

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Estado del arte sobre la interculturalidad y la práctica educativa
en comunidades indígenas latinoamericanas

Trabajo de investigación para optar el grado de Bachiller en Educación
presentado por:

Tania Nicole Ramirez Correa

Asesora:

Lita Giannina Bustamante Oliva

Lima, 2021

RESUMEN

Cada comunidad indígena presenta una cultura tan distintiva, que involucra desde la cosmovisión de la vida hasta las necesidades inmediatas de las mismas. Tales características las hacen muy diferentes entre sí, en especial, entre la cultura dominante que plantea una educación formal nacional. Por ello, es necesario incluir el contexto y la cultura propia del educando en su educación, para que el docente desarrolle adaptaciones y metodologías educativas necesarias que no entren en contradicción con las ideas previas de los alumnos, sino que se apoye una cultura con la otra. Por consiguiente, este artículo presenta una revisión documental de distintas experiencias de prácticas educativas interculturales en comunidades indígenas de Latinoamérica, con el fin de identificar los procesos y lineamientos necesarios para su planteamiento y aplicación. Las fuentes, en su mayoría artículos académicos, son de los últimos diez años. En la búsqueda, se encontraron distintos elementos que influyen sobre si el labor docente contribuye al objetivo; desde su propia concepción de la interculturalidad, su disposición a la construcción de un diálogo, y su dedicación a abordar los temas y/o procesos ideales para el enfoque intercultural educativo. Estos conllevan, desde profundizar el conocimiento del propio pueblo, la comparación de este conocimiento con otros saberes distintos, y el de la interacción activa de ambos saberes. Asimismo, en las reflexiones finales, se hace notar la necesidad de estudiar de forma holística las prácticas educativas realizadas en las comunidades indígenas, de manera que sean lo más completas posibles para brindar una educación de calidad.

Palabras claves: Educación interculturalidad, práctica educativa, comunidad indígena.

ABSTRACT

Each indigenous community presents such a distinctive culture, which involves everything from the worldview of life to their immediate needs. Such characteristics make them very different from each other, especially between the dominant culture posed by national formal education. Therefore, it is necessary to include the context and the culture of the student in their education, so the teacher develops adaptations and necessary educational methodologies that do not contradict the previous ideas of the students, but rather support one culture with the other. Consequently, this article presents a documentary review of different experiences of intercultural educational practices in indigenous communities in Latin America, in order to identify the necessary processes and guidelines for their approach and application. The sources, mostly academic articles, are from the last ten years. In the search, different elements were found that can influence whether the teaching work contributes to the objective, from their own conception of interculturality, their willingness to build a dialogue, and their dedication to addressing the ideal themes and processes for the intercultural educational approach. These involve, from deepening the knowledge of the local people, the comparison of this knowledge with other learnings, and the active interaction of both knowledge. Likewise, in the final reflections, the need to holistically study the educational practices carried out in indigenous communities is noted, so that they are as complete as possible to provide high quality education.

Keywords: Intercultural education, educational practice, indigenous community.

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	4
1. ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	
INTERCULTURAL	6
1.1. CONCEPTOS CLAVES	6
1.1.1. Educación intercultural.....	7
1.1.2. Práctica educativa.....	9
1.1.3. Comunidad indígena.....	10
1.2. CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE EDUCACIÓN	
INTERCULTURAL	11
1.2.1. Influencia en la práctica educativa en comunidades indígenas	12
1.3. INTERCULTURALIZACIÓN DEL CONTENIDO CURRICULAR: EL	
DIÁLOGO DE SABERES	13
2. CONSIDERACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN COMUNIDADES	
INDÍGENAS	15
2.1. INCORPORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA DIMENSIÓN CULTURAL EN	
LA FORMACIÓN ESTUDIANTIL	15
2.2. TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS SABERES DE LA	
COMUNIDAD	18
2.3. INVOLUCRACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA	
EDUCACIÓN	22
REFLEXIONES FINALES	25
REFERENCIAS	27

INTRODUCCIÓN

Para la gran cantidad de poblaciones indígenas existentes en Latinoamérica, la escolarización de sus infantes representa una vulneración tanto para sus derechos individuales como colectivos. Principalmente, la falta de una equidad y adaptación pertinente, conlleva una educación restringida y parcial. De modo que se compromete a los miembros más jóvenes de estas comunidades, a un sistema educativo rígido y dominante, que se dista de la realidad propia de su cultura autóctona, e incluso, la desvaloriza a favor de la suya.

El estado propone un avance educativo ideal, pero este, al no considerar las necesidades y adaptaciones requeridas para su desarrollo real en las comunidades, se presenta como una demanda irrealista e inadecuada. Asimismo, teniendo en cuenta que la educación formal sigue los designios de la cultura dominante del país sin ser flexible con las demás, demuestra una actitud negativa y represiva contra la diversidad cultural, poniendo en crisis la dimensión intercultural de la sociedad.

Por ello, se debe plantear la educación desde la realidad de la comunidad a donde esté dirigida, de modo que corresponda eficazmente y considere los aspectos culturales necesarios para respetar la identidad cultural de cada infante. Para lograr esta propuesta, se propone trabajar con aquellos que conllevan esta educación formal del estado, pero viven la ejecución real dentro de las mismas comunidades. De esta manera, el docente representa un agente mediador entre la educación y las comunidades, ya que es por medio de sus acciones que se puede reivindicar una educación de calidad que sume a la comunidad.

En virtud de ello, el presente estudio sostiene como tema principal el enfoque intercultural y la práctica educativa realizada en comunidades indígenas de Latinoamérica en los últimos 10 años. De modo que, de acuerdo a las líneas de investigación del Departamento de Educación de la PUCP, el tema de estudio se ubica en la categoría de Currículo y didáctica, al tratar sobre la enseñanza del docente para alumnos indígenas.

Frente a esta cuestión, se plantea la pregunta problema: ¿Qué lineamientos se proponen para la práctica educativa intercultural en comunidades indígenas de Latinoamérica en los últimos 20 años? Precizando dos objetivos para obtener su

respuesta: primero, identificar los procesos requeridos para plantear una educación intercultural en las comunidades indígenas de Latinoamérica; y, segundo, determinar lineamientos para la aplicación de prácticas educativas interculturales en estas comunidades.

El estudio es de carácter documental, por lo cual se basa en la recolección de diversa información obtenida referida al tema. Estos datos son tratados a través de una sistemática revisión de selección, organización y análisis de la misma. Con

respecto a los criterios de búsqueda, sólo se seleccionó aquellos estudios que contienen experiencias de prácticas docentes en comunidades indígenas pertenecientes a Latinoamérica en un periodo no mayor a los últimos 10 años. De esta manera, se seleccionaron cinco experiencias de Perú, cuatro de Chile, cuatro de México, cuatro de Brasil y una de Costa Rica; sumado a dos fuentes generales de Latinoamérica. Ninguna experiencia se refiere a un área curricular en particular, sino maneja elementos que influyen en la interculturalización de su práctica docente.

Con respecto a estas fuentes consultadas, la mayoría componen los artículos de revistas académicas, también hay dos fuentes de formato audiovisual. La consulta de las mismas, se realizó en las siguientes bases de datos: Scielo, Dialnet, ResearchGate, Unesco, y congresos nacionales. Por otro lado, se registra el uso de dos matrices para el procesamiento y la organización de la información: una inicial para identificar el tema y los objetivos; y, una segunda para recoger bibliografía. Finalmente, pasando a la redacción de ideas y contenido para este trabajo.

Estado Del Arte Sobre Educación Interculturalidad Y La Práctica Educativa En Comunidades Indígenas Latinoamericanas

El presente trabajo busca explicar los lineamientos que determinan la generación y aplicación de la acción docente en las zonas indígenas a partir de un enfoque intercultural. Por lo cual, se trabaja desde dos apartados: primero, sobre los elementos que intervienen en ella a grandes rasgos; y segundo, sobre las consideraciones a tener en cuenta cuando pasemos a su ejecución.

1. Elementos que intervienen en la práctica educativa intercultural

En este primer capítulo, se desarrollan los contenidos, las orientaciones y los procesos necesarios para la comprensión y reflexión en torno a lo que se refiere, en grandes rasgos, a la práctica educativa intercultural. Para ello, primero se definen los siguientes conceptos claves: educación intercultural, práctica educativa y comunidad indígena; todos ellos a partir de diversos autores. Seguido a ello, se detalla cómo es que a partir de la concepción docente acerca del enfoque intercultural, se desarrollan diferentes formas del actuar docente. De manera que, dependiendo de ello, se pueda lograr orientar una adecuada práctica educativa significativa. Por último, se explica el proceso de diálogo de saberes y su importancia para el tema, al ser esta la forma predilecta para la interculturalización de contenidos.

1.1 Conceptos Claves

En este primer apartado, se abordan las definiciones propuestas por diferentes autores para cada concepto que conforma el tema principal. Ya que, al extraerse esta información de diversos artículos del campo educativo, se replantea sus significados y características, según la conveniencia de los autores. Por consiguiente, se pasa a revisar las explicaciones, representaciones, características y ejemplos que encontramos para adentrarnos al tema con las ideas correctas.

1.1.1. Educación intercultural

Antes de entrar a la dimensión educativa, se ha visto conveniente definir lo que se considera interculturalidad, de manera que luego puede relacionarse fácilmente con su aplicación. Así que, la interculturalidad es el fenómeno social de interacción entre grupos culturales distintos, donde el intercambio de ideas se da a través del diálogo abierto. Con la característica especial que las ideas de ambos grupos son consideradas de igual importancia (Nascimento y Quadros, 2015; Vergara, 2015; Pérez, 2016; Nascimento et al., 2016; Beltrán et al., 2020).

Para asegurar que se está llevando a cabo una comunicación intercultural, Cépeda et al. (2019) determina la existencia de tres condiciones en ellas. Primero, la afirmación y valoración de la cultura propia por parte de cada grupo participante. Segundo, el encuentro con otras culturas; es decir, la recepción abierta de cada grupo para conocer y conectar con otros, sin pensamientos de superioridad o inferioridad ante ellas. Y, tercero, el intercambio entre los grupos presentes centrándose en la trasmisión de creencias, incluso discutiéndolas al encontrar similitudes o diferencias, pero nunca buscando convencer o imponer al otro las suyas propias.

Asimismo, se hace hincapié en una adecuada orientación para la interiorización de actitudes interculturalidad en las personas. Ya que, tal como señala Cépeda et al., la asimilación de la intención intercultural sólo se confirma cuando las personas demuestran una intención permanente de conocer y comunicarse con todas las culturas de forma igualitaria. En caso contrario, Pérez (2016) advierte la obtención de resultados desfavorables, como establecer solo un valoración superficial de contacto, pero invisibilizando las posiciones de asimetría de poder. O, reconocer la diferencia y buscar la integración del otro, pero dentro de la propia cultura dominante, ocultando un proceso de represión.

En contraste, existe una perspectiva de interculturalidad crítica que se anhela. Al ser esta la que busca descolonizar el poder y el saber, al posicionar al

otro al mismo nivel que uno y buscar el equilibrio entre ambos. Por ello, se considera fundamental conocer, cuestionar y modificar las relaciones de poder que generan condiciones y relaciones inequitativas. Y, generar condiciones de igualdad que garanticen un diálogo y soluciones respetuosas a los conflictos y tensiones propias de la convivencia humana (Cépeda et al., 2019).

Esta perspectiva busca procesos de conocimiento, con el fin de generar cuestionamientos que cambien la jerarquía de clases sociales y produzcan condiciones equitativas en la sociedad. Tanto Cépeda et al. (2019) cómo Pérez (2016), rescatan lo beneficioso de esta perspectiva, para abordar y responder a las tensiones y conflictos resultantes de la convivencia de distintos grupos culturales en un mismo espacio con iguales derechos. Para ello, se prioriza que la persona sepa validar todas las formas de concebir y vivir. Reconociendo conocimientos, valores y creencias diferentes al de uno, pero que dan tanto sentido a la vida de otros como las de uno mismo.

Con esta comprensión de la interculturalidad con sus procesos y perspectivas, es que se logra desarrollar las bondades de una educación intercultural. Para ello, Vergara (2015) la define con 4 objetivos principales:

Aquella que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procura favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos. (p.18)

Con respecto al último, Pérez (2016) reafirma el trabajo de enfoque intercultural en la formación de personas que visibilizan las desigualdades y operan para el mejoramiento de la situación, a favor de todas las culturas.

En base a lo anterior, se hace notorio que el enfoque intercultural contiene un carácter inclusivo, al proyectarse por el conocimiento y valoración de la identidad cultural de uno mismo y la de los demás. Tubino (2005, como se citó en Cépeda et al., 2019), califica al enfoque como uno amplio y constante. Por ello, se debe priorizar la interiorización, la comprensión y respeto por esta característica propia de

cada persona, y su vinculación al progreso recíproco. Asimismo, la educación intercultural provee un importante lugar para la reflexión constante sobre los conflictos sociales actuales, permitiendo la actualización de los métodos de enseñanza . A su vez, Nascimento y Quadros (2015) estiman como sus valores permiten enfrentarse a los prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias.

1.1.2. Práctica Educativa

La práctica educativa es una actividad compleja al referirse a la manera en cómo cada maestro planifica, diseña, aplica y reflexiona sobre sus procesos de enseñanza para sus alumnos. Esto la caracteriza como una acción personal, social, objetiva y deliberada (Céspedes et al., 2019). En las investigaciones, son las acciones articuladoras entre las ideas e intenciones del docente, con respecto a lo que se lleva a cabo dentro de la clase. Por ello, se tiene en cuenta los momentos antes, durante y después de las clases, así como las actividades dentro y fuera del aula.

Su realización simboliza una estructura significativa. La cual está determinada por un sinnúmero de factores: la forma de organizar la información; la determinación de propósitos; el estilo de evaluación; las interacciones con los alumnos y otros agentes educativos; orden de tareas; la forma de establecer el ambiente de aprendizaje; entre otros (Vergara, 2015; Madrigal et al., 2017; Beltrán-Véliz et al., 2019). Todo ello, apoya a responder las preguntas sobre la incógnita de cómo se llevará a cabo la enseñanza en el salón. Ambos autores también rescatan la esencia del docente, como su formación profesional y experiencia previas obtenidas.

Asimismo, está la contemplación del alumno y sus propias características, como sus aprendizajes previos, sus intereses y sus necesidades. En especial, del contexto y de los recursos disponibles en la realidad del alumnado. Esto ofrece tantas oportunidades como inconvenientes en las opciones para poder ejercer de docente y en las posibilidades de aprendizaje para el alumno. Por otro lado, hay que tener en cuenta que el docente tiene que enseñar de acuerdo con el plan de estudios de su propio país. Por ende, hay objetivos y propósitos de aprendizaje

marcados, con los cuales los docentes deben guiarse al momento de realizar su práctica educativa.

Madrigal et al. (2017) detalla la intromisión de estos lineamientos estatales para esbozar los planes de estudios anuales o unidades de aprendizajes con sentimientos contradictorios. Ya que, aunque aportan al trabajo del docente al darle una orientación sobre qué enseñar, al mismo tiempo presentan un impedimento que restringen al docente sobre su enseñanza. Esta situación es posible si es que el docente no se encuentra capacitado para plantear una diversificación oportuna del currículo educativo de su país.

1.1.3. Comunidad Indígena

Comunidad indígena o pueblo originario, ambas expresiones son empleadas por una gran diversidad de autores para referirse a los grupos de personas que siguen practicando una cultura autóctona. Por ello, también se rescata la importancia de la dimensión cultural que prácticamente caracteriza sus formas de vida. Asimismo, coloquialmente se describe a la cultura de estos grupos como la contraria a la cultura occidental (Souza y Paiva, 2013; Escalante et al., 2014; Álvarez-Santullano et al., 2015; Mellado y Chaucono, 2015; Vergara, 2015; Madrigal et al., 2017; Cépeda et al., 2019; Beltrán et al., 2020). Sin embargo, se puede observar que ninguno de ellos otorga una definición directa sobre lo que se entiende por estos términos; a pesar de que, al recurrir a estos, se les brindan un significado semejante. Otro dato similar, es que son zonas consideradas excluidas del proceso de modernización y que, al buscar continuar con el estilo de vida heredado por sus ancestros, se acompañan de un pensamiento considerado mítico por la ciencia.

Aún así, al realizar las investigaciones, se resalta la importancia de comprender, reconocer y valorar las concepciones y realidad cultural propia de cada uno de estos pueblos (Ramírez, 2012; Madrigal et al., 2017; UNESCO, 2017). Asimismo, se intenta concientizar y exponer la situación de discriminación en la que se encuentran las comunidades indígenas. A través de sus textos, estos presentan la problemática de exclusión que afecta a aquellos pueblos, lo que impide que

disfruten de un bienestar social pleno y de servicios básicos que les permitan mejorar su calidad de vida. Esto se puede evidenciar en las condiciones de pobreza extrema y deficiencia educativa en las que deben sobrevivir muchas personas de este contexto (Pérez, 2016).

1.2. Concepciones Docentes Sobre Educación Intercultural

Como se mencionó anteriormente, la práctica docente se desarrolla a partir del pensamiento y experiencia del docente, a su vez que debe responder al contexto del alumnado. Por ello, en este segundo apartado, se analiza qué tipos de ideas guardan los docentes sobre la interculturalidad, junto a qué lugar ocupa este enfoque en su enseñanza. De modo que, al influir en la práctica docente este tipo de concepciones, se tiene como consecuencia una adecuada o inadecuada práctica educativa que responda al contexto de la comunidad indígena (Céspedes et al., 2019).

De acuerdo a lo expuesto en el apartado anterior, los docentes conciben la interculturalidad mediante su formación continua y las experiencias vivenciadas en su práctica. De esta manera, cada educador valora la interculturalidad desde su propia perspectiva. Sin embargo, cuando los maestros poseen una comprensión poco profunda acerca de dicho término, no son capaces de reflexionar o darse cuenta como este pensar influye tanto en su actuar docente como en la planificación y desarrollo de sus sesiones de clase.

Esta problemática puede verse reflejada en el sistema educativo actual y cada vez se convierte en una situación más preocupante. En primer lugar, se evidencia en la sociedad racista y clasista que constituyen los países latinoamericanos, donde los ciudadanos se burlan de los aspectos culturales de los diversos grupos culturales y poblaciones indígenas. En segundo lugar, se observa en los estudios realizados acerca de este tema, los cuales confirman que la mayoría de docentes latinoamericanos poseen poca o nula información sobre la interculturalidad y no tienen acceso a una formación orientada a mejorar este aspecto (Ramírez, 2012; Souza y Paiva, 2013; UNESCO, 2017)

1.2.2 Influencia en la práctica educativa en comunidades indígenas

Al momento que un docente lleva a cabo su práctica educativa, es posible contemplar que representaciones tiene del mundo y de los temas que aborda (Mellado y Chaucono, 2015; Vergara, 2015; Céspedes et al., 2019). Estas ideas son relevantes para el docente, ya que son la base de sus acciones y determina cómo se apoya en los recursos y medios que tiene a su disposición. Lo más importante, estas concepciones tienen un impacto significativo en el mundo social, ya que, consciente o inconsciente, dejan ver sus aspiraciones, sus sospechas, etc. Son matrices tan diversas que influyen tanto en el aula como en todo agente educativo con el que se ponga en contacto.

Al tener en cuenta esta dimensión, se puede asegurar que, mientras el docente tenga una mejor comprensión y sensibilidad hacia el tema de la interculturalidad, mejor podrá desempeñar una práctica educativa significativa y pertinente. De igual forma, interviene la claridad del tema y las estrategias que maneje para tratarlo. Ya que, en caso contrario, la interculturalidad puede verse como un problema para el mismo docente (Nascimento et al., 2016). Con respecto a ello, se encuentran dos dimensiones en las cuales pueden dividirse los diferentes escenarios posibles según la comprensión del enfoque que el docente puede poseer.

La primera dimensión contempla tres escenarios diferentes. El primero es aquel en el que el docente no considera necesaria la dimensión cultural, de manera que no elabora ningún tipo de práctica contextualizada ni tampoco le brinda significado alguno al nuevo entorno de comunidad indígena donde se va desarrollando. El segundo escenario es aquel en el cual el docente valora la dimensión cultural pero posee poca comprensión de esta, provocando una práctica educativa poco contextualizada, de manera que existe una brecha significativa entre la teoría y lo que ocurre en el aula. Por último, el tercer escenario se encuentra referido a aquel docente que aprecia la interculturalidad y conoce el tema, de manera que sabe generar la práctica contextualizada deseada, logrando coincidir su

práctica con su comprensión acerca de la dimensión cultural (Nascimento et al., 2016).

La segunda dimensión posee como característica principal que cada uno de los tres escenarios que contempla corresponde a una de las perspectivas de la interculturalidad presentadas por Pérez (2016). Él describe la interculturalidad a partir de tres perspectivas distintas: relacional, funcional y crítica. El primer escenario corresponde a la perspectiva relacional, donde se observa a un docente que contextualiza, en la medida de lo posible, pero de forma que estos elementos no resultan problemáticos para la sesión. El segundo escenario corresponde a la perspectiva funcional, en la cual el docente incluye elementos culturales en su sesión, pero persigue objetivos de aprendizaje propios de un contexto occidental o urbano. Finalmente, el tercer escenario corresponde a la perspectiva de un docente crítico, quien aprovecha los espacios de reflexión y cuestionamiento para lograr un verdadero intercambio de conocimientos y saberes.

1.3. Interculturalización Del Contenido: El Diálogo De Saberes

Un aspecto básico para la educación actual, es la contextualización de contenidos y aspectos educativos, según las características propias de cada educando en específico. Sin embargo, este proceso de contextualización puede hacer referencia a distintas dimensiones de la educación, a su vez, al nivel de profundidad con que se realizan estos cambios. Por ello, en este tercer apartado, se hace una referencia al término interculturalización, para describir un proceso de adaptación de la educación en base a un enfoque del respeto y valoración de la diversidad, en especial de la zona concreta donde se reproduce el aprendizaje, de manera que el nuevo diseño siga el hilo de una verdadera educación intercultural.

Según Trapnell et al. (2013), la interculturalización de los contenidos implica una construcción de un programa de estudios especial, elaborado específicamente para cada comunidad indígena desde su dimensión cultural e histórica. Implica un proceso de cuestionamiento y reflexión para lograr una negociación de los saberes, prácticas, valores, espacios y tiempos que integre la cosmovisión del mismo pueblo.

Por un lado, la misma investigadora indica que hay una identificación de los conceptos con los cuales se interpretan las experiencias cotidianas que se desarrollan en diferentes contextos culturales. Y por otro, orienta la reflexión sobre la existencia de otras formas de saber diferentes a las que han definido a la educación nacional actual.

Esta idea es reforzada por Lizarzaburu (2001), quien es mencionada en la investigación de Beltrán, Carter, Treucán y Vera (2020), sobre cómo en un currículum educativo intercultural, se debe dar una relación entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos propuestos por la educación formal, siendo el diálogo la base para ello. A partir del diálogo de saberes, se da una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental. De manera que se reconoce que los saberes y conocimientos deben converger a diario en la institución escolar por medio de un diálogo constante, para poder respetarlos e incorporarlos a la educación de todos los estudiantes.

El diálogo de saberes se plantea como instrumento educativo para lograr todo lo anteriormente mencionado, siendo el proceso de conciliación sobre lo que se aprenderá en estas zonas tan diferentes a la capital de sus países (Trapnell et al., 2013; UNESCO, 2016). Al buscar la nueva forma de organizar el plan de estudios, se llevan a cabo procesos de intercambio, interacción y cooperación; todo en base a un trabajo simétrico de respeto, tolerancia, justicia y comprensión mutua. Hay que hacer notar que es la perspectiva crítica la que acompaña este proceso de interculturalización.

Para finalizar el primer capítulo, hay que remarcar a la educación intercultural como el enfoque que permite la interacción entre personas de culturas diferentes, en base a una posición igualitaria. De manera que, se logra generar una práctica educativa adecuada para las zonas que viven en base a una cultura distinta a la dominante, trabajando a partir de la identidad cultural del alumnado. Este proceso es arduo y complejo, de modo que existe riesgo de que no se desarrolle correctamente si el docente no tiene ideas e intenciones claras sobre el objetivo que

desea desempeñar. Para ello, se propone al diálogo de saberes, como el instrumento pedagógico que permite al docente construir una educación intercultural representativa, que favorezca el aprendizaje respetando la diversidad cultural.

2. Consideraciones para la práctica educativa en comunidades indígenas

En este segundo capítulo, se explican las consideraciones necesarias para que el docente pueda aplicar una práctica educativa intercultural; a su vez, se proponen métodos y ejemplos prácticos que orienten su labor. Por consiguiente, se trabaja en base a tres indicadores principales: la incorporación y validación de la dimensión cultural para establecer la formación del alumno; el tipo de tratamiento pedagógico que se usa para abarcar la historia, saberes y prácticas de la comunidad; y, por último, los beneficios de involucrar a la misma comunidad en el ámbito educativo.

2.1. Incorporación Y Validación De La Dimensión Cultural En La Formación Estudiantil

El primer indicador se relaciona con el momento en el que un alumno indígena inicia la escolarización formal, de modo que se analizan las condiciones de la escuela y la consideración que tiene sobre la cultura originaria del alumno para su trato y enseñanza. Sobre si esta consideración es favorable, negativa, percibida o ignorada, influye en el desempeño de la escuela para lograr el objetivo de la educación. Un objetivo que implica la formación integral del estudiante al hacer énfasis en el desarrollo individual autónomo y capaz; de manera que trabaja tanto en su identidad personal y ciudadana, como en la interiorización de un aprendizaje significativo.

En esta línea, Souza y Paiva (2013) presentan el caso de los niños de la comunidad de Sateré Mawé, pueblo originario de Brasil, quienes al ir a la escuela, se sienten aislados de sus compañeros y docente. Esta situación es una problemática constante que sucede al iniciar la escolarización de los niños indígenas, poniendo en riesgo tanto el valor y herencia de la misma comunidad, como en la formación de un alumno sin identidad. Esto sucede porque no hay un

acercamiento de la escuela con respecto a su cultura original, sino que hay un predominio de una cultura occidental, totalmente dominante y que menosprecia a la originaria. De este modo, sucede una alteración y conflicto en el mismo niño, quien termina distanciado de su propia cultura por el deseo de encajar en su nuevo ambiente.

Al presentarse este conflicto con su cultura original, se llega a arrebatar poco a poco la identidad cultural de los estudiantes indígenas, a su vez, que van debilitando a la propia comunidad al restringir aún más a sus miembros (Ramírez, 2012). En este escenario, la escuela, lejos de estar bien, se vuelve una institución de dominación, que ayuda a mantener a las culturas originarias en una posición de desvalorización. Ignorando una dimensión fundamental del estudiante, regresa a ser una escuela tradicional, con el único propósito de transmitir información sin cuestionar o reflexionar sobre sus implicancias en la vida real.

Es importante señalar que este acercamiento o distanciamiento de la escuela en los aspectos culturales, también influye en el éxito de los procedimientos didácticos que proponga el docente para el aprendizaje. Se recuerda que ningún niño es una tabla rasa, todos ellos vienen con ideas y prácticas definidas por la formación de su familia y contexto. Esta educación comunal representa las ideas previas y la mentalidad de trasfondo para interiorizar el nuevo conocimiento y competencias, elementos que todo docente reconoce como necesarios para asegurar el anclaje y desarrollo del nuevo conocimiento.

Esto es respaldado por Beltrán et al. (2020), quien indica que al querer desarrollarse un aprendizaje muy alejado del conocimiento inicial, se reproduce una fragmentación del mensaje, al no estar respaldada la práctica educativa por un proceso de construcción coherente, ni culturalmente pertinente. Esta escasa presencia e intervención del contexto, restringe la calidad del aprendizaje y enseñanza, de modo que baja las oportunidades de una educación beneficiosa para el niño (Mellado y Chaucono, 2015).

Por el contrario, al validar e incorporar la tradición de los alumnos en sus salones de clase permite, no solo resolver los problemas anteriores, sino que brinda oportunidades para potenciar su propia formación. En primer lugar, fortalece su aprendizaje; al tener elementos o situaciones conocidas, puede formar conexiones y assimilar más fácilmente nuevas ideas. Incluso, despierta su motivación e interés, logrando su participación activa en clases. Segundo, contribuye a su autoestima y seguridad al brindarle un sentimiento de aceptación. Esto último refuerza su propia autoidentificación con su propia comunidad, solidificando el sentimiento de pertenencia. Y tercero, al empoderarse su propia identidad cultural, le posibilita abrirse y conectarse con otros más hábilmente, aportando a la construcción de su ciudadanía

Sin embargo, para evitar también nuevas problemáticas, es importante que el docente conozca primero la cultura de la comunidad en la cual enseñará y adquiera conocimientos acerca de sus costumbres, historia, orígenes y su situación actual (Nascimento et al., 2016). Esto se debe a que, para poder orientarse en este nuevo espacio y desarrollar una enseñanza de calidad en base a ello, es fundamental estudiar el contexto de sus estudiantes y, también, conocer los ideales y concepciones de los miembros de la comunidad a la que estos pertenecen. Esta es la primera forma como los docentes se adentran en su mundo para empezar a delinear la educación de los alumnos. Para ello, incluso es legítimo y posible pedir la ayuda de diferentes especialistas, tanto dentro de la misma comunidad, como de externos que conozcan la cultura.

Por otro lado, la consideración a la dimensión cultural también llega a revelar con qué metodología trabaja el docente. Para ello, Álvarez-Santullano et al. (2011) señala que, dependiendo del trato de su identidad cultural, es que se revela que posición social ocupa el alumno para su escuela y su docente. Demostrando el tipo de metodología y concepción que prioriza el docente para su práctica pedagógica. Si se trata de una exclusión y abandono a la identidad cultural, se deja entrever la metodología tradicional que ubica al docente como centro de la educación, y no al

alumno. Una escuela que no respalda la identidad cultural, es imposible que desarrolle a la educación como un enfoque constructivista y transformador.

2.2. . Tratamiento Pedagógico De Los Saberes De La Comunidad

A partir de las fuentes consultadas, se puede observar que, hasta el momento, ha habido un intento pobre por manejar y aplicar una didáctica adecuada al enfoque intercultural, ya que prevalece una idea errónea de cómo interculturalizar la forma de enseñar. Esta idea está centrada en el uso de elementos de la tradición cultural, pero con poca o nula atención a aspectos como identidad, cosmovisión y técnicas originarias para interiorizar en los alumnos. De igual manera, se integra la participación de integrantes de la comunidad que cuentan sus testimonios en el aula; sin embargo, no se logra la realización de actividades que aseguren procesos pedagógicos integrales (Céspedes, Castro y Lamas, 2019).

Esta idea es reafirmada por Trapnell et al. (2013), quien enfatiza el cuidado que debe mantener el docente para no caer en el uso de elementos culturales como una pieza meramente decorativa y superficial. Esto se debe a que, muchas veces, estos son relegados únicamente a una función ornamental en la decoración del salón o quedándose como una fase motivacional de recuperación de saberes, más no integrándose a la verdadera finalidad de la clase, de manera que no se asegura ningún proceso de integración de la cultura comunitaria al transcurso de la clase. Esta situación refleja la práctica de una educación intercultural con valoración folclórica, lo cual puede relacionarse con la primera perspectiva relacional; sin ningún tipo de reflexión.

En esta línea, para lograr una verdadera educación intercultural es necesario adquirir una comprensión profunda acerca de la interculturalidad, y las políticas que la fomentan y protegen los derechos de las comunidades indígenas. Esto, a su vez, permite aplicar el plan de estudio propuesto por el país de forma contextualizada con los conocimientos del lugar. Frente a ello, se presentan como ejemplos positivos los lineamientos establecidos en las propuestas del Ministerio de Educación del

Perú y la UNESCO para el tratamiento de los saberes de las comunidades indígenas en el aula.

En primer lugar, dentro de la propuesta peruana, se contempla a la interculturalidad en las políticas educativas nacionales. Es decir, que esta se promueve y fomenta a través de la Ley General de Educación, y se desarrolla en el Currículo Nacional como un enfoque transversal. Este último responde a los principios educativos y guía el trabajo que se realiza en el aula por parte de los docentes, al establecer lineamientos y sugerencias sobre cómo incentivar valores y actitudes por medio de acciones concretas. A su vez, permite a los docentes apoyarse en la diversificación curricular para seleccionar y adaptar los contenidos según la realidad del salón (Vásquez, 2011).

Estos lineamientos y sugerencias están plasmados en diferentes tipos de documentos (guías, normas, orientaciones u otros); los cuales, ya sean elaborados a nivel regional o nacional, proponen consideraciones y estrategias para su trabajo en aula. De acuerdo a ello, se plasman actividades y ejercicios con el objetivo de que el niño reconozca su identidad y la de los demás, se toma como modelo el libro de actividades “Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad” propuesto por el MINEDU (2015).

En este libro se encuentran, por un lado, las consideraciones para el tratamiento de elementos culturales; entre estas, que el docente tiene que conocer el significado de cada uno de dichos elementos y plantear la sesión a partir de ellos. Por otro lado, se brindan actividades de autoconocimiento, como las fichas biográficas; actividades de socialización, como las mesas de diálogo; y técnicas de resolución de conflictos. Todas estas buscan el reforzamiento de actitudes positivas, por medio de la realización de dichas actividades.

En segundo lugar, la UNESCO (2016) propone un modelo de doble inmersión para guiar a los docentes de zonas indígenas. Esta estrategia propone el uso de los materiales educativos pertinente al contexto cultural, pero en doble versión, una en base a la cultura dominante, otra en base a la cultura originaria. Reforzando a su

vez la lengua nativa, se busca que el docente de sus lecciones en dos momentos, una primera en base al enfoque de la comunidad, en concordancia con los valores y elementos culturales; y luego, la segunda parte en base en base al enfoque de la cultura occidental, ya que se considera como la cultura global que el alumno también tiene que manejar para integrarse en todas las sociedades.

Otro aspecto que resaltan las investigaciones revisadas es el proceso que debe emprender el docente, previamente a la práctica educativa, ya que se realiza una selección de diferentes elementos para el diseño de unidades y sesiones de clases. Con respecto al porqué se enseña un determinado tema y cómo se enseña, son preguntas cruciales de tener en cuenta al momento de tratar y seleccionar saberes comunitarios para propiciar la educación intercultural. En este factor, existe una clara diferencia entre los docentes indígenas y los no-indígenas, ya que son los primeros quienes buscan involucrar más a los alumnos en la memoria colectiva de la comunidad, fijando sus metas de aprendizaje en su interiorización y continuidad de la cultura (Álvarez-Santullano et al., 2011).

Esta diferencia puede alinearse con las formas de intervención pedagógica reconocidas por Ccasa (2017), donde la intención del docente está enfocada en profundizar la educación comunal o la educación formal. Cuando la prioridad es la educación formal, existe el riesgo de visibilizar la cultura de la comunidad desde una supuesta intención salvadora, lo cual contiene de forma implícita la situación inferior de la tradición comunal. En cambio, si la intención se enfoca en la educación comunal, se prioriza la supervivencia y continuidad de la tradición. Aunque por una parte se puede considerar la última opción como la ideal, e incluso confundiéndola con una postura de resguardar la cultura autóctona, la verdad es que representa otro extremo de imposición al percibirse una dominación, pero ahora por parte de la cultura originaria, incluso haciendo que los docentes indígenas busquen establecer estrategias de resistencia contra la educación nacional establecida.

Esta situación puede reflejarse en el estudio realizado por Paz (2013), quien presenta la experiencia de Valentín, un docente indígena que habla la misma lengua quechua que sus estudiantes. El docente logra apoyarse en los adultos de la

comunidad para realizar sesiones de clases significativas, logrando aprendizajes para su vida. Este, junto a un vecino, enseña cómo las personas consiguen los productos que necesitan a través del trueque y la forma de medir o pesar tales productos. Sin embargo, la practicidad de este conocimiento está restringido únicamente a su comunidad, al tratarse de medidas de pisadas y no metros.

Ninguna de estas formas puede considerarse como una educación intercultural, ya que se aferra sólo a la consideración principal de una sola cultura. Una verdadera educación intercultural no puede quedarse solo a un lado, sino que debe de buscar establecer la relación entre ambas, logrando reconocerse entre ellas, de manera que el alumno se forme con influencias de ambas, aumentando su autoestima, capacidades y humanizando su futuro trato con otros.

Como último aspecto rescatado de los estudios, se encuentra la propuesta metodológica formulada por un grupo de antropólogos interesados en la educación intercultural. En esta instancia, Trapnell, Carlos y Grandez (2013), plantean como metodología implementar el diálogo de saberes en la realización de sesiones de clases con estudiantes pertenecientes a distintas culturas. Para ello, se abordan tres tipos de sesiones a tener en cuenta al trabajar en estos contextos distintivos para generar lazos entre las diferentes cosmovisiones de la comunidad y de la escuela formal. Cabe resaltar que estas están planteadas según los propósitos que se desean construir.

En primer lugar, se encuentran las sesiones dedicadas a la profundización de saberes del pueblo originario, mediante las cuales el alumno desarrolla estrategias de observación, escucha y participación de las costumbres de su propio pueblo. En segundo lugar, se plantean sesiones dedicadas a la comparación, que permiten contrastar el saber tradicional con los hechos científicos. A través de estas se busca que el alumno reconozca los aportes de cada uno, y no ponga uno sobre el otro. En tercer lugar, se encuentran las sesiones de identificación de desafíos y búsqueda de alternativas; reconociendo las problemáticas de la comunidad, pasa a buscar y diseñar alternativas de solución que consideren y respeten las características de su

hogar. Esta será la metodología más cercana para la proyección de una comprensión entre la diversidad cultural en el aula.

Esto se demuestra en el intercambio de experiencias docentes en comunidades indígenas, mostrado en la red de Educación Intercultural Perú (2021), donde se expone el trabajo de los docentes y cómo han logrado rescatar las prácticas ancestrales asociándose al contexto actual. Incluso, un docente en particular que trabajó con la comunidad y apoyó el establecimiento de la comercialización de las plantas medicinales con el fin de proporcionar una fuente de ingresos más para la familia. Logrando que los alumnos vieran un impacto real de formación comunitaria para el mundo actual.

2.3. Involucración y participación de la comunidad en la educación

La comunidad juega un rol importante al significar una red de apoyo que posibilita una práctica docente que responda a sus características y necesidades. Al crear lazos con ellos, es posible conocerlos mejor, plantear proyectos juntos y aprovechar sus recursos; facilitando la transmisión de la cultura de manera pertinente. Al involucrar a la comunidad, consigues un compromiso por parte de ellos que te permite movilizar y articular metas con ellos, llegando a cumplir con los objetivos planteados (Escalante et al., 2014; Ccasa, 2017; Madridrigal et al., 2017; Beltrán et al., 2020).

En caso contrario, al generar una práctica totalmente alejada de ellos, no se logra establecer la comprensión entre las intenciones del docente con los deseos de los familiares del estudiantes. La comunidad tiene desconfianza de la escuela, y la percibe como una invasora; mientras que los docentes sienten que la comunidad es un factor problemático. Con ello, puede resultar difícil generar los objetivos y cambios propuestos al estar expuestos a un ambiente de cautela y precaución. Otra situación desfavorable, es que la misma comunidad muestre sumisión ante la escuela, dejando que ésta se imponga sobre los saberes comunales. Teniendo como resultado, acercarse a la extinción de una cultura.

Sobre cómo asegurar la participación de la comunidad para generar adecuadas prácticas educativas, la Fundação Telefônica Vivo (2019) elaboró un informe desde las perspectivas de los docentes y su trabajo en el aula con alumnos indígenas. Entre todos ellos hubo un consenso sobre la mejor forma de involucrar a la comunidad, haciéndolos partícipes de la elección de temas que se le va a enseñar. De modo que los docentes se vuelven el conciliador para mantener los temas convencionales nacionales, pero a su vez, permitiendo y animando a la comunidad de integrar nuevos y proponer formas de llevarlos a cabo. Este trabajo responde al desafío de alinear los planes de estudios con la tradición cultural de las personas.

Por otro lado, se rescata la oportunidad de plantear una metodología de co-enseñanza con los mismos miembros de la comunidad, aprovechando el conocimiento de cada actor y posibilitando disponer de espacio de práctica para enseñar a partir del testimonio y la vivencia cultural (Paz, 2013; Beltrán et al., 2020). Con respecto a ello, en cada comunidad se reconoce a un grupo de personas mayores como los mayores conocedores de la herencia cultural, a quienes se les llaman los sabios. Estos sabios tienen la capacidad y legitimidad de enseñar, ya que su misión es colaborar con la comunidad a partir de su experiencia; a su vez, son considerados los mejores especialistas con respecto a su propia historia y cultura, al ser quienes la han vivido y mejor la conocen.

Desde la experiencia propia de un docente, se rescata el valor de colaborar con la comunidad y trabajar de forma efectivamente articulada con ellos, de modo que se producen resultados provechosos y favorables para la internalización del tema en los alumnos. Así, el lograr articular su práctica docente con la co-enseñanza de los sabios, trabajando efectivamente los refuerzos en el alumno, se consigue implementar una verdadera experiencia de aprendizaje. Asimismo, se logra que el aula se relacione con el entorno, de manera que hay una retroalimentación entre la escuela y el hogar (Paz, 2013).

En conclusión, el capítulo señala la necesidad de conocer a la comunidad, como condición indispensable para la generación de prácticas educativas

interculturales que contribuyan a la formación y aprendizaje del alumno. Pero, a su vez, que se logre aplicar una didáctica interculturalidad adecuada que no se quede solo en el plano superficial, ni de dominación por parte de ninguna cultura; sino que se contribuye a la relación de los dos conocimientos: occidentales y tradicionales.

Asimismo, por medio de la comunidad, se logra establecer metas y prácticas acorde al contexto. Incluso llegando a generar espacios de testimonio y práctica vivencial por parte de los mismos miembros, al establecer una metodología de co-enseñanza con ellos, en especial con sabios.



REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo constituye un aporte significativo tanto para la formación docente de la autora, como para los miembros de la comunidad educativa interesados en comprender a mayor profundidad la interculturalidad y los estudios que se han realizado en relación al tema durante los últimos años. Por este motivo, se decidió presentar algunas reflexiones finales con el objetivo de resaltar los principales hallazgos y exponer algunos vacíos, identificados al realizar el análisis de fuentes bibliográficas. Asimismo, se busca señalar la relevancia de este Estado del Arte para la práctica educativa de la autora y futuras investigaciones que se podrían realizar acerca del tema.

En tal sentido, realizar esta investigación documental, permitió profundizar en el concepto de interculturalidad y analizar de qué manera el nivel de comprensión que poseen los docentes acerca de dicho término influye en su práctica educativa. Esto hace referencia a las tres perspectivas que es posible desarrollar acerca de la interculturalidad: relacional, funcional y crítica. De esta forma, es posible reflexionar que, aún cuando en múltiples ocasiones los educadores no sean capaces de identificar cuál de estas perspectivas poseen, estas se evidencian en la planificación y desarrollo de sus sesiones.

Como segundo hallazgo relevante, se resalta la importancia que atribuyen las fuentes revisadas al estudio de la cultura de los estudiantes antes de realizar la planificación de una clases o elaborar el material que se utilizará para trabajar los temas propuestos en la currícula escolar. En tal sentido, es necesario que el docente considere la identidad cultural de sus educandos, al realizar la diversificación curricular y contextualización de los desempeños a desarrollar en ellos. De lo contrario, puede resultar muy difícil para el maestro establecer una comunicación fluida y vínculos afectivos con sus estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas. Asimismo, ignorar las raíces culturales de los niños y niñas podría obstaculizar el proceso de adquisición de aprendizajes significativos.

Es posible relacionar el aspecto anteriormente mencionado con los tres modelos de sesiones, respaldados por los autores citados en este trabajo, que permiten brindar una educación intercultural de calidad. De esta manera, el primer modelo de sesión ayuda a los estudiantes a conocer y valorar su propia cultura; el segundo, buscar trabajar el reconocimiento de otras culturas distintas a la del educando y el tercero, incentiva la integración entre comunidades y saberes para la implementación de alternativas de solución a problemas colectivos. Es importante destacar que estos modelos de sesiones deben ser trabajados en orden, empezando por el reconocimiento de la cultura propia y del otro, hasta generar un diálogo intercultural en el aula que permita resolver conflictos en conjunto.

En contraparte a los hallazgos obtenidos, es importante meditar, también, acerca de los vacíos encontrados al realizar la revisión bibliográfica. Entre estos, se pudo identificar que ninguna de las fuentes consultadas recoge toda la información necesaria para comprender completamente la educación intercultural y las consideraciones necesarias para implementarla en el sistema educativo de manera exitosa. Esto, a su vez, impide a los docentes generar reflexiones profundas al revisar estos textos, lo cual se evidencia en su práctica, ya que reciben información solo de algunos aspectos referidos a la educación intercultural y no se les proporciona una visión más amplia sobre el tema.

Por esta razón, se considera relevante realizar más investigaciones que muestren un panorama amplio y completo acerca de la educación intercultural, y engloben todas las consideraciones necesarias para que los docentes puedan aplicarlo con sus estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas. Con ello, el presente Estado del Arte contribuye a la formación profesional docente, al dar a conocer la realidad educativa de estas zonas y como se han estado desarrollando hasta ahora. De modo que con esta información es posible formular prácticas educativas más completas, al hacer visible los diferentes aspectos que intervienen al tratar la interculturalidad dentro de las propias comunidades indígenas.

REFERENCIAS

- Álvarez-Santullano, P., Alves, A., Amílcar, F., Rivera, R. y Fuenzalida, P. (2011). Saberes y anclajes de la escuela intercultural en contexto mapuche: silencios, intermitentes y estrategias en la transmisión del legado histórico. *Alpha (Osorno)*, (32), 127-148.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012011000100011>
- Beltrán , J., Carter , B., Treucán, J. y Vera , N. (2020). Prácticas educativas que contribuyen a una educación intercultural en contextos mapuche. Un desafío pendiente. *Espacios*, 41(28), 100-112.
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n28/a20v41n28p08.pdf>
- Beltrán-Véliz, J., Mansilla-Sepúlveda, J., Valle-Rojas, C. y Navarro-Aburto, B. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: Obstáculos y desafíos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(22), 5-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pepc>
- Ccasa, V. (2017). ¿Cómo un campesino sin estudios puede enseñar en la escuela? *Revista TAREA* 95, 79-84.
https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/Tarea95_79_Valentin_Ccasa.pdf
- Céspedes, N., Castro, D. y Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Educación Intercultural Perú. (2021). Intercambio de experiencias de docentes con buenas prácticas educativas. *Tinkuy* 2021.
- Escalante, C., Fernández, D. y Gaete, M. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 71-93.
<https://doi.org/10.15359/ree.18-2.4>

- Fundação Telefônica Vivo. (2019). Cultura indígena Kambeba une conhecimentos tradicionais e inovação em sala de aula.
<https://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/cultura-indigena-kambeba-une-conhecimentos-tradicionais-e-inovacao-em-sala-de-aula/>
- Madrigal, J., Carrera, C. y Lara, Y. (2017). El ejercicio de la práctica educativa en la sierra tarahumara. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 99 - 118. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.99
- Madrigal, J., Carrera, C. y Lara, Y. (2017). *La educación indígena y la formación docente en contextos étnicos pimas*. Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE, Mexico.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2885.pdf>
- Mellado, M. y Chaucono, J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 15 (3), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20924>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2015). Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad.
[http://www.ugelabancay.gob.pe/assets/portal/uploads/other/Interculturalidad desde el aula 20170722085537.pdf](http://www.ugelabancay.gob.pe/assets/portal/uploads/other/Interculturalidad_desde_el_aula_20170722085537.pdf)
- Nascimento, R. y Quadros, M. (2015). O diálogo entre antropologia e educação: experiências com a diversidade na formação de professores da educação básica. *Amazônica-Revista de Antropologia*, 7(1), 244-263.
<https://doi.org/10.18542/amazonica.v7i1.2158>
- Nascimento, R., Quadros, M. y Fialho, V. (2016). Interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena. *Revista Antropológicas*, 27 (1), 187-217.
https://www.researchgate.net/profile/Raimundo-Ferreira-Do-Nascimento/publication/350126779_Interculturalidade_Enquanto_Pratica_na_Educacao_Escolar_Indigena_Raimundo_Nonato_Ferreira_do_Nascimento_a/links/6052a56a2

[99bf173674e0c6a/Interculturalidade-Enquanto-Pratica-na-Educacao-Escolar-Indigena-Raimundo-Nonato-Ferreira-do-Nascimento-a.pdf](https://www.unesco.org/99bf173674e0c6a/Interculturalidade-Enquanto-Pratica-na-Educacao-Escolar-Indigena-Raimundo-Nonato-Ferreira-do-Nascimento-a.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO]. (2016). Estrategias didácticas. Guía para docentes de educación indígena.

https://ich.unesco.org/doc/src/Didactic_strategies._A_guide_for_teachers_of_indigenous_education.pdf

Paz, C. (director). (2013). *Experiencia educativa innovadora en Paropata, Cusco, Perú* [Película]. Hidrógeno Producciones.

<https://videoteca.cultura.pe/video/categoria/documentales/experiencia-educativa-innovadora-en-paropata-cusco-per%C3%BA>

Pérez, R. (2016). Procesos interculturales en una comunidad indígena en Chiapas desde una mirada EMIC: realidades y desafíos. *Sinéctica*, (47).

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/640>

Ramírez, A. (2012). Entre la ilusión y la desesperanza Los sinuosos caminos hacia una Educación Intercultural Bilingüe en Tupe, una comunidad jaqaruhablante del Perú.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/download/7780/6776/>

Souza, E. y Paiva, I. (2013). *O processo de ensino/aprendizagem da criança indígena nos anos iniciais do ensino fundamental em escola urbana de parintins*. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013.

https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7980_4978.pdf

Trapnell, L., Carlos, j. y Grandez, M. (2013). Diálogo de saberes en la educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO]. (2017). Indigenous knowledge and practices in education in Latin America.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754_eng

Vásquez, J. (2011). Enfoque intercultural. para una educación básica regular intercultural y bilingüe <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/090617.pdf>

Vergara, M. (2015). La práctica docente de los profesores indígenas en Jalisco. Un análisis desde los significados. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2),10-27 <https://doi.org/10.18359/reds.943>

