, 2013). Además, el objetivo de la EIB de reivindicar los saberes ancestrales, si bien tiene un importante significado político, por otro lado ha puesto énfasis en la diferencia entre los saberes indígenas y los “occidentales”, generando una visión dicotómica entre los dos (Trapnell y Zavala, 2013), que no corresponde a las prácticas cotidianas de las personas y, a su vez, que deja de lado el aspecto de la relación y del dialogo con el Otro, que en cambio es central para el desarrollo del enfoque intercultural. Esta mirada remite a la postura del esencialismo estratégico (Zavala, 2015), que

tiende a oponer lo indígena a lo occidental, como una respuesta de defensa hacia la situación de dominación histórica y de racismo estructural que sufren los sujetos socioculturales indígenas en los países poscoloniales.

A tal propósito, es importante resaltar como la propuesta educativa EIB en los Andes del Perú, al tratar el conflicto cultural principalmente desde una postura de reivindicación étnica, ha generado cierto rechazo por parte de los padres y madres de los estudiantes, que suelen, por ejemplo, oponerse a la enseñanza del quechua en la escuela (García, 2008), percibiéndola como una propuesta educativa para pobres, que seguirá manteniendo a sus hijos e hijas en la situación de marginación histórica a la cual ellos mismos han sido sujetos, en lugar de brindarles la posibilidad de acceder a ser ciudadanos plenos (Monroe, 2014). En efecto, la escuela en los Andes ha tenido históricamente un valor simbólico importante, que remite a demandas de integración política, económica y social del campesinado indígena, y es percibida por las comunidades como un instrumento fundamental de movilidad social (Ames, 2002). Rojas y Portugal (2010) investigan, en el marco del proyecto Niños del Milenio, sobre las percepciones que la población rural tiene respecto del rol de la escuela en sus vidas y en sus proyectos a futuro. El estudio muestra cómo la educación es percibida, tanto por los niños y niñas de dichas comunidades, como por sus padres, como un indicador de bienestar futuro, que les permitirá alcanzar una mayor estabilidad económica y pasar de “ser nadie” a “ser alguien en la vida” (p. 12). Asimismo, afirman que les dará la oportunidad de acceder y apropiarse de conocimientos propios de los códigos urbanos y poder desenvolverse en estos espacios. En efecto, lo anteriormente expuesto implica para ellos dejar la chacra y dejar de ser campesinos. A la vez, las autoras muestran cómo los padres y madres se encuentran en una situación conflictiva, en la que su identidad campesino-indígena se contrapone a las aspiraciones de progreso que anhelan para sus hijos e hijas.

En el marco de este panorama, diversos autores discuten sobre el papel que puede tener la escuela en el contexto indígena. Ansión (1995), por ejemplo, afirma que es necesario asumir lo que él define como “lógica moderna”, según la cual los estudiantes indígenas aprenden a valorar tanto lo propio como lo ajeno, apropiándose de los códigos de la cultura ajena sin que esto implique dejar su propia identidad indígena. Por su parte, Monroe y Arenas (2002), sostienen que un objetivo clave de la educación intercultural es lograr una comprensión crítica de la cultura propia desde los aportes intelectuales de la cultura moderna, a la vez que se comprende el carácter histórico y, por lo tanto, relativo de esta última, dentro de los aportes culturales de la humanidad. De este modo, los dos autores conciben la educación intercultural como “un proceso de resolución democrática del conflicto inherente a la dominación cultural” (2002, p. 89).

Considerando lo expuesto, resulta necesario adentrarse a explorar el universo subjetivo de los docentes en torno a cómo entienden la interculturalidad y el rol de la escuela EIB, siendo los docentes considerados como el epicentro del sistema educativo (Sellar, 2012) y siendo en este sentido quienes pueden, a través de su práctica de aula, reproducir, renegociar y desafiar las políticas educativas (Valdiviezo, 2009). En el siguiente apartado, se presentan las principales teorías sobre el paradigma del pensamiento del docente, existiendo amplia evidencia de cómo las concepciones y creencias de los docentes son un elemento determinante en orientar su práctica pedagógica (Gill y Fives, 2015) y siendo el estudio de la cognición docente un aspecto importante para mejorar la práctica educativa (Arbeláez, 2010).

### **Concepciones y Creencias Docentes**

El estudio del paradigma del pensamiento del docente reviste un papel importante en la investigación educativa contemporánea, como demuestra la amplia literatura producida sobre el tema en las últimas décadas, así como su constante exploración (Gill y Fives, 2015).

A raíz de tan amplio interés, se encuentra la evidencia de la influencia que las concepciones y creencias ejercen en el comportamiento de las personas, en cuanto predictoras del mismo (Pajares, 1992). Específicamente en el contexto educativo, investigar las concepciones y creencias de los docentes resulta relevante, existiendo evidencia empírica de cómo estas influyen en las prácticas de enseñanza en el aula (Levin, 2015; Rodríguez-Sosa y Solís-Manrique, 2017; Chona, Arteta y Martínez, 2001; Catalán, 2010; Retuert Roe y Castro, 2017) y, en consecuencia, en el aprendizaje de los estudiantes (Gill y Fives, 2015).

Sin embargo, a pesar de este amplio corpus de estudios, aún no existe una conceptualización y una definición de los constructos de creencia y concepción que genere un consenso entre la comunidad científica (Pajares, 1992; Moreno y Azcárate, 2003; Skott, 2015). Esta falta de consenso es especialmente evidente en el uso que hacen diferentes autores de los términos creencias y concepciones, existiendo límites poco nítidos entre los dos constructos. Con frecuencia, se utilizan los dos términos como sinónimos (Pozo, 2006) o se incluyen las creencias dentro de las concepciones (Moreno y Azcarate, 2003). Ponte (1999) define las concepciones como organizadoras de conceptos, primando en ellas el componente cognitivo, a diferencia de las creencias, que además del componente cognitivo, tienen un componente afectivo y experiencial relevante y con un mayor grado de subjetividad. A su vez, tanto creencias como concepciones se distinguen del conocimiento. Según Abelson (1979), Pajares (1992), Buehl y Beck (2015) y Skott (2015), existe una clara y neta distinción entre creencias y conocimiento: mientras el segundo se basa en hechos objetivos y verificables, las creencias son evaluaciones y juicios propios de las personas, que las asumen como verdades. En esta misma línea, Nespor (1987, en Pajares 1992) afirma que mientras el conocimiento reside en la memoria semántica de las personas, las creencias residen en la memoria episódica, resaltando de este modo la existencia de un importante componente experiencial y afectivo en las mismas, además de cognitivo. A raíz de este

aspecto se puede entender cómo, en el contexto educativo, las experiencias personales pasadas de los docentes, como lo son sus propias experiencias educativas u otras experiencias de vida, pueden influir en sus creencias y, en consecuencia, orientar su quehacer pedagógico en el aula. Con respecto a la relación existente entre emociones y creencias docentes, Gill y Hardin (2015) señalan la complejidad de dicha relación, así como el escaso número de estudios existentes que indaguen en ella, a pesar de su importancia. Podríamos definir que las concepciones se sitúan en un punto intermedio entre las creencias y el conocimiento, al tener un componente de subjetividad mayor respecto al conocimiento, pero inferior respecto a las creencias.

Por su parte, Pratt (1992) plantea que el estudio de las concepciones docentes debe desarrollarse a partir del análisis de tres dimensiones: la dimensión de la acción, es decir, lo que el docente hace concretamente en sus clases, la dimensión de la intención, que se refiere a los objetivos que el docente persigue al desarrollar las clases de la forma en que lo hace y, por último, la dimensión de la creencia, que tiene un carácter más normativo, vinculado a lo que el docente considera que debe hacerse. Del estudio realizado por Pratt (1992) emerge que las creencias que los docentes presentan informan sus intenciones, que a su vez dirigen la práctica concreta de aula, es decir, la dimensión de la acción.

A pesar de los pocos estudios longitudinales existentes sobre cambio de concepciones y creencias en los docentes, la revisión de la literatura realizada por Levin (2015) muestra cómo estas tienden a ser resistentes al cambio, especialmente cuando son más antiguas (Pajares, 1992). Como evidencian Zembylas y Chubbuk (2015), el poder del componente emocional podría explicar parcialmente esta resistencia al cambio de las creencias, aun cuando las personas se enfrentan a una evidente contradicción lógica. Sin embargo, a pesar de dicha resistencia, existe evidencia de que los docentes pueden cambiar sus creencias y concepciones durante su formación, o en la medida en que reflexionan y toman conciencia de

cómo estas influyen en su práctica, así como a raíz de una mayor experiencia en la enseñanza (Levin, 2015; Castro y Cárcamo, 2012; Castro, Krause y Frisancho, 2015).

La investigación sobre concepciones y creencias de los docentes ha sido aplicada a una diversidad de ámbitos y aspectos de la práctica educativa. En primer lugar, existe un amplio abanico de estudios que investigan las concepciones y creencias de maestros y maestras sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en general y, en específico, sobre dicho proceso en cada una de las distintas áreas del conocimiento (Fives y Gill, 2015). Por otro lado, el universo subjetivo del pensamiento docente ha sido investigado también respecto a otros ámbitos, que son también significativos en el mundo de la escuela. Para citar a algunos, existen estudios sobre: teorías subjetivas de docentes sobre su rol en la construcción de la convivencia escolar (Retuert Roe y Castro, 2017), creencias y concepciones docentes sobre la democracia en el colegio (Ginocchio, Frisancho y La Rosa, 2015), sobre el juego infantil (Fretch, 2015), creencias sobre el papel de la escuela en la sociedad y el rol del maestro (Flores, Masía, Santana, 1997), creencias sobre la diversidad cultural (Gay, 2015), sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (Kiely, Brownell, Lauterbach y Benedict, 2015), y sobre el acompañamiento pedagógico (Vásquez, Frisancho y La Rosa, 2019) entre otros.

En cuanto a los estudios de las concepciones de docentes sobre la interculturalidad, una investigación reciente de García, Burgos y Basurto (2019) busca comprender las concepciones que los docentes de dos escuelas interculturales bilingües shipibo-castellano en Lima y en Ucayali tienen sobre la interculturalidad y cómo estas concepciones se reflejan en la práctica educativa de aula y en la planificación curricular. Las investigadoras encontraron temáticas prevalentes, tales como afirmación de la cultura propia, encuentro con otras lenguas y culturas e intercambio entre culturas. Más en específico, los docentes participantes reconocieron que la afirmación de la cultura propia era una condición necesaria para que

pueda luego darse un diálogo con otras culturas. Asimismo, el estudio mostró cómo los alcances expresados en las concepciones de los docentes no llegaban a reflejarse de manera consistente en su práctica pedagógica. En este sentido, los docentes mismos manifestaron que necesitaban contar con más conocimiento y herramientas pedagógicas sobre cómo hacer dialogar las diferentes culturas en las distintas áreas curriculares. Adicionalmente, en el mismo estudio se observó la presencia de algunos elementos críticos en las concepciones de interculturalidad de los docentes. Por otro lado, la investigación de Valdiviezo (2013) con docentes de escuelas EIB de Cusco da a conocer que los docentes participantes, dada la existencia de carencias formativas específicas en pedagogía intercultural, asumieron la responsabilidad de descifrar ellos mismos lo que significa la interculturalidad en la práctica, interpretando los lineamientos dictados por las políticas educativas de manera intuitiva.

Por otro lado, en el contexto educativo intercultural y bilingüe del Perú existen desde la sociolingüística diversos estudios que investigan en las ideologías lingüísticas de los docentes, definidas como sistemas de creencias respecto del lenguaje o de formas de usar el lenguaje, que son socialmente compartidas y vinculadas a intereses sociales, políticos y económicos de grupos particulares (Kroskrity, 2000). Lo que develan las investigaciones de campo es que subsiste una serie de creencias sobre el bilingüismo que sitúan a los sujetos bilingües en una posición de déficit. Si bien en general existe socialmente una valoración positiva respecto a la capacidad de una persona de poder hablar más de un idioma, vemos cómo en realidad esta valoración resulta ser positiva solamente cuando las dos lenguas habladas son lenguas hegemónicas, o cuando la persona bilingüe en cuestión pertenece a una élite, configurándose el bilingüismo en este contexto hasta como una característica de distinción intelectual. Sin embargo, esto no ocurre en el caso del bilingüismo castellano - quechua (o de otra lengua originaria), donde por el contrario se percibe a los hablantes desde una perspectiva del déficit, como personas que no pueden hablar apropiadamente ninguno de

los dos idiomas. En este sentido, en el caso de Perú son esclarecedores los estudios que profundizan en el fenómeno del motoseo (Zavala y Cordova, 2010), que muestran cómo se llegan a racializar determinados rasgos lingüísticos de personas bilingües, para de este modo legitimar actitudes discriminatorias hacia ellas.

Al mismo tiempo, los estudios que indagan en las ideologías de docentes EIB sobre el bilingüismo, evidencian que prevalece la ideología de un bilingüismo balanceado, como demuestran diversas actividades didácticas que los docentes proponen en sus clases, centradas en establecer equivalencias entre los dos idiomas (Valdiviezo, 2010; Kvietok 2019), y enseñando la segunda lengua tomando siempre la primera como referencia (Zavala, 2015). Estas prácticas didácticas desvelan la necesidad por parte de los docentes de otorgar un lugar de legitimidad al quechua frente al castellano, como una lengua que posee una estructura propia, y la creencia que conocer su estructura gramatical es un requisito necesario para poder comunicarse adecuadamente en el idioma (Kvietok, 2019). Como refiere Zavala (2015), estas ideologías coinciden con las que están presentes en los discursos dominantes de la EIB en el Perú, que ponen énfasis en métodos de enseñanza de la lengua tradicionales y centrados en la gramática, y que a su vez son el resultado del proceso de estandarización de alfabeto, sintaxis, puntuación y vocabulario quechua, que tuvo lugar en la década de los años 1980 (Valdiviezo, 2009). Es frecuente que los docentes implícitamente conecten la noción de términos lingüísticos perdidos a la noción de valores culturales perdidos (Valdiviezo, 2009), aludiendo con estos a una visión idealizada del pasado incaico, en el cual el quechua tenía una mayor sofisticación respecto al presente; en consecuencia, los mismos docentes fomentan el uso de términos quechua arcaicos, juzgan de manera negativa el uso de préstamos lingüísticos y sancionan cuando los estudiantes “mezclan” los dos idiomas, siendo el fenómeno del contacto lingüístico percibido como una traición al quechua, que llevaría al empobrecimiento y a la muerte de la lengua (Zavala, 2018). Desde los estudios revisados,

sobresale que es bastante difundida entre los docentes la idea que el quechua debe mantenerse puro (Zavala, 2015; 2018; Valdiviezo, 2009; 2010; Kvietok, 2019), siendo la naturaleza bilingüe de muchas prácticas lingüísticas locales vista como deficitaria respecto a formas de hablar consideradas “correctas” (Kvietok, 2019). Este tipo de visión, si bien en principio tendría como objetivo la revitalización del quechua, termina marginalizando y silenciando el valor del quechua contemporáneo y de sus hablantes, no tomando en cuenta las prácticas lingüísticas reales de las personas en el presente. Como hace notar Zavala (2015), estas ideologías forman parte de la postura del esencialismo estratégico, que lleva a la oposición del quechua respecto al castellano y a la cultura occidental en general. Como se ha visto en el anterior apartado, es una oposición que puede ocurrir también para el caso de los conocimientos tradicionales indígenas, que suelen ser vistos de manera dicotómica respecto a los conocimientos considerados “modernos” (Trapnell, Flores y Calderon, 2008).

Como se ha evidenciado anteriormente, el estudio de la cognición docente es considerado un aspecto relevante para mejorar las prácticas educativas (van Driel et al, 2007; Arbeláez, 2010). De acuerdo a esta consideración, el objetivo de este estudio es comprender las concepciones de los docentes sobre la interculturalidad y sobre el propósito de la escuela EIB, siendo uno de los retos que plantea el Plan Nacional de EIB al 2021 “mejorar el tratamiento del enfoque intercultural y el diálogo de saberes que permita articular los conocimientos propios de la cultura local con los que provienen de otras tradiciones culturales y de la ciencia” (MINEDU, 2016, p. 17) y habiendo evidencia de que esta resulta ser una tarea en parte aún desatendida en las escuelas EIB del país. Asimismo, la interculturalidad es una condición necesaria para la construcción de la democracia (Ansión y Zuñiga, 1997) y en este sentido la escuela, siendo un espacio de construcción democrática y ciudadana (Giroux, 1990) juega un rol importante.

## **Método**

El objetivo de la investigación es comprender las concepciones y creencias de docentes de escuelas EIB sobre la interculturalidad y sobre el propósito de la escuela intercultural bilingüe. Considerando el objetivo, la metodología de la presente investigación es de tipo cualitativo, siendo el propósito del estudio comprender las perspectivas de los participantes y profundizar en sus experiencias, opiniones, perspectivas y significados. La investigación se orienta bajo la epistemología fenomenológica, que busca comprender las experiencias subjetivas y las reflexiones de los participantes (Willig, 2013).

### **Participantes**

Los participantes de esta investigación fueron cuatro docentes de escuelas andinas EIB de los departamentos de Apurímac y de Puno. En un principio, todos los participantes seleccionados conformaban la plana docente de una misma Institución Educativa EIB del departamento de Apurímac, por un contacto previo que tenía la investigadora con la escuela seleccionada. Sin embargo, por problemas de conectividad que impidieron poder entrevistar la totalidad de los docentes de dicha escuela, se procedió posteriormente a contactar a otros docentes mediante el muestreo de bola de nieve. Para participar del estudio, se consideró como criterio de inclusión que los participantes formen parte de la plana docente de una institución educativa EIB de zona andina y que cuenten por lo menos con 2 años de enseñanza en campo EIB.

En relación a las consideraciones éticas para la investigación con seres humanos, se llevó a cabo un protocolo de consentimiento informado con los participantes, elaborado en base al formato brindado por el Comité de Ética de la Universidad, con las siguientes consideraciones éticas: presentación del objetivo del estudio, participación voluntaria y posibilidad de retiro de la entrevista sin perjuicio alguno para el participante,

confidencialidad a través del anonimato y por último, la devolución de los resultados. Antes de empezar la aplicación de las entrevistas, el Proyecto de tesis fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad (ver Apéndice D).

La siguiente tabla muestra las características de los participantes que formaron parte del estudio.

**Tabla 1**

*Composición de la muestra de docentes entrevistados*

<b>Participante</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>
Genero	Masculino	masculino	masculino	femenino
Edad	57	46	36	38
Departamento del colegio	Apurímac	Apurímac	Puno	Puno
Plaza ocupada	Director y docente nombrado	Docente contratado	Docente nombrado	Docente contratado
Lengua materna	Quechua	Quechua	Aimara	Castellano
Departamento de origen	Apurímac	Apurímac	Puno	Puno
Estudios de formación docente	Completos	Completos Adicional: educación inicial	Completos	Completos
Tipología del centro de formación docente	Instituto Pedagógico Publico	Instituto pedagógico publico	Instituto pedagógico público	Instituto pedagógico público
Formación EIB	Diplomado de una institución sin fines de lucro	Segunda especialidad EIB completa	Segunda especialidad EIB incompleta	Segunda especialidad EIB completa

Última capacitación EIB recibida	2019	2019	2020	2020
Años en la docencia	33	20	12	12
Años en la actual escuela EIB	12	5	3	2

### **Técnica de Recolección de la Información**

Los instrumentos de recolección de los datos consistieron en una ficha de datos sociodemográficos y una entrevista en profundidad semi-estructurada. La ficha de datos sociodemográficos (ver Apéndice B) tuvo como objetivo obtener datos generales de los participantes, como edad, género, lugar de procedencia y dominio de lenguas, así como informaciones acerca de su formación profesional, años de experiencia como docentes y capacitación pedagógica recibida. La entrevista se estructuró en dos áreas: a) concepciones sobre la interculturalidad, cuyo objetivo fue comprender la forma en que los docentes conciben la interculturalidad a través de su práctica en la escuela; y b) concepciones sobre el propósito de la escuela EIB, cuyo objetivo fue comprender la forma en que los docentes conciben el rol de la escuela EIB. La guía de entrevista (ver Apéndice A) se elaboró con el objetivo de comprender las concepciones de los docentes, sin embargo, en el análisis posterior emergieron también algunas creencias de los participantes.

### **Procedimiento**

La guía de entrevista elaborada fue objeto de diversas revisiones y ajustes en conjunto con la asesora, y fue posteriormente evaluada por dos jueces, docentes de la Facultad de Psicología de la misma universidad y especialistas en el ámbito de la educación intercultural, a quienes se pidió calificar cada pregunta de acuerdo a los criterios de pertinencia, apertura,

claridad y coherencia. Luego de la revisión por parte de los dos expertos, se realizaron ulteriores ajustes a la guía de entrevista, que sucesivamente fue piloteada con dos docentes EIB, una docente actualmente en ejercicio y otra ex docente y actualmente especialista EIB de una UGEL de zona andina, para verificar la duración de la entrevista, la comprensión de las preguntas y hacer ajustes posteriores en la formulación de las mismas. Se revisó la transcripción de una entrevista piloto durante una sesión de asesoría, para evaluar y reflexionar conjuntamente sobre la pertinencia de las repreguntas, y de este modo poder mejorar en la conducción de las entrevistas posteriores con los docentes participantes de la investigación.

En cuanto a los contactos con los participantes, existía un contacto previo con el Director una escuela EIB. Se contactó primero el director y se realizó con él una reunión presencial en un pueblo cercano a la comunidad en el mes de enero del 2020, para explicarle los objetivos de la investigación y pedir si estaba dispuesto a participar junto con sus docentes. Asimismo, se informó a la directora de la ONG presente en la zona, así como al equipo local de la misma. Durante la pandemia, por problemas ligados a la conectividad, no fue posible entrevistar a la totalidad de docentes de la Institución educativa inicialmente contactada. Por lo tanto, se buscaron nuevos contactos de docentes EIB disponibles a participar de la investigación, a través del muestreo de bola de nieve.

Se obtuvo la aprobación por parte del Comité de Ética de la Universidad para poder empezar con el trabajo de recolección de los datos. El diseño de la investigación, así como la aprobación del Comité de Ética, fueron anteriores a la pandemia, por lo que se procedió posteriormente con la planificación de la virtualización de la entrevista y a la obtención de una enmienda del Comité de Ética. Se obtuvo una posterior enmienda del Comité de Ética luego del cambio en la composición de los participantes antes mencionado, debido a los problemas de conectividad que no permitieron que se puedan entrevistar todos los

participantes inicialmente seleccionados para el estudio. Asimismo, en esta enmienda se señaló también una modificación en el título de la Investigación, que se hizo para que este sea más afín al planteamiento del problema de investigación. Las entrevistas se llevaron a cabo mediante la plataforma Meet y fueron grabadas, transcritas y analizadas posteriormente.

### **Análisis de la Información**

La entrevista fue analizada a través de un análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2006), una técnica cualitativa que permite analizar el significado de la información recogida a partir de la identificación de patrones significativos y temas comunes, garantizando un abordaje profundo y comprensivo de la misma. El análisis fue inductivo, desde el momento que los temas y patrones identificados se derivaron de manera emergente a partir de la información recolectada y analizada.

En primer lugar, se procedió con la familiarización con la data, a través de la escucha de las grabaciones y de la transcripción de las entrevistas, así como de diversas lecturas posteriores de conjunto de las transcripciones, para empezar a identificar eventuales patrones comunes. En un segundo momento, se codificaron las respuestas de cada participante en una hoja Excel. Posteriormente, las respuestas codificadas se agruparon a partir de los temas más recurrentes, proceso que llevó a la identificación de diversas categorías. Por último, estas categorías fueron agrupadas en dos macrocategorías, que coincidían con los objetivos del estudio: concepciones sobre la interculturalidad y concepciones sobre el propósito de la escuela EIB.

El análisis de los datos se realizó a través de los criterios de rigor científico en la investigación cualitativa (Meyrik, 2006; Noreña-Peña et al., 2014), en particular, el criterio de transparencia, al explicitar las decisiones metodológicas tomadas; el criterio de sistematicidad, a través de la descripción de los pasos realizados en el proceso de análisis de

la información; y por último, el criterio de reflexividad, a través de la socialización, durante las asesorías, de las expectativas de la investigadora, para poder de este modo evitar posibles sesgos en cuanto a la interpretación de la información recogida y codificada.



## Resultados y Discusión

El objetivo del presente estudio fue comprender las concepciones que los docentes de escuela EIB tienen sobre la interculturalidad y sobre el propósito de la escuela EIB. Por ello, los resultados se presentan en dos apartados. En el primer apartado se presentan las concepciones y creencias de los docentes sobre la interculturalidad. En el segundo, se describen las concepciones de los docentes sobre el propósito de la escuela EIB.

### Concepciones y Creencias sobre la Interculturalidad

En esta sección se exponen las concepciones de los docentes participantes acerca de la interculturalidad. Los docentes mostraron concebir la interculturalidad de distintas maneras, en específico, se identificaron cuatro concepciones distintas: a) Interculturalidad como respeto y práctica de valores y conocimientos ancestrales y separada del castellano (P1); b) Interculturalidad como afirmación de la identidad cultural propia (P4); c) Interculturalidad como inclusión en la escuela de aspectos de la tradición cultural local como instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (P2); y d) Interculturalidad como convivencia respetuosa entre diferencias culturales (P3). También se pudo identificar algunas creencias que subyacen a las concepciones expresadas por los participantes.

La primera concepción, se refiere a la interculturalidad como “respeto y práctica de valores y conocimientos ancestrales y separada del castellano” (P1). En primer lugar, el participante que pertenece a esta categoría conceptual utilizó el término interculturalidad como sinónimo de EIB, como se muestra en las siguientes líneas:

P1: Nosotros nos basamos en nuestra EIB los miércoles y viernes, [y los otros días] trabajamos segunda lengua, castellano.

P1: Es muy importante acá en nuestra escuela, por ejemplo, no tenemos que juntar quechua con castellano, por eso nosotros muy a parte, los días miércoles y los días viernes es

puramente interculturalidad, mientras que los días lunes, martes y jueves es segunda lengua, nosotros llamamos acá, o sea, castellano.

Como emerge de la cita del docente, la interculturalidad y la EIB no son concebidas como un enfoque que concierne el conjunto de las actividades de la escuela, sino como el trabajo que se desarrolla solamente dos días a la semana, en los cuales las actividades se llevan a cabo en quechua y tratan sobre los conocimientos y prácticas de la comunidad, de manera separada y en días distintos respecto a las actividades pedagógicas desarrolladas en castellano. Asimismo, el docente da a conocer que las mismas áreas disciplinarias se repiten en los días de EIB (o de interculturalidad) y en los días de castellano (segunda lengua) donde en el primer caso los temas se tratan desde la perspectiva del conocimiento de la comunidad y en lengua quechua, mientras en el segundo caso se trabaja en castellano y en los conocimientos más académicos:

P1: El lunes tenemos Matemáticas y Comunicación, el martes tenemos Ciencia y Ambiente, Personal Social, Arte, todo. Los días jueves, Religión, Educación Física, por ejemplo. Y los días miércoles es pura Comunicación en lengua materna y Matemática en lengua materna, y el viernes Ciencia y Ambiente en lengua materna y Personal Social en lengua materna. Todo eso lo planificamos en marzo.

*E: ¿Y cuál es el objetivo de la escuela en trabajar de esta forma?*

P1: Bueno, no es mezclar, por ejemplo, la lengua materna y la segunda lengua, tiene que ser muy distinta, todas las sesiones, todo el enfoque, tiene que estar, en otra palabra diferente, o sea, son dos mundos, en otras palabras.

*E: ¿Cómo así, en qué sentido son dos mundos?*

P1: Dos mundos, nosotros pensamos así, por ejemplo, el mundo de los españoles y el mundo de los incas, nosotros ese nombre ponemos.

Como puede apreciarse, existe una creencia subyacente a la concepción de interculturalidad del participante, en particular, la idea de que no se puede “mezclar” el

“mundo de los incas” con “el mundo de los españoles”, ni del mismo modo el quechua con el castellano. De esta manera, la creencia de que “el mundo de los incas no puede mezclarse con el mundo de los españoles” genera la concepción de que la EIB y la interculturalidad sean específicamente el trabajo con el quechua y con los conocimientos ancestrales, concepción que a su vez genera acciones concretas en la escuela: la separación del trabajo por días distintos de la semana.

En los días de interculturalidad y EIB, es decir, según la perspectiva del participante, en los días en los cuales se trabaja en quechua, el participante da a conocer que se trabaja en lo que define como “respeto y práctica de valores ancestrales”:

P1: En una reunión de planificación anual, la hacemos en marzo, junto con los papás y con los colegas planificamos el calendario comunal, donde cada mes nosotros tenemos diferentes etapas, por ejemplo, época de cosecha, época de siembra. Mediante el calendario comunal planificamos para trabajar todas las áreas, siempre con un enfoque de valores, donde nosotros el enfoque intercultural significa respetar los valores, o las prácticas de valores ancestrales.

Cuando el docente menciona el respeto y la práctica de valores ancestrales, se refiere en específico a aquellos conocimientos y prácticas propios de la milenaria tradición cultural de la agricultura altoandina como, por ejemplo, las prácticas de selección de semillas, o el sistema de señas y predictores climáticos desarrollado por las comunidades y ligados a las prácticas de reciprocidad con los Apus, que constituyen el centro del sistema de conocimiento campesino-indígena altoandino (Earls, 2014). Por ejemplo, narra que en los días de Interculturalidad y EIB se desarrollan actividades que incluyen la clasificación de vegetales según las taxonomías campesino-indígenas, el estudio de los comportamientos de los animales para predecir el clima, la construcción de herramientas tradicionales para el trabajo en la chacra, o la elaboración de maquetas donde se representan los pisos ecológicos que

caracterizan el ecosistema altoandino. Se muestra a continuación una cita que relata un ejemplo de una actividad que el docente desarrolla en los días de Interculturalidad o EIB, en la cual trabaja con sus niños y niñas en la clasificación de papas según las taxonomías de la comunidad y los usos más apropiados para cada variedad:

P1: Bueno, [las actividades] dependen de la época. Por ejemplo, en la época de la cosecha, que ahorita estamos en la cosecha, nuestro tema principal es, por ejemplo, en comunicación, comenzamos con una motivación, con una canción a papa nativa, a papa huayro, o si no con un cuento, todo narramos, nos preparamos, por ejemplo, de la papa, que había bastantes señoritas con ojos negros, ojos blancos, ojos marrones, eran gordas, otras eran flacas, y en cuento todo significa que hay bastante variedades de papa. Ahí vamos nosotros, así, y tenemos preparado también un costal de papas y los niños también traen papas para ese día. Entonces todos ponemos en la mesa y todos comentamos... esta papa... esta papa... esta papa... esta papa ¡y ahí es la parte conflictiva. ¡Esta es para sancochar! ¡No! Esta es para almuerzo. ¡No! Esta es para con queso. ¡No! Esto no se come, ¡No! Esto es rico en huatia. ¡No! Esto es rico en sopa, ¿No? Diferentes comentarios los niños... conflicto. Y al final nosotros consolidamos todo ¿no?, por ejemplo, pukañahui, en quechua, ¿no?, son papas para sancochar, no se puede freír, principalmente se come con queso. [...] Y así y al final nosotros dibujamos toda esa variedad de papas, después la tarea es enumerar variedad de papas. Cada familia: ¿cuantas clases de variedad de papas tiene?

A su vez, la creencia previamente presentada, según la cual los dos mundos, de los incas y de los españoles, deben mantenerse separados, y que se encuentra a la base de la concepción de Interculturalidad del participante, se origina a partir de la experiencia personal vivida por el docente, en particular su historia de migración desde el campo hacia la ciudad del Cusco:

P1: Dos mundos, nosotros pensamos así, por ejemplo, el mundo de los españoles y el mundo de los incas, nosotros ese nombre ponemos.

*E: ¿Y por qué son dos mundos? ¿Me podría explicar un poco más?*

P1: Porque nosotros somos invadidos por los españoles y la cultura inca estaba acá. Entonces por ahí. Ese... yo tengo porque como le vuelvo a decir, yo cuando fui al Cusco, yo parece que llegué de otro mundo, en mulas, cargando charqui, queso, chuño, papa. En otro mundo, en otras palabras. [...] Entonces, ¡cómo del campo nosotros venimos! [...] ¡Y cómo también la ciudad nos espera! Entonces, parece mentira, son dos mundos, pues, eso digo yo, y eso yo también aplico aquí en mi comunidad, aplico también en mi escuela. [...] Eso de la segunda lengua, es otro mundo ¿no? El quechua y la EIB es otro mundo.

Como emerge de lo narrado por el participante, la separación que opera entre los dos mundos encuentra sus raíces en la historia colonial del país e influencia el enfoque de trabajo propio de la escuela, donde los “dos mundos” no se deben de mezclar. Es importante resaltar que el participante hizo referencia a episodios de racismo que él vivió personalmente cuando de joven migró del campo a la ciudad y manifestó tener una postura crítica respecto a la actual situación de racismo que persiste en el Perú:

P1: Hoy día nosotros estamos en pleno de pelea. Acá nosotros no vemos interculturalidad, sino vemos el racismo. [...] Y parece mentira, nosotros estamos hablando por gusto, ¿no? Por ejemplo, con Lima es por gusto hablar creo, no está seguro el concepto para Lima de repente, por ejemplo, estamos viendo bien claro hoy en día, estas semanas, bien clarito se ve [...] Que no hay interculturalidad, no hay, no hay.

A raíz de lo anterior, puede observarse como la forma de concebir la interculturalidad como “respeto y práctica de valores ancestrales y separada del castellano” coincide con la interculturalidad entendida como “Política de afirmación intracultural” (Tubino y Moreno, 2020) y se relaciona con el llamado esencialismo estratégico (López, 2009; Zavala, 2015), que tiende a oponer lo indígena a lo occidental como forma de reivindicación de la identidad cultural indígena y como reacción defensiva frente a la situación de violencia colonial y de dominación histórica vivida, que se sigue reproduciendo en la actualidad bajo nuevas formas (Arrunategui, 2010).

Adicionalmente, puede observarse cómo la concepción de interculturalidad que emerge a partir de esta separación tiene importantes puntos de coincidencia con el enfoque educativo bicultural (López, 2009), según el cual el currículo educativo debería comprender contenidos de ambas culturas, pero sin necesidad de relacionarlos y de establecer puentes, más bien separándolos, de manera distinta al enfoque intercultural que en cambio plantea la existencia de un diálogo y de un aprendizaje mutuo, democrático y en condiciones de igualdad, a partir del encuentro entre diferencias culturales.

La segunda concepción identificada se refiere a la interculturalidad como “Afirmación de la identidad cultural propia” (P4). La docente que presenta esta concepción afirma que para ella es clave, en el enfoque intercultural, la asignatura de Personal Social, desde el momento que permite trabajar en el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, como se muestra a continuación:

*E: ¿Para usted cuál es la asignatura que tiene más potencial para trabajar desde el enfoque intercultural?*

P4: Bueno desde el enfoque cultural para mí sería lo que es el Personal Social, para trabajar más que todo la identidad, que deberían de tener los niños.

*E: ¿En qué sentido que deberían de tener? ¿Podría explicarme más?*

P4: Ya por ejemplo... mira ahora últimamente, no reconocen, digamos, su cultura, ¿no? De donde provienen, y entonces desde ese punto de vista habría que trabajar más en lo que es Personal Social, más que todo trabajar en fortalecer la identidad cultural.

Al preguntar ejemplos de actividades pedagógicas que ha llevado a cabo con sus estudiantes para trabajar en la identidad cultural, la docente refiere los siguientes:

P4: Por ejemplo... para empezar lo que es en Personal Social, primero siempre por su nombre, ¿no? De dónde proviene. Hay, digamos, comunidades que los nombres son provenientes de su lengua, entonces empezar por ahí, ¿De dónde? ¿Cómo? Igual los apellidos, también

son... todos son referidos a eso, no es que de la nada ha salido su apellido o de la nada ha salido el nombre de esa comunidad. Entonces empezar de ese punto, partir de ese punto para que tenga identidad.

*E: ¿Y podría por favor explicarme un poco más cómo usted concretamente lleva a cabo esta clase?*

P4: A ver... por ejemplo para reconocer su... más que todo con primero y segundo grado, digamos, lo que es la identidad. Cómo ellos se sienten, o sea, como soy yo. Pero eso, ya en aimara, cómo soy yo, cada uno hace un dibujo, ¿no? De cómo cree que él es. Entonces ellos hacen eso, y siempre van a valorar lo que es él. Es lo primordial de los niños. Y así, empezaron a dibujar. Y cada niño... Mira soy así, soy así, y me quiero así, entonces desde ese punto he partido para trabajar lo que es identidad.

Como puede observarse, la intención de la docente es fortalecer la identidad cultural de los niños y desarrollar un mayor sentido de pertenencia a sus lugares de origen, teniendo la creencia de que en la actualidad los niños no tienen identidad cultural. Sin embargo, la docente no menciona de qué manera la actividad que desarrolla a través de los dibujos que realizan los niños, permita que pueda fortalecerse su identidad cultural y que puedan valorar más sus orígenes. A continuación, se muestra otra cita de la participante, en la que narra una actividad didáctica que ha realizado con sus estudiantes que, según su perspectiva, refleja plenamente el enfoque intercultural:

*E: ¿Me podría poner un ejemplo de una actividad que ha realizado con sus estudiantes, que según usted refleja plenamente el enfoque intercultural?*

P4: Por ejemplo, en el mes anterior se ha trabajado todo lo que son las costumbres de su comunidad. Entonces en el área de Personal Social, por ejemplo, mis niños han trabajado todo lo que son sus platos típicos, de su comunidad. Entonces cómo lo hacen, en qué momento hacen estos platos típicos, qué alimentos de su comunidad utilizan para realizar esos platos típicos. Entonces esa ha sido la actividad más significativa, creo, que yo he tenido este año con mis estudiantes.

*E: ¿Y por qué para usted esta actividad refleja el enfoque intercultural?*

P4: Porque ellos han identificado, digamos, que los alimentos que ellos consumen son mucho más nutritivos que otros alimentos. Por ejemplo, la quínoa, la papa, se produce todo eso acá. Entonces con eso ellos han llegado a valorar que estos alimentos son nutritivos, son muy importantes para ellos.

Como puede verse, la docente considera la preparación en la escuela de platos típicos de la zona como una actividad pedagógica que genera la oportunidad para que sus estudiantes lleguen a darse cuenta que los alimentos que se cultivan en su comunidad, como la papa y la quínoa, son más nutritivos que otros y que los valoren en cuanto tales, y por esta razón, consiste para ella en la actividad más intercultural que ha realizado. Al igual que en el caso de la actividad anterior, no se explicita de qué manera la preparación de platos típicos generaría que los estudiantes lleguen a valorar los alimentos con los cuales se preparan estos platos. Sin embargo, valorar lo que se tiene en la comunidad es la intención de la docente al desarrollar la actividad que ha narrado, aunque no se explicita de qué manera su acción permite que se cumpla su intención. En este sentido, la docente muestra tener la creencia de que la sola presentación de aspectos de la tradición cultural local genera que los estudiantes puedan valorar más su cultura de origen y en consecuencia, identificarse más con ella.

En general, se infiere que la docente busca mostrar a los estudiantes y reconocer con ellos los aspectos positivos de su cultura de procedencia, para promover que los niños la valoren, y de este modo, puedan identificarse más con ella. En efecto, la historia de racismo, de maltrato y de exclusión hacia las personas indígenas que caracteriza el Perú, y que la institución escolar ha tradicionalmente contribuido a reproducir, ha determinado que las personas lleguen a renegar de su identidad cultural y de su idioma materno y que desde niños puedan interiorizar una mirada negativa de su propia cultura de origen (MINEDU, 2013). En este sentido, la misma Propuesta Pedagógica EIB plantea la importancia de que en la escuela

se propicie el “desarrollo de actitudes y comportamientos de respeto y valoración a la propia identidad y a la propia cultura, así como fortalecer el desarrollo de la propia lengua”

(MINEDU, 2013, p. 21). El estudio de Cépeda, Castro y Lamas (2019) muestra que los docentes EIB participantes identifican la valoración de la propia cultura como la condición necesaria y fundamental para poder luego relacionarse con otros con respeto y construir la interculturalidad. Este aspecto de relación y de diálogo con el Otro no se observó en el caso de la participante número 4, aunque utilizó el término “intercambio” para definir discursivamente la interculturalidad:

P5: La interculturalidad es, para mí, es intercambio de varias culturas. Imagínese aquí en Puno, no es Puno solo, son varios. Entonces ese intercambio que hay, ¿tú qué tienes? ¿Yo qué tengo? Entonces a ver... ¿cómo es tu cultura, como es tu costumbre? ¿Cómo es tu tradición? ¿Cómo es la mía? Entonces es un intercambio.

*E: ¿Me dijo que en Puno son varios, me podría explicar un poco más?*

P5: Ya, por ejemplo... si usted va entre... en el mismo idioma, por ejemplo, en el aimara, en el departamento de Puno no es el mismo, utilizan diferentes dialectos. Entonces, por ejemplo, en la zona sur del departamento de Puno se habla distinto a lo que se habla en la zona norte, ahí ya hay una variedad de cultura. Entonces a ver, como interactúan los dos, o sea, eso es la interculturalidad para mí, no es uno solo acá, por ejemplo, el aimara no se habla de la misma forma, digamos una palabra no se pronuncia aquí, en el otro lado se dice de otra forma, en el otro lado se dice de otra forma, o sea no es lo mismo, hay variedad.

Como puede verse en la cita, la docente está definiendo la interculturalidad en términos de un intercambio entre las diferencias dentro de la misma cultura aimara, como por ejemplo las variantes lingüísticas que existen. No la concibe desde el punto de vista del diálogo entre culturas diferentes. Se identificó una creencia que podría estar influyendo en su noción de intercambio, y es la idea que no se debe mezclar el español con el aimara:

P5: Hay bastante dificultad por ejemplo... si tu trabajas con primero y segundo grado, hay niños de que... no hablan perfectamente ni bien el castellano ni bien su idioma nativo, ¿no? Entonces a veces hay mucha confusión en esta parte, no se puede fácil empezar por su idioma nativo o por el castellano. Hay bastante dificultad en esa parte, porque los niños generalmente lo mezclan, o sea no son netamente aimara, ni netamente castellano. Es algo mezclado, así, es la realidad.

*E: ¿Y cuál es la problemática de que mezclen?*

P4: Es que... por ejemplo, mira, ya viene eso de familia... yo creo que sus papas tienen ya... están con eso... de que hablan, mezclan [el aimara y el castellano], entonces los niños son de la misma forma, eso ya viene de familia, y pasa en la escuela.

*E: Y el hecho de que mezclan los idiomas, ¿cómo influye en la escuela? ¿cómo influye en el aprendizaje?*

P4: Al momento de mezclar, por ejemplo... nosotros nos damos cuenta de que tienen bastantes fallas ortográficas, es que ellos escriben así como pronuncian, entonces ahí, más que todo en la ortografía hay bastante dificultad. Ahora cuando, digamos, al momento de que producen un texto, ahí se ve, es algo... como dice, no tiene coherencia el texto que ellos hacen.

La docente considera que el hecho que los estudiantes “mezclen” los dos idiomas que hablan en cuanto niños y niñas bilingües representa un problema en la escuela, en particular en las actividades de producción escrita, y atribuye esto al hecho que los padres mismos de los niños tienen la tendencia a “mezclar” cuando hablan, es decir, a pasar de un idioma al otro, juzgando esta práctica lingüística de manera negativa y describiendo a sus estudiantes como personas que no saben hablar bien ninguno de los dos idiomas, afirmando que no son “ni netamente aimara, ni netamente castellano”.

En efecto, desde la década de los años '60 del siglo pasado la literatura científica sustentada en estudios empíricos ha mostrado como la experiencia de contacto precoz con

dos lenguas tiene efectos positivos en el desarrollo cognitivo de los niños, que además persisten en edad adulta, en particular en las funciones ejecutivas (Peal y Lambert, 1962; Bialystock, 2011), además de facilitar el desarrollo de mayores competencias metalingüísticas (Cummins, 1978). Sin embargo, a pesar de que la evidencia científica muestre lo contrario, existen diversas creencias y falsos mitos alrededor del bilingüismo, según los cuales la adquisición simultánea de dos lenguas llevaría consigo diversas consecuencias negativas para el aprendizaje escolar (Bellocchi, 2010), así como el retraso en la adquisición del lenguaje y la disminución del vocabulario en cada lengua (Ardila, 2012). En este marco, es importante volver a señalar cómo el bilingüismo suele ser percibido desde una perspectiva del déficit, juzgando a los bilingües como personas que no saben hablar apropiadamente ninguno de los dos idiomas, especialmente cuando una de las dos lenguas es una lengua minorizada, como es el caso de las lenguas indígenas, como se evidencia, por ejemplo, en los estudios que profundizan en el contexto peruano en el fenómeno del *motoseo* (Zavala y Cordova, 2010). Adicionalmente, los estudios que indagan en las creencias sobre el bilingüismo específicamente en contextos educativos bilingües en el Perú muestran que persisten entre los docentes “ideologías lingüísticas conservadoras” (Zavala, 2015), que se reflejan en sus prácticas de aula y que contribuyen de este modo a perpetuar determinadas visiones sobre el lenguaje y sobre el bilingüismo (Kvietok, 2019). En específico, se evidencia como el bilingüismo castellano–lengua indígena suele ser conceptualizado desde ideologías monoglósicas, que asumen al monolingüismo como la norma y el bilingüismo como un monolingüismo doble, sobre la base de una concepción de las lenguas “como códigos separados que van de la mano con grupos etnolingüísticos fijos y con prácticas culturales delimitadas” (García et al, 2017, en Zavala, 2018). En este sentido, tomando como referencias las investigaciones sobre el bilingüismo quechua-castellano, se suele asumir que existe una separación desde el punto de vista cognitivo entre el estudiante quechua hablante y

el castellano hablante, sosteniendo que el quechua hablante debe pensar desde el quechua, para que su lenguaje no esté “contaminado” por el castellano (Zavala, 2018). Asimismo, es común entre los docentes la idea que el quechua debe mantenerse puro (Zavala, 2015; 2018; Valdiviezo, 2009; 2010; Kvietok, 2019), siendo la naturaleza bilingüe de muchas prácticas lingüísticas locales vista como deficitaria respecto a formas de hablar que en cambio son consideradas “correctas” (Kvietok, 2019). Por lo tanto, es común que los docentes tienden a sancionar cuando los estudiantes “mezclan” los dos idiomas, siendo además el fenómeno del contacto lingüístico percibido como una traición al quechua y al pasado incaico (Zavala, 2018), nuevamente en el marco del fenómeno del esencialismo estratégico (Zavala, 2015).

Como es sabido, la formación que reciben los docentes influye en sus concepciones y creencias, y en consecuencia en su práctica de aula, y en este sentido, se infiere que la creencia que expresa la docente puede ser influenciada por la formación EIB que ha recibido, existiendo además evidencia de que en los mismos centros de formación de docentes EIB estas creencias sobre el bilingüismo son muy presentes, como demuestra, por ejemplo, un estudio sobre las prácticas de aula de formadores de docentes EIB de una importante universidad de Lima (Zavala, 2018), estudio que revela además que los jóvenes estudiantes se sienten incómodos porque perciben que no corresponden al ideal de persona bilingüe que el discurso oficial de la EIB impone, que consiste en tener al quechua como L1 y el castellano como L2 y a ser bilingües “coordinados”. Estas creencias sobre el lenguaje existentes en el sector EIB se distancian de los enfoques que tratan el fenómeno del bilingüismo desde perspectivas más heterogéneas, como el enfoque del *Translanguaging* (Otheguy, García y Reid, 2015). Más que como una teoría, el *Translanguaging* se define como una práctica observable en los sujetos bi-plurilingüe, quienes utilizan de manera flexible una lengua o la otra, según la situación, la tarea o el interlocutor, donde el uso híbrido de las dos o más lenguas ocurre en modo estratégico y sistemático (Nigris, 2019). El empleo del enfoque del

*Translanguaging* en contextos escolares bilingües incluye los usos estratégicos de más lenguas por parte de los estudiantes para adquirir informaciones o apropiarse de ideas complejas, como por ejemplo la lectura de un texto en una lengua y la redacción del resumen o la discusión a partir del mismo texto en la otra lengua (Cummins, 2000, en Nigris, 2019).

En resumen, la creencia de la docente de que no puede mezclarse el aimara con el castellano influye en su propia noción de intercambio, que no es concebido como un intercambio entre diferentes culturas, sino solamente como un intercambio dentro de las variedades de la misma cultura aimara. En este sentido, la docente muestra concebir la interculturalidad como “Afirmación de la identidad cultural propia” y esto se lleva a cabo en la escuela a través de la presentación de aspectos de la tradición cultural local y actividades en las cuales se busca que los estudiantes se identifiquen, valoren y desarrollen un sentido de pertenencia con sus lugares y culturas de origen.

Análogamente a la concepción anterior, puede observarse como esta concepción coincide más con la interculturalidad entendida como “política de afirmación intracultural” (Tubino y Flores, 2020), perspectiva que, si por un lado es fundamental en cuanto contribuye a reforzar la autoestima de los grupos indígenas y tiene un importante rol político y reivindicativo, por otro lado no aborda la dimensión del encuentro con el Otro y no permite abordar aquellos aspectos de dinamismo cultural que caracterizan las sociedades contemporáneas (Trapnell y Zavala, 2013).

La tercera concepción encontrada se refiere a la Interculturalidad como “Inclusión en la escuela de aspectos de la tradición cultural local como instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje” (P2), donde, como se verá a lo largo del análisis, la presencia en la escuela de elementos de la cultura local es solamente instrumental hacia la

adquisición de nuevos conocimientos, y no se observa una valoración hacia la diversidad cultural que vaya más allá de este aspecto:

*E: ¿Me podría poner un ejemplo de una actividad que usted ha realizado con sus estudiantes que para usted refleja plenamente el enfoque intercultural?*

P2: Por ejemplo, en el área de Personal Social... Valorando las costumbres. Feria de hortalizas, digamos. Entonces ahí trabajamos... pues... involucrando siempre con otras áreas más. En feria de tunas, venden las tunas, entonces ahí están utilizando las sumas, restas y multiplicaciones al momento de vender, pero a la vez también al traer los productos, las tunas, todo ello, entonces también se abocan a ciencia y tecnología, ¿cómo han crecido las tunas? ¿Cómo han plantado las tunas? ¿Qué propiedades tienen las tunas? Entonces ya el estudiante siempre enlaza las áreas. Cuando un trabajo es con proyecto, siempre están enlazados las áreas, no es solamente específicamente una sola área, están combinados las áreas, entonces esta es la ventaja.

*E: ¿Y por qué esta actividad de las tunas refleja el enfoque intercultural?*

P2: Bueno el enfoque intercultural refleja, porque allí nosotros, los estudiantes, siempre utilizan las costumbres, por ejemplo, para recojo de las tunas, para siembra de las tunas, para ir a vender, entonces el trueque por ejemplo, el trueque es una interculturalidad, tenían una costumbre, por ejemplo, antes hacían el trueque, canjeaban tunas con productos, como por ejemplo, maíz, papas, chuño, entonces eso era un trueque, entonces ahí pues, está rescatándose la interculturalidad, para las costumbres.

Como puede verse, el profesor está aprovechando una situación presente en el contexto de la comunidad, como la feria de hortalizas y de tunas, con la intención de desarrollar una actividad pedagógica basada en el enfoque por proyectos, que le permita trabajar desde diferentes áreas disciplinarias. La dimensión intercultural consiste entonces, para el docente, en situar la actividad pedagógica en el contexto sociocultural inmediato de los estudiantes, más no en desarrollar una reflexión intercultural con ellos donde existan también aspectos comparativos y valorativos de las diferencias culturales. Vale la pena señalar que cuando al

inicio de la entrevista se pregunta al docente sobre los enfoques pedagógicos desde los cuales se trabaja en su escuela, menciona el enfoque por proyectos, más no menciona en un principio el enfoque intercultural. El título de la actividad que aquí narra es “Valorando las costumbres”, sin embargo, no se explica de qué manera la sola presencia de elementos contextuales de la tradición cultural local, como la feria de tunas, implique su valoración, por el contrario, el participante mostró, en otra parte de la entrevista, no tener una postura de reconocimiento hacia el conocimiento indígena de la comunidad, refiriéndose específicamente en este caso al sistema de señas y predictores climáticos desarrollado por las comunidades campesinas en los Andes (Earls, 2014), un tema además muy fecundo para el diálogo intercultural:

P2: Las explicaciones ancestrales llevamos a las explicaciones actuales científicamente comprobados, porque las explicaciones actuales son científicamente comprobadas, pero las explicaciones ancestrales son solamente una creencia nada más, que ellos han tenido, entonces nosotros nos basamos, con los informes, o con la científica bien sustentado.

Como se puede observar, el uso de los adverbios “solamente” y “nada más” implica una desvalorización del conocimiento indígena de la comunidad por parte del docente. Asimismo, el uso del tiempo verbal al pasado (“que ellos han tenido”) para referirse a ello, marca una distancia con el presente, relegando de este modo el conocimiento indígena al pasado, como si no tuviese un valor en el presente y como si no fuese aún vigente. En este sentido, el docente mostró valorar estos conocimientos solamente en la dimensión de saberes previos de los estudiantes, que permiten mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el desarrollo de actividades situadas que permitan que los estudiantes “aprendan haciendo”:

P2: Bueno para mi es bastante importante revalorar esas costumbres o tradiciones porque el aprendizaje tiene que ser significativo. ¿Y cuándo es significativo el aprendizaje? El aprendizaje es significativo cuando.... El profesor tiene que abogarse en sus necesidades

del estudiante, en sus potencialidades del estudiante, entonces ¿qué necesidades tiene el estudiante? ¿Cuáles son sus potencialidades? Por ejemplo, las potencialidades del estudiante para mí son las costumbres que él tiene, es una potencial para que el aprendizaje sea significativo, esto es la potencial para que el aprendizaje sea situado, ¿no? Aprenden haciendo.

Es importante mencionar que todos los participantes de la investigación resaltaron la importancia, en términos pedagógicos, de desarrollar actividades didácticas que sean contextualizadas al entorno sociocultural de los estudiantes, como por ejemplo aprovechar las actividades socioproductivas de las comunidades para desarrollar sus clases y planificar el año escolar a partir del calendario comunal, en concordancia también con los planteamientos de la Propuesta Pedagógica EIB (MINEDU, 2013), y mostrando reconocer la necesidad de desarrollar actividades pedagógicas que se enmarquen dentro del enfoque del aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2006). Siendo los factores socioculturales fundamentales para los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento (Vigotsky, 1976), situar las actividades didácticas en el contexto sociocultural inmediato de los estudiantes es un aspecto clave de una propuesta pedagógica que aspira a ser intercultural. Sin embargo, en el caso del profesor que muestra concebir la interculturalidad como “inclusión en la escuela de aspectos de la tradición cultural local como instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje”, esta pareció ser la única razón por la cual incluir el conocimiento de la comunidad en la escuela, sin que haya una mayor valoración y reconocimiento hacia este.

Cuando se pregunta al participante si podría definir con sus palabras qué es la interculturalidad, afirma lo siguiente:

P2: Bueno para mí la interculturalidad sería un cambio de culturas de otras regiones, por ejemplo, ahora mis niños, con esta pandemia han venido niños de Arequipa, entonces con esta pandemia han venido, incluso otros están haciendo desde Arequipa por virtual, entonces ahí lo hace la interculturalidad,, un intercambio de cultura, entonces la

interculturalidad es un intercambio de culturas, por ejemplo usted conmigo, intercambiamos, usted me da su cultura, yo...entonces, ahí es la interculturalidad, un cambio.

Si bien la interculturalidad es definida discursivamente en términos de intercambio, la dimensión de la acción no evidencia que se desarrolla este aspecto. O por lo menos, no se evidencia en términos de un intercambio democrático y horizontal, donde haya un reconocimiento de la diversidad cultural. Por el contrario, la siguiente actividad que el docente narra, donde se desarrolla con los estudiantes una comparación entre las prácticas agrícolas tradicionales y determinados avances tecnológicos en agricultura, como el uso de insecticidas y del tractor, muestra que la comparación que el docente hace está dirigida más a la valoración de los segundos respecto a los primeros:

P2: Nosotros trabajamos, por ejemplo, ya viene este mes, en setiembre, ya vamos a entrar a un sembrío. Entonces en el mes de octubre ya entramos a sembrío. Ahorita estamos ya en un proceso de juntar los abonos naturales, los guanos, entonces ... allí, por ejemplo, los guanos son abonos orgánicos, entonces ya para la tecnología es otro, son ya abonos inorgánicos, ya elaborados a base de tecnología, ¿no? Por ejemplo, para matar a los insectos, o a las enfermedades que entran a las plantas, entonces ya, ahora en la siembra, nosotros... ellos utilizan sus animales para ararlo, aran con sus animales, entonces eso ya es de su zona, de nuestra zona, nuestros ancestrales, pero la tecnología nos da, y es un avance tecnológico, por ejemplo, ya el tractor, el tractor ya reemplaza al animal que araba, ¿no? Entonces ahora con la tecnología más rápido lo realiza y en menos tiempo y en menos gasto, en cuanto a con los animales, y después con bastante gente, más comida, más plata, entonces hay una comparación que hacen ellos, que en la actualidad la tecnología lo hace más rápido y menos costoso, entonces ahí lo llevan sus conocimientos ancestrales, lo comparan con la tecnología, con el avance de la tecnología para la agricultura.

Como puede verse, el docente desarrolla una comparación en la cual comenta los aspectos positivos del uso de insecticidas y del tractor exclusivamente en términos economicistas y de

productividad del trabajo, afirmando que permiten generar “más plata” en “menos tiempo”. Por el contrario, no menciona el valor del conocimiento tradicional agrícola indígena, que además asume siempre más relevancia en los debates internacionales contemporáneos, desde el momento que juega un rol central en preservar la biodiversidad frente a los efectos preocupantes del fenómeno del cambio climático (ONU, 1990; Earls, 2010) y que por lo tanto, el diálogo intercultural entre los sistemas expertos y el conocimiento tradicional resulta ser una tarea siempre más urgente (Monroe, 2015). De hecho, es una realidad muy presente en los Andes que se perciba a los conocimientos agrícolas indígenas desde una perspectiva de la carencia y del atraso, más que como una particularidad cultural (Monroe, 2015) y que se describan a estos como simple folklore (Earls, 2014). Como puede verse, si bien el profesor define la interculturalidad como un intercambio, su mirada hacia el conocimiento indígena y la creencia de que estos “son solamente creencias nada más” no permite que pueda darse un diálogo horizontal basado en el respeto y el reconocimiento.

En resumen, el participante que presenta esta concepción afirma inicialmente que interculturalidad significa rescatar las costumbres ancestrales, sin embargo, emerge que la inclusión de estas costumbres en la escuela es para él solamente un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite situar a los estudiantes a su contexto. En este sentido, no se observa un reconocimiento verdadero de la diversidad cultural, lo que devela una concepción más funcional, folclórica e instrumental de la interculturalidad, en la cual se folclorizan las manifestaciones culturales indígenas, sin tomar seriamente en cuenta los conocimientos y saberes que las subyacen.

Finalmente, la cuarta y última concepción que se identificó se refiere a la interculturalidad como “Convivencia respetuosa entre diferencias culturales” (P3). El participante que se coloca en esta categoría conceptual define la interculturalidad de la siguiente forma:

P3: Para mí la interculturalidad es una convivencia entre diferentes, entre nuestras diferencias, de cultura, lengua, muchos aspectos que tenemos las personas y necesitamos interculturalidad sí o sí, en cualquier lugar.

Asimismo, el participante narró la siguiente actividad pedagógica que desarrolla con sus estudiantes, como una que, desde su perspectiva, refleja plenamente el enfoque intercultural:

*E: ¿Me podría poner un ejemplo de una actividad que ha desarrollado con sus estudiantes, que según usted refleja plenamente el enfoque intercultural?*

P3: Desarrollamos por ejemplo un problema matemático. Como le decía, ¿no? Vamos a la comunidad, visitamos, en la cosecha de papas, pongamos. Ahí está, rescatamos cómo ellos recogen, cómo clasifican las papas y para qué fines, entonces esto es formas de vivir, sus formas de ver, y también ya regresamos a la institución y comentamos sobre la papa, cómo se transforma, por ejemplo, estos productos, las papas, como le digo.... Se procesan, y hay papas [marca de papas fritas] y hay todo ello, ¿no? Vamos a decir... La interculturalidad, lo que se tiene en la comunidad y también lo que tienen en otros lugares.

*E: ¿Y por qué para usted esta actividad refleja el enfoque intercultural?*

P3: Porque recogemos su forma de ver, de concebir la papa en la comunidad, y también cómo se concibe la papa en otras ciudades.

Como se observa, el docente busca a través de esta actividad visibilizar la existencia de diversas formas de concebir la papa en la sociedad peruana, una propia del mundo rural campesino-indígena y la otra del mundo más urbano-occidental. Es importante señalar que, en otra parte de la entrevista, el docente dio a conocer que suele tratar, específicamente para la asignatura de Ciencias Naturales, durante sesiones separadas y en distintas lenguas el conocimiento y visiones propias de la comunidad y, por otro lado, el conocimiento científico, y esta acción se fundamenta en la creencia de que algunos temas no se pueden vincular y trabajar juntos:

P3: Por ejemplo, el área de Ciencia y tecnología, es un poco... muy complejo, ¿no? Porque se percibe de diferentes maneras, para las comunidades, por ejemplo, la papa por ejemplo sería un ser vivo que nosotros, ellos, ven pues ¿no? Primero, nosotros tenemos que cuidar, dicen, tenemos que cuidarlo, es como un hermano, tenemos que sembrarlo, después... aporcarlo... criarlo ¿no? Hasta que produzca. Después de esto lo recogemos, lo cosechamos, y también a nosotros, dicen, ya nos cría, nos alimentamos de esos productos que lo guardamos, a nosotros también nos cuida, nos alimenta, nos fortalece, todo ello. Ahora... muchas veces eso... no hay pues... vamos a decir...en el otro enfoque, es un poco complicado. Solamente yo trato, por ejemplo, a parte ya la parte científica, la versión científica, ya lo desarrollo como castellano en segunda lengua. Así yo lo desarrollo, Y también hacemos investigaciones. Yo lo desarrollo así, separado, el mismo tema.

*E: ¿Y por qué los trabaja por separado? ¿Me podría explicar un poco más?*

P3: Hay temas que no se puede tratar, no hay posibilidad, no se ha podido, entonces tengo que tratarlo así de...separado.

Como puede observarse, la creencia de que ciertos temas no es posible trabajarlos en una misma sesión desde la perspectiva del conocimiento científico y del conocimiento indígena al mismo tiempo, genera que se trabajen en sesiones separadas y, además, en lenguas diferentes: en quechua lo que concierne el conocimiento de la comunidad, y en segunda lengua, es decir en castellano, lo que respecta el conocimiento más científico-académico. Existe una postura común en el ámbito de la EIB, según la cual el quechua o el aimara deben utilizarse para hablar de temas vinculados al mundo rural e indígena (Zavala, 2015), y esto podría encontrarse al origen de la creencia y de la acción del docente participante que se acaba de exponer. En este sentido, es posible que, existiendo esta postura en la EIB, según la cual los temas más rurales se deben de tratar con la lengua originaria y los temas vinculados a la cultura occidental en español, operando una separación entre los dos, los docentes no reciben en su formación las adecuadas herramientas epistemológicas, conceptuales y pedagógicas para desarrollar un trabajo de aula basado en el diálogo de saberes, desde una perspectiva de

la complementariedad entre conocimiento científico y conocimiento indígena, más que de la oposición, que busque los vínculos y los aspectos en común entre los dos (Dietschy-Scheiterle, 1989), tanto que el docente afirma que “no se puede” y también que “no se ha podido”, infiriéndose que en algún momento intentó hacerlo, pero no supo cómo.

Como puede verse, para el docente la interculturalidad consiste en una convivencia entre diferencias, más su práctica de aula no refleja una concepción de interculturalidad basada en el diálogo y el enriquecimiento mutuo a partir del encuentro, fundamentándose en la creencia de que ciertos temas no se pueden trabajar juntos. Por otro lado, es importante señalar que el profesor manifestó en varias partes de la entrevista atribuir importancia al tema del respeto por la diversidad, y en este sentido su concepción de interculturalidad no es solamente de una convivencia, sino de una convivencia basada en el respeto de las diferencias culturales, donde se reconoce el valor de conocimientos y prácticas de tradiciones culturales distintas y la importancia de respetarlas, como puede verse a continuación:

P3: Ellos tienen fe a los cerros, a unas piedras que tienen forma de sapo, puede ser también al agua, ¿no? Entonces yo respeto, tengo también mucha diversidad en el aula, hay también religiones, iglesias, tengo estudiantes que pertenecen a diferentes iglesias, y bien, hay divergencias, hay algunos estudiantes que... ella va a la iglesia y no puede bailar... Entonces yo les explico, somos diversos, nuestro país es así, merecemos respetarnos, pensamos diferente y todo ello. Ahora con lo que respecta al clima, por ejemplo, ellos saben, son más prácticos, de acuerdo a su sabiduría, por ejemplo, si el viento sopla de norte a sur ellos saben que va a caer la lluvia, si el viento viene de sur a norte, entonces va a ser helada, entonces ellos saben, observan, miran las señas, las nubes, algunas plantas, animales, todo ello, pero yo mismo puedo decir, si saben, saben, saben comunicar algún mensaje y hay que entenderlo.

Si bien el profesor marca una diferencia utilizando el pronombre personal “ellos”, mostrando de este modo que no se identifica personalmente con la comunidad y con sus características culturales, reconoce el valor del conocimiento que la comunidad tiene sobre el clima, y afirma respetarlo. En este sentido, el respeto mutuo se configura como una condición para que pueda existir una convivencia en la escuela donde se respeten las diferencias.

Se puede concluir que la concepción de interculturalidad que se acaba de presentar tiene puntos de coincidencia con el enfoque del multiculturalismo, donde se pone énfasis en reconocer a la diversidad cultural como un derecho y se promueve la tolerancia entre diferencias culturales (Degregori, 2014), pero esto no implica que haya un diálogo, un enriquecimiento y aprendizaje mutuo a partir del encuentro, a partir de la creencia de que “no se pueden trabajar juntos las explicaciones ancestrales y las científicas”.

A manera de conclusión de este apartado, puede observarse como las concepciones sobre la interculturalidad de los participantes coinciden, por un lado, con el concepto de interculturalidad como “Política de afirmación intracultural” (Tubino y Flores, 2020), entendiéndose y llevando a la práctica de aula la interculturalidad de una forma que refleja una concepción de la misma como política de la identidad (Tubino y Flores, 2020), más que como diálogo y enriquecimiento a partir del encuentro (Degregori, 2014). Asimismo, las concepciones sobre interculturalidad que emergen a partir de las acciones concretas llevadas a cabo en la escuela, tienen puntos de coincidencia con el enfoque bicultural, que planteaba la enseñanza de contenidos propios de la cultura indígena y de la cultura hegemónica de manera separada, sin necesidad de relacionarlos y tejer puentes entre ellos (López, 2009). Asimismo, se observan puntos de coincidencia entre la cuarta concepción encontrada, “Interculturalidad como convivencia respetuosa entre diferencias”, y el enfoque del multiculturalismo, donde se promueve la tolerancia hacia el otro (Degregori, 2014) pero no se generan espacios en la escuela donde conocimientos pertenecientes a tradiciones culturales distintas puedan dialogar

y producir innovaciones. Por último, se evidenció también la existencia de una concepción más folclórica e instrumental de la interculturalidad, siendo esta concebida como la inclusión en la escuela de elementos de la tradición cultural local solamente como instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras no se aprecia una valoración, ni un real reconocimiento de las particularidades culturales propias de los grupos socioculturales indígenas, dentro de un marco de asimilación cultural (Tubino y Flores, 2020) de la cultura subalternizada a la cultura hegemónica. Estas concepciones son alimentadas por algunas creencias, que encuentran a su vez su origen en las experiencias de vida de los participantes y en la formación que han recibido como docentes, ambas enmarcadas a su vez en un más amplio contexto sociopolítico en el cual persiste una situación de discriminación hacia los sujetos socioculturales indígenas y una escasa apertura por parte de las estructuras de poder a un diálogo intercultural democrático, crítico y horizontal, que a su vez genera una postura de cerrazón por parte de las personas pertenecientes a culturas minorizadas.

### **Concepciones sobre el Propósito de la Escuela EIB**

En este apartado se presentan las concepciones de los docentes respecto al propósito que tiene la escuela EIB. Se identificaron tres concepciones respecto a ello: a) Reivindicación cultural y revalorización de lo propio (P1-P4); b) Valorar tanto la cultura propia como las otras culturas (P3); y c) Revalorar la cultura local para promover el turismo (P2).

La primera concepción encontrada (P1-P4), “Reivindicación cultural y revalorización de lo propio” agrupa respuestas de los participantes que hacen referencia al propósito de la EIB de rescatar las costumbres y valores propios de la cultura local, incluyendo en ellos las prácticas tradicionales de la tecnología agrícola andina:

P1: Más que todo nuestro objetivo principal es revalorar las costumbres ancestrales, revalorar los valores, y revalorar la biodiversidad que tiene la comunidad, por ejemplo, plantas

medicinales, por ejemplo, productos naturales como papas, maíz [...]y también la práctica en la chacra, la tecnología andina.

P4: Para mí [el propósito de la EIB] es revalorar la cultura, identificarse con su cultura. Eso es la EIB para mí.

Como puede verse, la concepción sobre el propósito de la EIB como “reivindicación cultural y revalorización de lo propio” (P1-P4) es coherente con las concepciones de Interculturalidad que tienen los mismos participantes: “Interculturalidad como afirmación de la identidad propia” (P4) e “Interculturalidad como respeto y práctica de conocimientos y valores ancestrales y separada del castellano” (P1). En los argumentos que brindaron los dos participantes pertenecientes a esta categoría conceptual, se pudo observar diferencias en el nivel de complejidad en la elaboración de su discurso respecto al tema, en particular cuando se conversó sobre la realidad, muy común en los Andes, de los padres de los niños indígenas que se oponen a la EIB, porque quieren que sus hijos en la escuela aprendan lo que les sirva para luego ingresar a una carrera profesional, más que los conocimientos de la comunidad, que ya aprenden en la chacra y en el hogar afuera de la escuela. Por ejemplo, en el caso de la participante número 4, la revaloración de la cultura aimara es importante para evitar que esta se pierda:

P4: Es importante [que la EIB revalore la cultura aimara] por el mismo hecho de que se está perdiendo y yo creo que ahora, mira, en estos tiempos se está tomando, está entrando con más fuerza lo que es la EIB.

En el caso del otro participante, se pudo observar un discurso más elaborado al respecto:

P1: Más que todo son dos mundos, entonces, ser profesional no significa pues separarnos de nuestro mundo. Es mucho más fortificado, muy fortalecido esta persona, ¿no? Por ejemplo, yo, en mi persona, soy fortalecido con mis conocimientos ancestrales de mis abuelos. Por ejemplo, ahorita soy profesional en educación y mi carrera, voy al Cusco a otras provincias a distritos a enseñar, claro enseñaré también como segunda lengua, pero no quiero dejar

también el campo, también ahí estoy. O sea, depende también de cada uno. Si el niño va también a la ciudad a aprender nuevas cosas, ¡bienvenido! Si los dos, de su tierra también sabe su conocimiento, mucho mejor, dos hombres en uno, ¿no cierto?

*E: ¿Y en qué sentido va a ser fortalecido por esto, me podría explicar un poco más?*

*P1: Porque el niño sabe los conocimientos ancestrales de sus abuelos, de su familia, de su pueblo, y también sabe el conocimiento científico, o sea, de los españoles, ¿no?*

Como puede observarse, el participante piensa que tener los conocimientos llamados ancestrales, y a la vez, estudiar para acceder a una carrera profesional y tener los conocimientos que define como “científicos” y “de los españoles”, hace que una persona sea más fortalecida, al ser “dos hombres en uno”. Puede observarse un intento por parte de este docente de elaborar el conflicto, muy presente en los Andes del Perú, entre la identidad campesino-indígena y las aspiraciones de progreso del campesinado-indígena (Rojas y Portugal, 2010), a través de la idea de que las dos condiciones no son necesariamente excluyentes entre sí, más bien, si el estudiante valora y cuenta con los conocimientos de su cultura de origen, se encuentra en una situación de ventaja al estar más fortalecido, poseyendo tanto los conocimientos de la cultura hegemónica (“de los españoles”, en las palabras del participante) como los que proceden de su propia tradición cultural. En este sentido, puede observarse en la narrativa del participante una analogía con el relato de *Juan Sabio y el colegial*, recopilado e interpretado por Vergara (1990), en el cual el colegial logra engañar a Juan Sabio, quien representa la sociedad oficial, culturalmente agresiva y que somete al campesinado indígena y destruye su cultura, gracias al hecho que el colegial no reniega de su propia cultura, por el contrario, la usa para vencer a Juan Sabio. A la vez, el colegial se apropia e incorpora los conocimientos de su enemigo que él considera positivos para su lucha. Así, según la interpretación que diversos autores (Ansión, 1991; Vergara, 1990) brindan de este relato, el conocimiento que podríamos definir “occidental” puede ser apropiado como una ventaja si es que quien lo hace no se olvida de sus raíces, más aún, esto

le da una fuerza superior. En ese sentido, la escuela EIB, al tener según el participante número 1 como objetivo principal la revaloración de la cultura y de los conocimientos ancestrales, pero a la vez enseñando también otros conocimientos, cumple con este propósito.

Es importante señalar que si bien la afirmación de la propia cultura es un aspecto fundamental que tiene un importante significado político para las personas marcadas por la falta de reconocimiento de su cultura en la sociedad (Tubino y Flores, 2020), existe también un riesgo al pensar que el objetivo de la EIB sea solamente la reivindicación cultural y la revalorización de lo propio. En particular, como afirma Heise (1992, en Tubino y Flores, 2020) esto puede generar una actitud de cerrazón y un repliegue cultural que conlleva a aferrarse a “recuperar lo perdido” de la cultura ancestral y negar los cambios culturales que suelen ocurrir a raíz del contacto entre grupos diversos.

La segunda concepción (P3) se refiere al propósito de la EIB de “Valorar tanto la cultura propia como las otras culturas”:

P3: [El propósito de la EIB] es fortalecer su lengua, sus actividades socioculturales, todo lo que tengan ellos, los estudiantes, y también de otros lugares, del conocimiento científico. Llevarlo al mismo... paralelo, ¿no? Lo que le puedo decir. Yo pienso que la educación intercultural debería ser en todo lugar, ¿no? En Estados Unidos, en cualquier país. Porque ahora estamos en un mundo globalizado y muchas personas vienen de diferentes lugares, y también nosotros migramos. Vienen, por ejemplo, ahora hay bastante venezolanos. Entonces necesitamos la educación intercultural, porque somos de diferentes culturas. Si no hay esta formación en educación intercultural, ahí es donde surge la violencia.

Para este participante, el propósito de la escuela EIB es que los estudiantes lleguen a revitalizar y valorar la cultura propia, a la vez que también valoren las otras culturas, considerando además la complejidad originada por las interconexiones entre personas de culturas distintas que existen en el mundo contemporáneo, como resultado, por ejemplo, del fenómeno de las migraciones. En este sentido, el participante reconoce que la valoración de

todas las expresiones y diferencias culturales que debe promover la escuela es fundamental para prevenir la discriminación en la sociedad:

P3: Si no hay educación intercultural, por esto hay las diferencias que se ven en diferentes lugares. Hay discriminación. Tú, porque tú eres de la sierra, te pueden pensar como personas de cultura inferior, de segunda clase, todo ello, hubo ese pensamiento equivocado, ¿no? Yo soy de la raza superior y todo eso. Si no hay una educación intercultural, esto es lo que genera. Siempre yo he sido de esta política, de esta forma de pensar. Hasta en las ciudades debería haber educación intercultural, hay que respetar a las personas, entonces para eso necesitamos educación intercultural y también ponerlo en práctica en las instituciones. Nosotros... cómo reconocemos a las personas con sus diferencias, sabiendo que también son personas como nosotros.

Este docente identifica el respeto y el reconocimiento de las diferencias culturales en la escuela como un elemento central para prevenir la discriminación en la sociedad, análogamente a lo que se plantea en la Propuesta pedagógica EIB (Minedu, 2013), donde se afirma que “es responsabilidad de los docentes desarrollar en los estudiantes la capacidad de reconocerse y de reconocer a los otros y otras como personas iguales en dignidad y en derechos y, al mismo tiempo, diferentes en su cultura y su lengua, pero siempre igualmente valiosos.” (Minedu, 2013, p.21). Asimismo, el participante perteneciente a la categoría “Valorar tanto la cultura propia como las otras culturas” reconoce la necesidad de que el enfoque educativo intercultural, para que cumpla un rol en prevenir la discriminación, no sea solamente dirigido a los estudiantes indígenas de las zonas rurales, sino que se desarrolle también en contextos urbanos, en línea con lo planteado por la Ley General de Educación (2003), que define la interculturalidad como un principio rector de todo el sistema educativo peruano, aunque la evidencia muestre que este principio no llega a realizarse concretamente en la realidad educativa peruana.

El docente pone a la vez énfasis en la importancia del reconocimiento y valoración de lo propio, afirmando que el conocimiento de la lengua materna, en su caso particular del aimara, es un componente fundamental de la misma existencia de una persona, ilustrando el concepto a través de la metáfora de un árbol que sin sus propias raíces no podría existir, como puede apreciarse a continuación:

P3: Hay que valorar lo nuestro, porque somos aimara, podemos hablar el castellano, pero siempre no olvidándonos nuestras raíces. Somos nosotros como un árbol, les digo, ¿pues no? El aimara es nuestra raíz, pero si tú dices que ya no quieres el aimara, es como si tu no existes y solamente estás del tallo, del tronco para arriba, pero eso no existe.

Esta concepción es la que más coincide con lo planteado por el Ministerio de Educación, que afirma que la escuela EIB es aquella que “parte, reconoce y estimula los valores de la propia cultura y recoge y respeta elementos fundamentales de la cultura nacional y/o de las otras culturas nacionales que contribuyen a su buen vivir” (Minedu, 2013, p. 21). Al mismo tiempo, esta concepción refleja lo que Ansión (1991) define como “lógica moderna” en relación al papel de la escuela en contexto indígena, según la cual el objetivo de la educación intercultural consistiría en valorar tanto lo propio como lo ajeno, y en este sentido permitir al estudiante indígena apropiarse de lo nuevo sin dejar de ser quien es, así como permitir que los niños y niñas indígenas “construyan su autoestima reconociendo sus raíces y abiertos a la pluralidad del mundo moderno” (Ansión, 1991, p. 517). Por último, puede observarse cómo, al igual que en la concepción anterior, existe coherencia entre esta concepción sobre el propósito de la EIB y la concepción de interculturalidad expresada por el mismo participante (P3), quien mostró entender la interculturalidad como “convivencia respetuosa entre diferencias culturales”.

Según la tercera y última concepción (P2), el propósito de la escuela EIB es “revalorar las costumbres ancestrales para promover el turismo”. A continuación, se muestra un extracto de la entrevista que ilustra esta concepción:

P2: El rol o el objetivo de EIB es trabajar con los estudiantes y padres de familia, o sea con toda la comunidad educativa, rescatando y respetando las costumbres, diferentes culturas, la biodiversidad, y más que todo aprovechando los yachaq, por ejemplo, hay cosas que se están perdiendo, las costumbres, por ejemplo la elaboración de platos de barro, la elaboración de vasos de madera, se perdieron ya, entonces rescatar eso [...] Entonces el objetivo es revalorar, revalorar las costumbres, las tradiciones de la zona, ¿no? Eso es el objetivo principal.

*E: ¿Y por qué para usted es importante que la escuela EIB rescate y revalore las costumbres?*

P2: Para que no pierdan las costumbres ancestrales, para seguir rescatando, porque... por ejemplo el q'ero, la olla de barro, para promover [...] el turismo. Para promover el turismo, entonces qué bonito sería en mi pueblo, que todos los que sepan hacer q'ero, lliclla, poncho, todo esto, olla de barro, platitos de barro, hasta juguetes, así como en Cusco, entonces ya habría un ingreso económico, ya que hay también zonas turísticas en “nombre del Distrito”, entonces para promover el turismo, la artesanía.

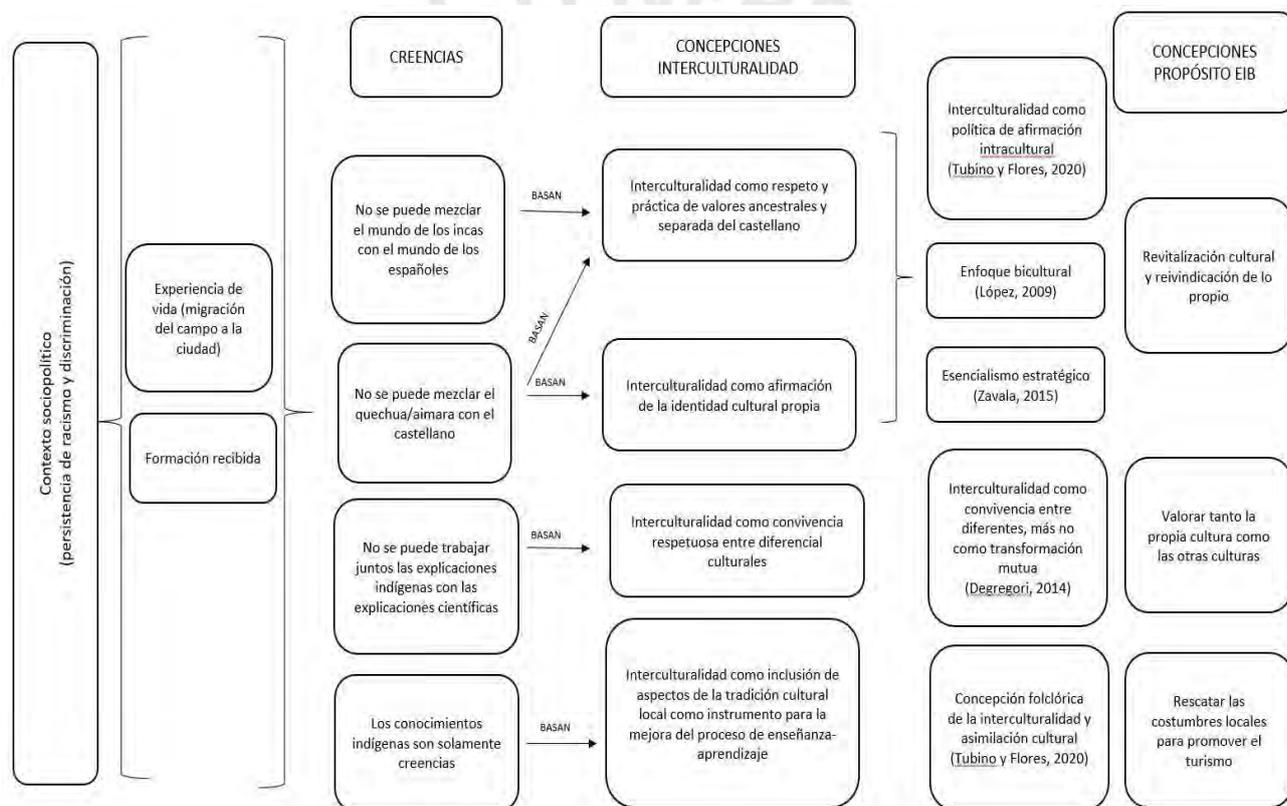
Como puede verse, no se observa en este caso una razón por la cual la escuela debe trabajar aspectos de la cultura indígena local que vaya más allá de una mirada instrumental, por la cual, según el participante, las costumbres ancestrales deben ser rescatadas para que se pueda promover el turismo a través de la venta de objetos de artesanía. Análogamente a las concepciones anteriores, se observa que esta concepción sobre el propósito de la escuela EIB es coherente con la concepción de interculturalidad que presenta el mismo participante, “Interculturalidad como inclusión en la escuela de aspectos de la tradición cultural local como instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje”, existiendo la misma lógica instrumental. Esta concepción corresponde a una mirada apolítica y folclórica de la

educación intercultural, que no corresponde a un reconocimiento de la diversidad cultural, que en cambio es un aspecto fundamental para la construcción de la democracia en un país postcolonial como el Perú, y por el cual la escuela puede tener un importante rol democratizador al respecto.

En la siguiente figura, se presenta un esquema integrador de los resultados hallados:

**Figura 1**

*Esquema integrador de los resultados*



A manera de conclusión, en este estudio se identificaron cuatro diferentes concepciones sobre la interculturalidad entre los docentes participantes. En particular, estas fueron cuatro: a) Interculturalidad como respeto y práctica de valores y conocimientos ancestrales y separada del castellano; b) Interculturalidad como afirmación de la identidad

cultural propia; c) Interculturalidad como inclusión en la escuela de aspectos de la tradición cultural local como instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; y d) Interculturalidad como convivencia respetuosa entre diferencias culturales. Las primeras dos concepciones coinciden con la forma de concebir la Interculturalidad como “Política de afirmación intracultural” (Tubino y Flores, 2020), y tienen en la forma en que se reflejan en las prácticas pedagógicas de los docentes evidentes elementos de coincidencia con el enfoque de educación bicultural (López, 2009), según el cual el currículo educativo debería comprender contenidos de ambas culturas, pero sin necesidad de relacionarlos entre sí. Se identificaron creencias que subyacen a estas concepciones, tales como “no puede mezclarse el mundo de los incas con el mundo de los españoles” y “no puede mezclarse el quechua con el castellano”, que remiten a la posición defensiva del esencialismo estratégico (Zavala, 2015) que tiende a oponer lo indígena a lo occidental como reacción frente a la situación de discriminación histórica vivida por los sujetos socioculturales indígenas, que se sigue perpetuando en el presente.

Asimismo, se identificó la concepción de interculturalidad como “convivencia respetuosa entre diferencias culturales” donde se pone énfasis en la importancia del respeto hacia la diversidad cultural. Esta concepción tiene un aspecto de coincidencia con el enfoque del multiculturalismo, al plantear la necesidad del respeto y tolerancia mutua entre diferencias, pero sin que esto implique la generación en la escuela de situaciones en las cuales promover el diálogo entre saberes pertenecientes a tradiciones culturales distintas. En este caso, se observó la existencia de la creencia de que ciertos temas, por ejemplo, del curso de Ciencias Naturales, no pueden tratarse juntos desde la perspectiva del conocimiento indígena y del conocimiento científico, como si existiera una inconmensurabilidad de fondo entre los dos. Por otro lado, se identificó también una concepción folclórica e instrumental de la interculturalidad, en la cual la inclusión de elementos de la tradición cultural indígena en la

escuela es solamente un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el momento que contextualizar las actividades pedagógicas al entorno sociocultural de los estudiantes permite trabajar desde el enfoque por proyectos, pero donde no existe un verdadero reconocimiento de la diversidad cultural. En este caso, se identificó la creencia de que los conocimientos y explicaciones indígenas pertenecen al pasado y son “solamente creencias nada más”, por lo que tienen que superarse.

Las concepciones sobre interculturalidad identificadas en los participantes fueron coherentes con las concepciones sobre el propósito de la escuela EIB que presentaron los mismos participantes: a) Reivindicación cultural y revitalización de lo propio; b) Valorar tanto la cultura propia como las otras culturas; y c) Rescatar las tradiciones culturales locales para promover el turismo”.

Como puede verse, las diferencias significativas entre las concepciones de los participantes, exploradas a través de ejemplos de acciones que llevan a cabo en la escuela y cómo estas se relacionan con sus intenciones y sus creencias (Pratt, 1992), muestra que existe poca claridad entre los docentes sobre cómo llevar a la práctica los enfoques propuestos por las políticas educativas en campo intercultural. A esta escasa claridad, se suma la existencia de creencias que subyacen a las concepciones de interculturalidad que presentan los docentes, creencias que se originan a partir de experiencias de vida personales de los participantes, así como en la formación que reciben como docentes EIB, ambas a su vez enmarcadas en un más amplio contexto sociopolítico en el que lamentablemente persisten dinámicas de discriminación y racismo hacia las personas indígenas.

Como recomendaciones, los resultados muestran la necesidad de que en su formación inicial los docentes reciban aquellas herramientas epistemológicas y pedagógicas que les permitan desarrollar en su quehacer pedagógico en el aula conocimientos pertenecientes a tradiciones culturales distintas desde una perspectiva del diálogo y de la complementariedad

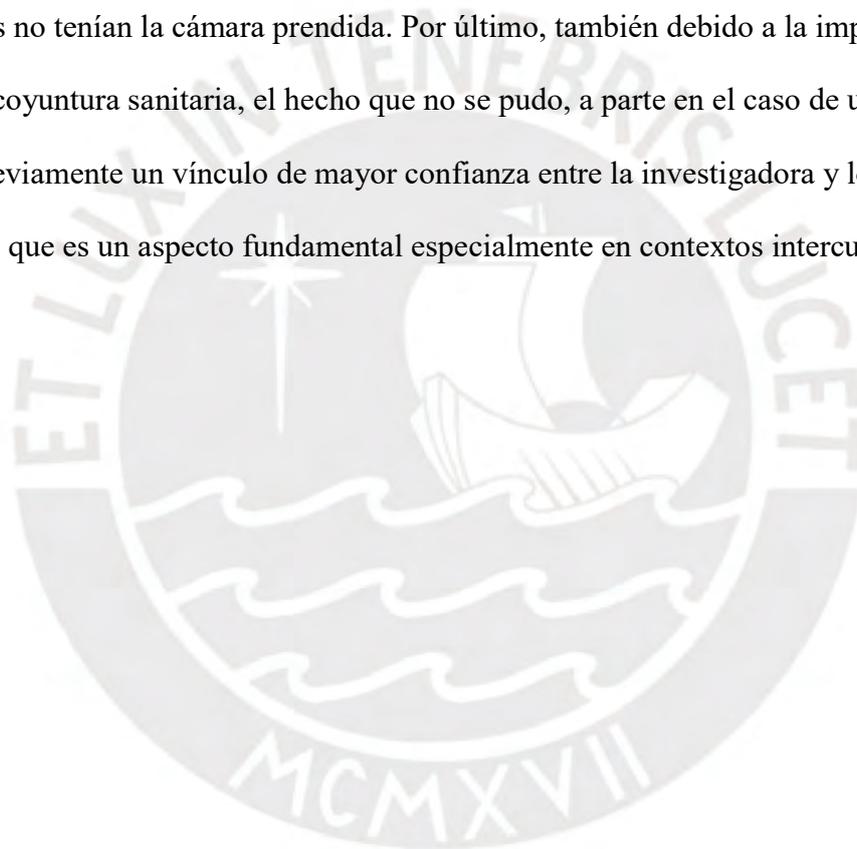
(Dietschy-Scheiterle, 1989) más que de la oposición. En efecto, el conocimiento por parte de un docente de la epistemología de la materia que enseña es un aspecto necesario para trabajar desde el enfoque intercultural (Nigris, 2019) y poder de este modo establecer aspectos comparativos y valorativos entre las formas de construir conocimiento de tradiciones culturales diferentes, sin reproducir jerarquías. Del mismo modo, es importante que los espacios de formación docente promuevan el desarrollo de ideologías lingüísticas heteroglosas y brinden a los docentes herramientas pedagógicas y orientaciones prácticas sobre un trabajo de aula orientado a desarrollar prácticas de revitalización de las lenguas originarias que respondan más a la realidad que viven los niños y niñas bilingües del país y que tomen en cuenta los procesos de cambio de la contemporaneidad y su complejidad. En este sentido, el enfoque del *Translanguaging* (Otheguy, García y Reid, 2015; Nigris, 2019) podría resultar apropiado, considerando las especificidades del contexto.

En cuanto a las recomendaciones para futuras investigaciones, sería oportuno desarrollar procesos de investigación-acción (Latorre, 2010; Kemmis y McTaggart, 1988) a través de etnografías de aula que promuevan la reflexión docente sobre su propia práctica (Sellars, 2012) y sobre sus creencias, que contribuyan a la generación de procedimientos claros para los docentes EIB sobre cómo trabajar en la escuela el diálogo intercultural entre los conocimientos indígenas y los conocimientos académicos-curriculares.

Asimismo, los hallazgos de la investigación indican la importancia también de investigar en la forma en que los docentes conciben el mismo concepto de cultura. En efecto, las concepciones que una persona tiene sobre el concepto de cultura, pueden determinar la forma en que se concibe la Interculturalidad. Si bien indagar en este aspecto no ha sido un objetivo de esta investigación, los hallazgos indican que los docentes participantes podrían tener una concepción reificada y esencialista del concepto de cultura, que a su vez influye en

su forma de concebir la Interculturalidad. Se recomienda, para investigaciones futuras, explorar también este ámbito.

Respecto a las limitaciones del estudio, se señalan aspectos relativos a la modalidad virtual en la que se llevaron a cabo las entrevistas debido a la situación sanitaria por la pandemia del COVID-19. Entre estos aspectos, se encuentran las interrupciones por problemas de conexión que en algunos momentos dificultaron la conducción de las entrevistas, la falta de contacto visual entre la investigadora y los participantes, que en algunos casos no tenían la cámara prendida. Por último, también debido a la imposibilidad de viajar por la coyuntura sanitaria, el hecho que no se pudo, a parte en el caso de un docente, establecer previamente un vínculo de mayor confianza entre la investigadora y los participantes, que es un aspecto fundamental especialmente en contextos interculturales.



## Referencias

- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos*. Lima: IEP Ediciones.
- Ansi3n, J. (1995). Del mito de la educaci3n al proyecto educativo. En: Portocarrero, G., Valcarcel, M. *El Per3u frente al siglo XXI*, p. 502-521. Lima: Fondo Editorial PUCP
- Arbel3ez, R. (2010). En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. *Revista Docencia Universitaria*, 2(2). Recuperado de:  
<http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1378/1790>
- Ardila, Alfredo (2012). Ventajas y desventajas del biling3ismo. *Forma y Funci3n*, 25(2),99-114. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21928398005>
- Bellocchi, S. (2014). Bilinguismo e apprendimento della letto-scrittura: sviluppo t3pico e difficult3.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie exp3rimentale*, 65(4), 229-235.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brice Heath, S. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En: Zavala, V., Ni3o Murcia, M. y Ames, P., *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas te3ricas y etnogr3ficas*. Lima: PUCP

- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1979). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- Buhel, M., Beck, J. (2015). The Relation Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practice. In H. Fives & G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66 - 83). New York: Routledge.
- Castro, P., Cárcamo, R. (2012). *Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores*. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(1), 17-42.
- Castro, P., Krause, M., Frisancho, S. (2015). *Teoría del Cambio Subjetivo: Aportes desde un Estudio Cualitativo con Profesores*. *Revista Colombiana de Psicología*, Vol. 24, N. 2, Julio – Diciembre 2015, pp. 363 – 379.
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Convenio sobre Diversidad Biológica. (1991). Organización de las Naciones Unidas.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-149.
- Defensoría del Pueblo (Peru). (2016). *Educación intercultural bilingüe hacia el 2021: Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*.
- Degregori, C. I. (2014). *No hay país mas diverso: Compendio de antropología peruana*
- Dietschy – Scheiterle, A. (1989). *Las ciencias naturales en educación bilingüe: el caso de Puno*. Puno: GTZ.
- Earls, J. (2006). *La agricultura andina ante una globalización en desplome*. Lima: CISEPA – Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Earls, J. (2008). *El conocimiento andino es clave para enfrentar el cambio climático*. La Revista Agraria, Centro Peruano de Estudios Sociales (CEPES), Vol. 94, pp. 6-7.
- Earls, J. (2014). Compatibilización de conocimientos climáticos: una aproximación. En: Damonte, G. y Vila, G. *Agenda de investigación en temas socioambientales en el Perú*. Lima: CISEPA-PUCP
- Fives, H., Gill, G. (Eds.). (2015). *International Handbook of Research in Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
- Fives, H., Gill, G. (2015). Introducción to: *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 1 - 10). New York: Routledge.
- Fretch, H. (2015). *Creencias y concepciones docentes sobre el juego infantil en comunidades Shipibo-Konibo de Ucayali*. Tesis de Licenciatura. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- García, M. E. (2008). *Desafíos de la Interculturalidad. Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. Lima: IEP
- García, N., Burgos, D., Basurto, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudios con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación (10199403)*, 28(54), 61–86. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Gay, G. (2015). Teacher's beliefs about cultural diversity: problems and possibilities. En: H. Fives y G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. pp. 436-452. New York: Routledge.
- Gill, M., Hardin, V. (2015). A “hot” mess. Unpacking the Relation Between Teachers' Beliefs and Emotions. En: H. Fives & G. Gill (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 230 - 245). New York: Routledge

- Ginocchio, L., Frisancho, S. y La Rosa, M.I. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (7), 5-29. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/00359046265a83b7b8273>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Kemmis, S.; McTaggart, R. (1988). *¿Cómo planificar la investigación-acción?* Barcelona: Laertes
- Kiely, M., Brownell, M., Lauterbach, A., Benedict, A. (2015). Teacher's beliefs about students with special needs and inclusión. En: H. Fives y G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. pp. 475-490. New York: Routledge.
- Kroskirty, P. (2010). Regimenting languages. Language ideological perspectives. En: Kroskirty, P. *Regimes of languages: Ideologies, politics and identities*. Nuevo Mexico: School of American Research Press
- Kvietok, F. (2019). *Youth Bilingualis, Identity And Quechua Language Planning And Policy In The Urban Peruvian Andes*. Publicly Accesible Penn Dissertations. 3293, pp. 241 – 327. <https://repository.upenn.edu/edissertations/3293>
- Levin, B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 48–65). New York: Routledge.
- López, L. E. (1998), *La Eficacia y Validez de lo Obvio: Lecciones Aprendidas desde la Evaluación de Procesos Educativos Bilingües*, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, pp. 51-89.

- López, L. E., Küper, W. (2001). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas*. Perú: PROEIB-Andes.
- López, L. E. (1996). No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. En: Godenzzi, J. *Educación intercultural en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur.
- Maurial, M.. (2011). *Pintando el ambiente: Sobre conocimiento indígena y educación*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research?: a first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of health psychology*, 11(5), 799 – 808.  
<https://doi.org/10.1177/1359105306066643>
- Ministerio de Cultura del Perú (MINCUL). *Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios*.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural – DIGEIBIR. (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad. Propuesta Pedagógica*. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Lima.
- Monroe, J., Arenas, F. (2002). *¿Somos iguales?: Un aporte para el diálogo sobre la identidad cultural en las escuelas de la Sierra del Perú*. Lima: Coordinador de Ciencia y Tecnología en los Andes (CCTA).

- Monroe, J. (2011). Interculturalidad y adaptación al cambio climático en las montañas andinas peruanas”. En: Torres, J.: *Cambio climático, conocimientos ancestrales y contemporáneos en la región andina. Alcances y límites*. La Paz: Soluciones Prácticas-ITDG y Plan Internacional. pp: 51-63
- Monroe, J. (2012). *Pedagogía Intercultural bilingüe con líderes campesinos quechua*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.
- Monroe, J. (2015). Más allá de las cosmovisiones y otras clausuras. En: Ruiz, M. *Agrobiodiversidad, seguridad alimentaria y nutrición: Ensayos sobre la realidad peruana*. Lima: Sociedad Peruana de Derecho Ambiental
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). *Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales*. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 21(2), 265-280.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-32
- Nigris, E. (2019). *Pedagogia e didattica interculturale: Culture, contesti e linguaggi*. Milano: Pearson.
- Noreña, A.; Alcaraz Moreno, N.; Rojas, J.; Rebolledo Malpica, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. Aquichan, 12 (3), pp. 263-274.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2005). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Oficina regional para América Latina y el caribe.

- En: Trapnell, L., & Zavala, V. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad: Siglos XX-XXI*. Lima: Derrama Magisterial, pp. 251 – 253.
- Otheguy, R., García, O., Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Paradise, R., Rogoff, B. (2009). Side by Side: Learning by Observing and Pitching In. *Ethos*, 37, 1, 102-138.
- Peal, E., Lambert, W. E. (1962). *The relation of bilingualism to intelligence*. Washington: American Psychological Ass.
- Peschiera, R. R. (July 20, 2010). Un Análisis sobre la Interpretación de los Diferentes Actores en torno a la Educación Intercultural y Bilingüe y sus Políticas. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 2, 2, 27-58.
- Piaget, J. (1970). *Psicología e Pedagogia*. Torino: Loescher
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In J. P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J. P. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: Krainer, K., Gorfsee, K. Y F. (Eds.). *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Recuperado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.pdf>

- Pozo, J. (2006). La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J., Scheuer, N., Del Puy, M., Mateos, M, Martín, E. y De la Cruz, M. (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly* 1992 42: 203.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Retuert Roe, G. y Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Revista Polis* [En línea], 46 | Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/12395>
- Rodriguez-Sosa, J., & Solis-Manrique, C. (2017). Teachers' Beliefs: What you do in classroom is the result of what you think. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 15. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=122821311&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffello Cortina Editore
- Rojas, V., Portugal, T. (2010). “¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos”. En: *Perú: el problema agrario en debate*. SEPIA XIII / Patricia Ames y Víctor Caballero, eds. Lima: SEPIA.

- Rosales, C. E., Cussianovich, Z. A. (2012). *¿Educación intercultural para todos?: La experiencia escolar de niños indígenas en tres contextos educativos en Ancash*. Revista Peruana De Investigación Educativa, 4.
- Sellars, M. (2012). Teachers and Change: The Role of Reflective Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 461–469. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.525>
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teacher' beliefs. In H. Fives & G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 13 - 30). New York: Routledge.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). Nueva York: Macmillan
- Torres, J. (2014). *Contribución del conocimiento y tecnologías tradicionales a la adaptación al cambio climático en las montañas de América Latina*. Soluciones prácticas, Apuntes de InvestigAcción N° 2, Julio - Setiembre 2014
- Trapnell, L. y Neira, E. (2004). *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú. Informe presentado al Banco Mundial*. Lima: Mimeo.
- Trapnell, L., Calderón, A., Flores, R. (2008). *Interculturalidad, conocimiento y poder: Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonia peruana*. Lima: Instituto del Bien Común.
- Trapnell, L. (2011). ¿Diversificar o interculturalizar el currículo? En: Frisancho, S., Moreno, M., Ruiz Bravo, P., Zavala, V. *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

- Trapnell, L., Zavala, V. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad: Siglos XX-XXI*. Lima: Derrama Magisterial.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En: Trapnell, L., Zavala, V. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad: Siglos XX-XXI*. Lima: Derrama Magisterial, pp. 269-280.
- Tubino, F. (2010). No una sino muchas ciudadanías. Una reflexión desde América Latina. En: Frisancho, S., & Gamio, G. G. *El cultivo del discernimiento: Ensayos sobre ética, ciudadanía y educación*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Tubino, F. (2011). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. Recuperado de:  
<https://centroderecursos.cultura.pe/es/autor/fidel-tubino>
- Tubino, F., Flores, A. (2020). *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. Lima: Fondo Editorial PUCP
- Valdiviezo, L. (2009). Bilingual Intercultural Education in Indigenous schools: An ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 61–79
- Valdiviezo, L. A. (2013). Cosmovisiones indígenas y construcciones sobre la interculturalidad en la educación bilingüe. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (5), 99-123. Recuperado de <http://www.siep.org.pe/wp-content/uploads/282.pdf>
- Valladares, L. (2011). *Hacia una educación científica comprehensiva e intercultural: las espirales de enseñanza y aprendizaje de la ciencia*. Ciudad de México: Instituto de investigaciones filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W. y Verloop, N. (2007). The relationship between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*. 17, 156-171
- Vasquez, S., Frisancho, S., La Rosa, M. (2019). Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali. En: *Revista peruana de investigación educativa*, N.ro 11, pp. 69-97.
- Vergara, A. (1990). La educación, el trabajo y lo lícito en un relato oral. *Anthropologica*, 8
- Vygotskij, L. (1973). Lo sviluppo psichico del bambino. Roma: Editori Riuniti
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.), *Construyendo Interculturalidad Critica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello III - CAB.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3rd ed.). McGraw Hill Education.
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudio de casos*. Lima: CARE.
- Zavala, V., Cordova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V. (2011). Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe. Los aportes de la sociolingüística crítica. En: Frisancho, S., Moreno, M., Ruiz Bravo, P., Zavala, V. *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP

- Zavala, V. (2012). “Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua”. En *Revista de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana*, 4.
- Zavala, V. (2015). “It will emerge if they grow fond of it”: Translanguaging and power in Quechua teaching. *Linguistics and Education*.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2015.01.009>.
- Zavala, V. (2018). El lenguaje como práctica social: cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe. *Silex*, 8 (1): 57 – 76. Número Especial: *Educación intercultural. Una apuesta por la Justicia y la Equidad*.
- Zavala, V., Franco, R. (2020). El Estado enseña sobre las lenguas originarias: una reflexión desde el programa “Aprendo en casa”. En: *Revista peruana de investigación educativa*. No.13, pp. 99-126.
- Zembylas, M., Chubbuk, S. (2015). The intersection of identity, beliefs and politics in conceptualizing “teacher identity”. In H. Fives & G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs* (pp. 173 - 190). New York: Routledge.
- Zuñiga, M., Ansión, J. (1997). Interculturalidad y educación en el Perú. Lima: Foro Educativo. En: Trapnell, L., Zavala, V. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad: Siglos XX-XXI*. Lima: Derrama Magisterial, pp. 259 – 268.

## Apéndices

### Apéndice A: Guía de entrevista

#### Área a: Concepciones sobre la interculturalidad

- ¿De qué manera llevan a cabo las clases en su escuela? (¿Cómo manejan las asignaturas, los temas, los enfoques?)
- ¿Cuál es el objetivo de su escuela al trabajar de esta forma?
- ¿Qué asignatura considera que es la más propicia para trabajar desde el enfoque intercultural? ¿Por qué? ¿Podría ponerme un ejemplo de cómo lleva a cabo esta clase? ¿Por qué la lleva a cabo así?
- ¿Me podría poner un ejemplo de una actividad que Usted ha realizado con sus estudiantes que refleja plenamente el enfoque intercultural? ¿Por qué piensa que esta actividad lo refleja?
- ¿Podría definir con sus palabras qué es la interculturalidad?
- ¿Podría definir con sus palabras qué es la educación intercultural?

#### Área b: Concepciones sobre el propósito de la EIB

- Algunos padres y madres de una comunidad campesina de Cusco me comentaron que no quieren que en la escuela sus hijos e hijas aprendan sobre conocimientos de sus comunidades, porque dicen que estos ya los aprenden en el hogar y en la chacra bajo su guía. Me dijeron que quieren que en la escuela aprendan cosas nuevas, para que luego puedan seguir estudiando y ser profesionales.  
¿Qué opina Usted de esta situación? ¿Por qué cree que se da? ¿Qué les comentaría a los padres y madres de sus estudiantes, si le dijeran esto?
- ¿Cuál es para Usted el propósito de la EIB? ¿Por qué para Usted este es su propósito?

## Apéndice B: Ficha de datos sociodemográficos

Género: _____	Edad: _____
Cargo en el colegio: _____	
Tipo de plaza que ocupa: _____	

1. ¿Dónde vive? \_\_\_\_\_  
 En la misma comunidad  
 Otro pueblo o ciudad
2. Tiempo que vive ahí: \_\_\_\_\_
3. ¿Dónde nació? \_\_\_\_\_
4. ¿Dónde fue a la escuela?  
 Primaria: \_\_\_\_\_  
 Secundaria: \_\_\_\_\_
5. ¿Cuál es su lengua materna?  
 Quechua  
 Castellano  
 Otra \_\_\_\_\_
6. ¿Cuándo aprendió el castellano?  
 En la escuela  
 En la casa de niño/a  
 Otra información: \_\_\_\_\_
7. ¿Hubo enseñanza en lengua originaria? \_\_\_\_\_
8. ¿En qué idioma se siente más cómodo/a hablando?  
 Quechua  
 Castellano  
 Otro \_\_\_\_\_
9. ¿Tiene estudios superiores?  Sí  No



## **Apéndice C: Protocolo de consentimiento informado para participantes de la investigación**

### **PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS VIRTUALES PARA PARTICIPANTES**

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Valeria Ferrario, estudiante de la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la Magister Gloria Gutiérrez. La investigación, denominada “Interculturalidad y escuela EIB: concepciones de docentes de escuelas altoandinas EIB”, tiene como propósito explorar las concepciones de los docentes sobre la interculturalidad y sobre el rol de la escuela EIB.

Se le ha contactado a usted en calidad de docente de una escuela EIB altoandina. Si usted accede a participar en esta entrevista, que será virtual, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis y otros productos académicos que podrían devenir de esta (por ejemplo: artículo académico o ponencia). A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de la entrevista, serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal bajo contraseña por un periodo de cinco años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su identidad será tratada de manera confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de su nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, realizaré una reunión con todos ustedes para comunicarles los resultados generales.

Luego de haber recibido por WhatsApp y leído este protocolo, y luego de que la investigadora, al comienzo de la entrevista virtual, haya explicado los aspectos éticos de la investigación, se le pedirá que usted manifieste su consentimiento para participar en el estudio y su autorización para que la información que usted brinde se utilice en este. Su consentimiento será grabado para que la entrevista pueda tener lugar.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [vale.ferra@gmail.com](mailto:vale.ferra@gmail.com) o al número 921 91 93 89. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe).

## Apéndice D: Dictamen de aprobación del Comité de Ética



VICERRECTORADO DE

INVESTIGACIÓN

COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

### DICTAMEN

El Comité de Ética de la Investigación (CEI) informa que, en la sesión del 05 de marzo de 2020, ha revisado la documentación presentada sobre la investigación titulada “Agrobiodiversidad y conocimientos tradicionales: concepciones de docentes de una escuela altoandina EIB” y ha emitido el dictamen **N°012-2020/CEI-PUCP** (antecedente: solicitud N° 003-2020/OETIIC-VRI).

Los documentos revisados pertenecientes a esta investigación fueron los siguientes:

- Comunicación dirigida al Comité de Ética de la Investigación para la revisión del proyecto y posterior emisión del dictamen correspondiente.
- Declaración de compromiso con los principios éticos de la investigación con seres humanos
- Protocolo de investigación
- Documento de consideraciones éticas
- Lista de verificación sobre la aplicación de los principios éticos
- Protocolo de consentimiento informado para entrevistas para participantes

Luego de la revisión, el Comité por unanimidad emitió el dictamen de APROBADO. Ello, al amparo de su mandato que señala tienen el deber de: “asegurar el compromiso ético de los investigadores, así como certificar y supervisar que las investigaciones que sean sometidas a su consideración, tanto que sean llevadas a cabo o promovidas por la universidad como por terceros, cumplan con los principios éticos de la investigación”<sup>1</sup>.

Agradeceremos que para las comunicaciones futuras aluda al número de dictamen aquí asignado.

Atentamente,

---

María Isabel la Rosa  
Cormack  
Presidente  
Comité de Ética de la Investigación

---

<sup>1</sup> Artículo 1° del Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP. Puede ver la versión completa en: <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento-2.pdf>

## FORMULARIO PARA SOLICITUD DE ENMIENDA<sup>1</sup>

Por medio de la presente, yo, Valeria Ferrario, con código PUCP 20173576, garantizo que la modificación que realizaré al proyecto de investigación titulado “Agrobiodiversidad y Conocimientos tradicionales: concepciones de docentes de una escuela altoandina EIB”, que trata sobre las concepciones que los docentes de una escuela altoandina EIB del distrito de Haqira, departamento de Apurímac, tienen sobre la interculturalidad y sobre el papel de la escuela rural respecto al conocimiento tradicional agrícola, no transgrede los principios éticos de la investigación ni implica faltar a las buenas prácticas en investigación e integridad científica.

Por ello, paso a explicar de manera detallada la modificación que aquí solicito:

I. Número de solicitud: Nº 024-2021-CEI-CCSSH y AA/PUCP

II. Número de enmienda: Nº 003-2021-CEI-CCSSH y AA/PUCP

III. Número de la solicitud que se está modificando: Nº 003-2020/OETIIC-VRI

IV. Dictamen del proyecto en el que se solicita la modificación: Nº 012-2020/CEI-PUCP

V. Motivo que origina(n) la solicitud de enmienda:

Modificación de la muestra.

Incremento del número de participantes.

Modificación de los criterios de inclusión que generan mayor riesgo.

Modificación de los criterios de inclusión que no generan mayor riesgo.

Ajustes al (a los) protocolo(s) de consentimiento informado.

( ) Otros: \_\_\_\_\_

VI. Descripción de la enmienda:

Considerando la coyuntura actual de la pandemia y habiendo sido aprobado mi proyecto de investigación por el Comité de Ética antes del comienzo de la pandemia, es necesario virtualizar el trabajo de recojo de información (entrevista), y en consecuencia, realizar algunos ajustes al protocolo de consentimiento informado.

VII. Justificación de la validez del cambio realizado:

<sup>1</sup> Este formulario deberá ser utilizado por los investigadores e investigadoras que necesiten hacer modificaciones a un proyecto de investigación que ha sido revisado previamente por alguno de los comités de ética de la investigación (CEIs) y que se encuentren vinculadas de manera directa a la implementación de los principios éticos de la investigación.

La virtualización de la entrevista de recojo de información no implica ninguna modificación con respecto al objetivo del proyecto de investigación, que sigue siendo indagar en las concepciones que los docentes de una escuela altoandina EIB tienen sobre la interculturalidad y sobre el papel de la escuela rural altoandina respecto al conocimiento campesino vinculado a la conservación de la agrobiodiversidad. Asimismo, no habrá cambio en los participantes del trabajo de investigación, que siguen siendo los tres docentes de la escuela EIB. Lo que está sujeto a algunas modificaciones es el Protocolo de consentimiento informado, que adjunto a este documento, en el cual resulta necesario realizar algunos ajustes en vista de la virtualización del recojo de la información. En particular, el protocolo especifica que la entrevista se desarrollará virtualmente (principalmente mediante Zoom, sabiendo que los tres docentes manejan fácilmente y utilizan esta plataforma) y, tal como estaba contemplado en el diseño de la investigación presencial, la ficha de datos socio-demográficos se llenará durante la entrevista, al comienzo de la misma. Asimismo, la hoja de consentimiento informado será enviada por whatsapp a los tres docentes algunos días antes de la entrevista, para que puedan tener el tiempo de leerla con atención y formular eventuales preguntas que tengan al respecto. Se especifica también en la hoja de PCI que, al comienzo de la entrevista, la investigadora explicará los aspectos éticos de la investigación, pidiendo a los participantes que manifiesten su consentimiento para el desarrollo de la misma. Su aceptación a la entrevista será grabada. Se explicará que, si los participantes no aceptan formar parte de la entrevista, esta no se realizará, asimismo, se les explicará que podrán retirarse sin que esto genere ningún perjuicio para ellos.

VIII. Inicios de actividades que incluyan el cambio propuesto al proyecto de investigación:

Apena se cuente con el dictamen de aprobación del Comité de Ética.

IX. Detalles que desee añadir sobre los cambios que generará la enmienda solicitada:

---

---

---

---

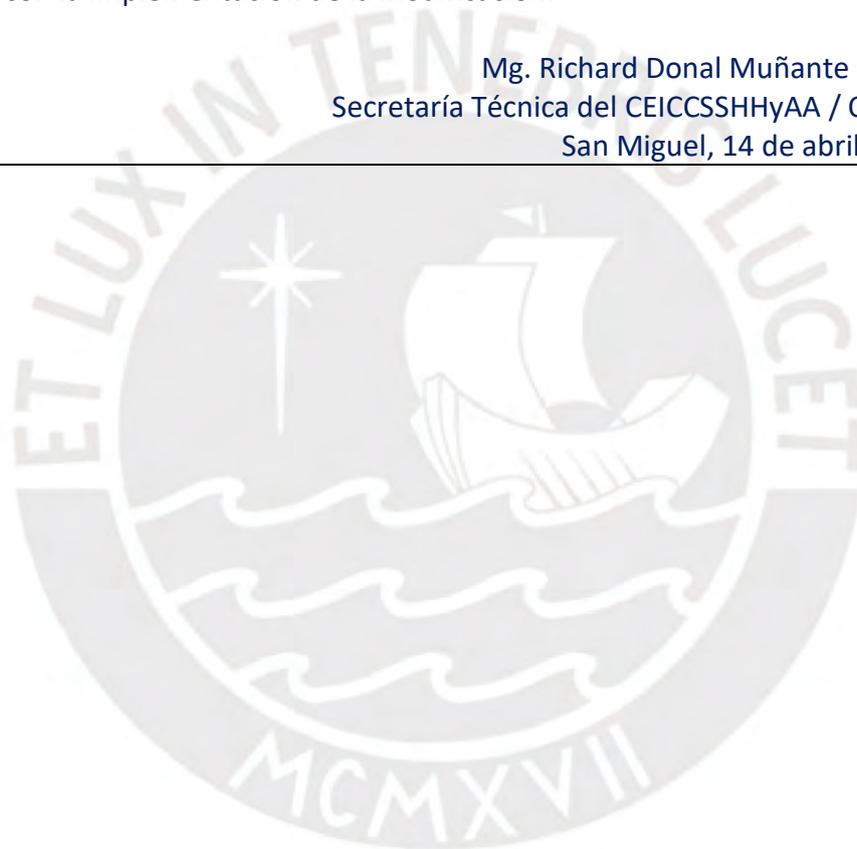
San Miguel, 7 de abril del 2021

(A ser llenado por la OETIIC)

La Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica (OETIIC) da conformidad del registro de la presente enmienda que alude a la virtualización del recojo de información, dado el contexto de crisis sanitaria. La validez de este registro aplica solo a la enmienda aquí descrita.

Por lo expuesto, la enmienda queda registrada oficialmente y la investigadora puede proceder con la implementación de la modificación.

Mg. Richard Donal Muñante Gutierrez.  
Secretaría Técnica del CEICSSHAA / OETIIC-VRI  
San Miguel, 14 de abril del 2021.



## FORMULARIO PARA SOLICITUD DE ENMIENDA<sup>1</sup>

Por medio de la presente, yo, Valeria Ferrario, con código PUCP 20173576, garantizo que la modificación que realizaré al proyecto de investigación titulado “Agrobiodiversidad y conocimientos tradicionales: concepciones de docentes de una escuela altoandina EIB”, que trata sobre las concepciones que los docentes de una escuela altoandina EIB del distrito de Haqira, departamento de Apurímac, tienen sobre la interculturalidad y sobre el rol de la escuela EIB, no transgrede los principios éticos de la investigación ni implica faltar a las buenas prácticas en investigación e integridad científica.

Por ello, paso a explicar de manera detallada la modificación que aquí solicito:

I. Número de solicitud: Nº 051-2021-CEI-CCSSHAA/PUCP

II. Número de enmienda: Nº 008-2021-CEI-CCSSHAA/PUCP

III. Número de la solicitud que se está modificando: Nº 003-2020/OETIIC-VRI

IV. Dictámenes del proyecto en el que se solicita la modificación: Nº 012-2020/CEI-PUCP;

V. Motivo(s) que origina(n) la solicitud de enmienda:

X Modificación de la muestra.

Incremento del número de participantes.

Modificación de los criterios de inclusión que generan mayor riesgo.

Modificación de los criterios de inclusión que no generan mayor riesgo.

Ajustes al (a los) protocolo(s) de consentimiento informado.

( ) Otros: \_\_\_\_\_

VI. Descripción de la enmienda:

- 1) La presente enmienda se solicita para cambiar la muestra. En principio, la muestra estaba conformada por los docentes de una escuela altoandina EIB de Apurímac, con la cual la investigadora tenía un contacto previo. Sin embargo, por la imposibilidad de comunicar con algunos de los participantes seleccionados, dadas las dificultades de conectividad existentes, se considera oportuno recurrir a los docentes de otra escuela rural EIB, en la zona de Puno, por la existencia de una persona conocida que pueda facilitar el contacto con la escuela.

---

<sup>1</sup> Este formulario deberá ser utilizado por los investigadores e investigadoras que necesiten hacer modificaciones a un proyecto de investigación que ha sido revisado previamente por alguno de los comités de ética de la investigación (CEIs) y que se encuentren vinculadas de manera directa a la implementación de los principios éticos de la investigación.

En resumen, a raíz del cambio los docentes participantes serán:

- Dos docentes de una escuela EIB de Apurímac
- Dos/tres docentes de una escuela EIB de Puno

2) Por otro lado, en esta enmienda se señala también que el título de la investigación ha sido modificado, pero no ha sido modificado el objetivo de la misma. En principio, esta se titulaba “Agrobiodiversidad y conocimientos tradicionales: concepciones de docentes de una escuela altoandina EIB”. Durante el curso de Tesis 2, se realizó un ajuste al título, para que sea más afín al planteamiento del problema de investigación. El nuevo título es: “Interculturalidad y escuela EIB: concepciones de docentes de dos escuelas altoandinas EIB” Como anteriormente mencionado, el objetivo de la investigación no ha sido modificado, este sigue siendo comprender las concepciones de docentes EIB sobre la interculturalidad y sobre el rol de la escuela EIB.

VII. Justificación de la validez del cambio realizado:

- 1) Por problemas de conectividad con algunos de los docentes de la escuela inicialmente seleccionada, fue imposible realizar la totalidad de las entrevistas planificadas para el curso de Tesis 2. Por esta razón, se considera oportuno incluir entre los participantes dos/tres docentes de otra escuela EIB, del departamento de Puno. El criterio de selección ha sido por la existencia de un contacto previo.
- 2) Por otro lado, la modificación en el título de la investigación se trata de un ajuste realizado con mi nueva asesora, para que el título sea más afín con el planteamiento del problema de investigación.

VIII. Inicios de actividades que incluyan el cambio propuesto al proyecto de investigación:

Apena se cuente con el dictamen de aprobación del Comité de Ética.

IX. Detalles que desee añadir sobre los cambios que generará la enmienda solicitada:

---



---



---



---

San Miguel, 19 de agosto del 2021

Evaluación del CEI para Ciencias Sociales, Humanas y Artes (CEI-CCSSHyaA)

El 19 de agosto del 2021, la Secretaría Técnica del CEI-CCSSHyaA recibió la presente enmienda y, por su naturaleza, determinó que debía ser evaluada en sesión ordinaria.

En la sesión celebrada el 27 de agosto del 2021 el CEI-CCSSHyaA evaluó la enmienda propuesta al proyecto. Como resultado de esta evaluación, el CEI aprobó la enmienda.

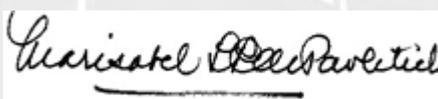
Frente a esta el CEI-CCSSHyaA y su Secretaría Técnica han determinado:

Requisitos	Sí	No	Comentarios
<b>Sobre los requisitos de forma:</b>			
La secretaría técnica del CEI-CCSSHyaA ha verificado que:			
El formulario de enmienda incluya los datos necesarios	X		
Los datos que deben ser incluidos por la OETIIC sean los correctos y los necesarios	X		
<b>Sobre los requisitos de fondo:</b>			
El CEI-CCSSHyaA en sesión ordinaria ha evaluado la enmienda propuesta y ha determinado que:			
El motivo de la enmienda es claro y suficiente	X		
La descripción del cambio propuesto es clara y suficiente	X		( X ) prevista en el formulario de solicitud de enmienda ( ) recién propuesta [otros]
La justificación de la enmienda es clara, suficiente y pertinente	X		Está justificada en las dificultades de conectividad existentes.
La enmienda propuesta genera un mayor riesgo en el desarrollo de la investigación de cara a los o las participantes		X	No presenta un mayor riesgo.
Sobre la documentación adjunta se ha verificado que:			

Evidencia el cambio propuesto	X		Los documentos reflejan el cambio de la muestra, además del título.
Es suficiente para entender la enmienda	X		
Es suficiente para justificar la necesidad de la enmienda	X		

Por lo expuesto, la enmienda queda aprobada luego que el CEI-CCSSH y AA certificara la conformidad con los principios de ética de la investigación en la sesión realizada el 27 de agosto del 2021. Desde el día siguiente la investigadora puede proceder con la implementación de la modificación.

La presente enmienda cuenta con el dictamen N° 037-2021-CEI-CCSSH y AA/PUCP. Para comunicaciones futuras, se recomienda tener en cuenta el número de solicitud y de dictamen de la presente enmienda, así como del proyecto originalmente evaluado.




---

Mag. María Isabel La Rosa  
 Presidente  
 Comité de Ética de la Investigación para  
 Ciencias Sociales, Humanas y Artes

## FORMULARIO PARA SOLICITUD DE ENMIENDA<sup>1</sup>

Por medio de la presente, yo, Valeria Ferrario, con código PUCP 20173576, garantizo que la modificación que realizaré al proyecto de investigación titulado “Interculturalidad y escuela EIB: concepciones de docentes de escuelas altoandinas EIB”, que trata sobre las concepciones que docentes EIB de Apurímac y de Puno tienen sobre la interculturalidad y sobre el rol de la escuela EIB, no transgrede los principios éticos de la investigación ni implica faltar a las buenas prácticas en investigación e integridad científica.

Por ello, paso a explicar de manera detallada la modificación que aquí solicito:

I. Número de solicitud: Nº 060-2021-CEI-CCSSHyaAA/PUCP

II. Número de enmienda: Nº 011-2021-CEI-CCSSHyaAA/PUCP

III. Número de la solicitud que se está modificando: Nº 003-2020/OETIIC-VRI

IV. Dictámenes del proyecto en el que se solicita la modificación: Nº 012-2020/CEI-PUCP;  
Nº 037-2021/CEI-PUCP (enmienda)

V. Motivo(s) que origina(n) la solicitud de enmienda:

X Modificación de la muestra.

Incremento del número de participantes.

Modificación de los criterios de inclusión que generan mayor riesgo.

Modificación de los criterios de inclusión que no generan mayor riesgo.

Ajustes al (a los) protocolo(s) de consentimiento informado.

( ) Otros: \_\_\_\_\_

VI. Descripción de la enmienda:

La presente enmienda se solicita para realizar una pequeña modificación a la muestra. A raíz de la anterior enmienda, la muestra estaba conformada por:

- 1) Dos docentes de una escuela EIB de Apurímac
- 2) Dos/tres docentes de una escuela EIB de Puno.

El criterio de selección ha sido por un contacto previo. Sin embargo, la persona que me brindó los contactos de los docentes me comunicó posteriormente a la aprobación de la

<sup>1</sup> Este formulario deberá ser utilizado por los investigadores e investigadoras que necesiten hacer modificaciones a un proyecto de investigación que ha sido revisado previamente por alguno de los comités de ética de la investigación (CEIs) y que se encuentren vinculadas de manera directa a la implementación de los principios éticos de la investigación.

anterior enmienda que los docentes de Puno no serán de la misma escuela, sino de escuelas diferentes.

En resumen, a raíz del cambio que se solicita realizar, los docentes participantes serán:

- Dos docentes de una escuela EIB de Apurímac
- Dos/tres docentes de escuelas EIB de Puno

#### VII. Justificación de la validez del cambio realizado:

Los contactos de docentes proporcionados no son de la misma institución educativa, sino de instituciones educativas diferentes, todos de la provincia de Puno.

#### VIII. Inicios de actividades que incluyan el cambio propuesto al proyecto de investigación:

Apena se cuente con el dictamen de aprobación del Comité de Ética.

San Miguel, 16 de setiembre del 2021

(A ser llenado por la OETIIC)

La Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica (OETIIC) da conformidad del registro de la presente enmienda que alude a una precisión sobre el lugar donde se iba a realizar la recolección de datos. La validez de este registro aplica solo a la enmienda aquí descrita.

Por lo expuesto, la enmienda queda registrada oficialmente y la investigadora puede proceder con la implementación de la modificación.

Mg. Richard Donal Muñante Gutierrez.  
Secretaría Técnica del CEICSSH y AA / OETIIC-VRI  
San Miguel, 20 de setiembre del 2021.