

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PEDAGÓGICA PRIVADA PUKLLASUNCHIS
PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



**Educación intercultural en ciudad: Desafíos para la aplicación del
eje intercultural**

Trabajo de investigación para optar al grado de Bachiller en Educación

AUTORA:

Gut, Fabienne Martha (ORCID: 0009-0003-2430-1991)

ASESORA:

Mag. Corzo Arroyo, Ana Inés (ORCID: 0009-0000-3698-111X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Aprendizaje y enseñanza en y para contextos socioculturales:
Contextualización de estrategias y/o modelos pedagógicos en contextos
socioculturales

CUSCO – PERÚ

2024

Resumen

La presente investigación surge del interés por comprender la situación de la educación intercultural en contextos urbanos en el territorio peruano. El primer capítulo expone las razones y concepciones, así como el desarrollo de la educación intercultural en el país. El segundo capítulo se centra específicamente en la educación intercultural en entornos urbanos, profundizando en su validez, avances y dificultades. A través del análisis de tres escuelas interculturales en zonas urbanas y periurbanas, se proponen condiciones y acciones para la implementación de una propuesta educativa intercultural en dichos contextos. Mediante la investigación de diversas fuentes bibliográficas, se puede concluir que la educación intercultural en zonas urbanas está claramente respaldada por un marco legal tanto internacional como nacional. Si bien existen modelos pedagógicos teóricos que proponen una práctica pedagógica intercultural en escuelas urbanas, en la práctica encontramos escasas experiencias educativas que logren implementar una educación intercultural con un enfoque crítico y una epistemología intercultural. Se considera que este trabajo puede inspirar a otras escuelas urbanas en el desarrollo de una propuesta pedagógica intercultural adaptada a su contexto y comunidad educativa. Se pretende además dejar claro que la escuela no solo emerge como un actor clave para promover la interculturalidad crítica y fomentar relaciones equitativas, sino que también representa una institución donde se debería tratar la interculturalidad como un proyecto político y de reconceptualización del país.

Palabras clave: Educación Intercultural, políticas y pedagogías interculturales en contexto urbano

Pisiy rimayllapi willasayki

Kay k'uskiyqa qhawarichinqa imaynatacha educación intercultural nisqa, kay contexto urbano Perú suyupi ukhupi sunquchakuchkan chayta. Huk t'aaqaqa razones y concepciones nisqa imaynata rurakuchkan chayta qhawarichinqa. Iskay t'aaqaqa educación intercultural nisqa contexto urbano k'uchuchayninpi rurayninkunata, sasachayninkunta ima mat'iparikunqa. Ichaqa kimsa yachana wasi intercultural nisqa, kay zonas urbanas y periurbanas nisqa pachamanta pacha imaynatan educación intercultural nisqata paqarichikunman. Chaypaqmi tukuy bibliografía nisqata t'aqwirikun, chaypin kay educación intercultural nisqa tukun suyuntinpaq allin mat'ipasqa kachkan. Yachayqanchispa hina modelos pedagógicos teóricos nisqaqa educación intercultural nisqa ruranpaq imaymana yachachikuykunatan qhawarichin, ichaqa rurakuqtin sasachayman haykun, mana kay lado critico nisqa pachamanta qhawarisqan rayku. Ichapas kay k'uskiywan maskhakun, chay huk urbano nisqa uhupi yachana wasikuna kay educación intercultural nisqawan sunquchakunankuta. Chaymantapas manan yachana wasillachu kay intercultural nisqata mast'arinman, ichaqa huk hatun institución sutichasqapi interculturalidad nisqata allinta proyecto político hina tukuy yachaykunawan waqmanta mat'iparinkuman.

Chanin rimaykuna: Educación Intercultural nisqa, políticas y pedagogías interculturales en contexto urbano nisqapan.

Abstract

The present research stems from a desire to comprehend the state of intercultural education within urban settings across Peru. The first chapter exposes the reasons and conceptions as well as the development of intercultural education in the country. The second chapter focuses specifically on intercultural education in urban environments, delving into its validity, progress and difficulties. Through the analysis of three intercultural schools in urban and peri-urban areas, conditions and actions are proposed for the implementation of an intercultural educational proposal in these contexts. After conducting research across multiple bibliographical sources, it can be concluded that intercultural education in urban areas is clearly supported by both an international and national legal framework. Although there are theoretical pedagogical models that propose an intercultural pedagogical practice in urban schools, practical implementation reveals a scarcity of educational initiatives capable of integrating intercultural education with a critical perspective and an intercultural epistemology. It is considered that this study has the potential to serve as a source of inspiration for other urban schools seeking to formulate an intercultural pedagogical approach tailored to their specific context and educational community. Through this research, it should become clear that the school not only emerges as a key actor in promoting critical interculturality and fostering equitable relationships, but also represents an institution where interculturality should be approached as a political project and a reconceptualization of the country.

Keywords: Intercultural Education, policies and intercultural pedagogies in an urban context.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	2
LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA	
Perú País Diverso	2
Interculturalidad y relaciones de poder.....	4
Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú	6
Políticas interculturales educativas y el enfoque intercultural en las escuelas peruanas ...	8
CAPÍTULO II	10
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CIUDAD: ENFOQUE POLÍTICO Y PRÁCTICO	
Razones que validan la implementación de una educación intercultural en ciudad	10
Migración y diversidad.....	10
Interculturalidad para todos	12
Marco legal: políticas interculturales en ciudad	13
Normativa internacional:	14
Normativa nacional:	15
Construcción de una epistemología intercultural	17
Avances y dificultades en la implementación	17
Pedagogías interculturales: formas para abordar la interculturalidad en ciudad	20
Colegio Pukllasunchis - Cusco - Perú.....	20
Contexto y comunidad educativa.....	21
Principios y ejes pedagógicos de la propuesta	22
Educar en el diálogo	23
La importancia de la lengua y su desruralización.....	25
Educar en diversidad	26
Prácticas para abordar la interculturalidad.....	27
Dimensión personal.....	27
Dimensión relacional	27
Dimensión curricular	28
Colegio Kurmi Wasi - Achocalla - Bolivia.....	29
Contexto y comunidad educativa.....	29
Principios y ejes pedagógicos de la propuesta	30
Prácticas para abordar la interculturalidad.....	31

Escuela Andina Kusi Kawsay - Písaq - Cusco - Perú	33
Contexto sociocultural y económico	33
Comunidad educativa	34
Principios y ejes pedagógicos de la propuesta	34
Prácticas para abordar la interculturalidad.....	35
Condiciones favorables y acciones para la aplicación de una propuesta educativa intercultural en ciudad	36
Marco legal	36
Lógica teórico-práctica	37
Documentos de gestión educativa.....	37
Conceptos y prácticas interculturales	37
Acoger y visibilizar la diversidad.....	37
Participación de las familias	38
Concientización de las relaciones de poder	38
El colectivo.....	38
El tratamiento de la lengua y la cultura.....	39
Hacer y crear con las manos.....	40
Incidencia política y liderazgo.....	40
Diálogo de saberes y epistemología multicultural.....	40
REFLEXIONES FINALES	41
REFERENCIAS	43

INTRODUCCIÓN

El Perú tiene una extensa experiencia en Educación Intercultural Bilingüe, respaldada por normativas internacionales y nacionales, que se ha desarrollado principalmente en zonas rurales y con poblaciones originarias. Sin embargo, este enfoque no ha facilitado el diálogo entre grupos cultural y socialmente diversos. Este trabajo de investigación parte de la premisa de una educación intercultural inclusiva y ubicua en todo el país, incluyendo los entornos urbanos, para promover la construcción de identidades plurales y relaciones de reciprocidad y reconocimiento.

En una primera parte, se examina el origen, desarrollo y los desafíos de la educación intercultural en las escuelas en general, para luego explorar diversas metodologías y estrategias que pueden fortalecer el enfoque intercultural en un centro educativo. En la segunda parte, se analizan las razones que respaldan la necesidad de una educación intercultural en contextos urbanos, caracterizados por su diversidad en múltiples facetas. Se destaca la escasa experiencia e información sobre la implementación de políticas interculturales en entornos urbanos, así como la falta del enfoque crítico y descolonizador en la educación intercultural. Se estudian tres propuestas específicas, las escuelas *Kurmi Wasi* (Bolivia) y *Kusi Kawsay* (Perú), ubicadas en zonas periurbanas, y el colegio *Pukllasunchis* (Perú), ubicada en la ciudad de Cusco, seleccionadas por su potencial para ofrecer pautas en la construcción de condiciones ideales para escuelas urbanas con un enfoque intercultural crítico y de reconocimiento.

El trabajo concluye con reflexiones sobre el desarrollo de una propuesta pedagógica intercultural en entornos urbanos, que considere la diversidad de la comunidad educativa, las relaciones simétricas, el tratamiento de la lengua en el aula, la construcción de una epistemología multicultural, el liderazgo colectivo, la incidencia política, así como el marco legal y conceptual de la educación intercultural y su implementación práctica.

CAPÍTULO I

LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA

Perú País Diverso

En el Perú, la diversidad se manifiesta de múltiples formas. Para entrar a este apartado, podríamos hablar de la diversidad de las diversidades (Bartolomé, 2008), para entender la dimensión multifacética de su riqueza cultural, étnica, lingüística, geográfica y biológica. “No, no hay país más diverso, más múltiple en variedad terrena y humana; todos los grados de calor y color, de amor y odio, de urdimbres y sutilezas, de símbolos utilizados e inspiradores” (Arguedas, 2015, p. 16).

El manifiesto de José María Arguedas, que declara el Perú como “una fuente infinita para la creación” (2015, p. 16), subraya la diversidad étnica, cultural y lingüística del Perú y su potencial. En otros trabajos, Arguedas llama a la unidad y la equidad entre los grupos cultural y socialmente diversos, proponiendo un modelo comunitario para construir una sociedad peruana donde todos puedan encontrar la felicidad en todas las patrias (Ministerio de Cultura [MINCUL], 2014). Para aportar a dicha construcción, Arguedas, en su papel como maestro, estudia la situación educativa en el Perú de su época, y comprendió la urgencia de proponer un modelo educativo intercultural y bilingüe a través del diálogo de saberes (Ccahuana en Julián, 2021).

El Ministerio de Cultura (2014) enfatiza que la diversidad cultural es esencial tanto como condición, medio y fin del desarrollo y reconoce la importancia de la valoración, visibilización y participación activa de los pueblos originarios y la población afroperuana a través del intercambio creativo. Pero en la práctica, este intercambio alberga desafíos y desencuentro, según Amador citado en Macassi (2021): “La sociedad contemporánea presenta numerosos conflictos culturales que son consecuencia de un intento de homogeneización e invisibilización de las diferentes identidades que conviven en una misma sociedad, desde la perspectiva de un grupo dominante” (p. 44).

En el caso de Perú, esta constatación tiene mucho peso, pues es sin duda uno de los países más heterogéneos de este continente (Macassi, 2018). Hablando en números, y siempre mirando con ojo crítico, en el último Censo Nacional del año 2017, en el cual se aplicó por primera vez una pregunta de autoidentificación étnica, se obtuvieron resultados reveladores, como por ejemplo que 5.771.885 personas, sobre los 12 años, se identifican como originarias de los Andes, lo que representa el 24,9% del total de la población encuestada. La mayor parte de estas personas reside en los departamentos de Lima, Puno

y Cusco (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018).

Lo interesante de estos datos es que, según Valdivia (2022), el 68,12% de la población quechua y el 61,57% de la población aymara se distribuye en contextos más bien urbanos, y Lima es la región que acoge a la mayoría de las personas que hablan una lengua originaria. Este dato deconstruye la idea o el prejuicio de asociar automáticamente a los indígenas con pobladores rurales, campesinos y actividades agropecuarias, y se está desafiando y desmontando una percepción estereotipada y simplificada de la identidad y las ocupaciones de las comunidades originarias (Valdivia, 2022).

Hablando de las diversidades en nuestro país, es importante destacar que las lenguas originarias no se restringen solamente al quechua o aymara. Es mucho mayor la diversidad lingüística que se cría en el Perú. Según el Ministerio de Educación (2018), en el Perú se hablan 48 idiomas nativos, de las cuales 44 son usadas en la región amazónica y 4 en la región andina. Para entender este contexto lingüístico, es importante tomar en cuenta que las lenguas nativas son portadoras de visiones, saberes, historias y formas únicas de ver y relacionarse con el mundo. Por lo tanto, las lenguas no solo son simples sistemas de comunicación, sino son fundamentales para la identidad cultural y social de los pueblos originarios del Perú y contribuyen a la riqueza cultural y lingüística del país.

Es también por este fondo lingüístico que demanda una política educativa intercultural para todos. Una educación intercultural que no se adapte al sistema hegemónico con una visión funcional, sino que exige el reconocimiento y la promoción de la diversidad lingüística, cultural y, por ende, epistemológica, como elementos fundamentales para el desarrollo inclusivo y equitativo de la sociedad peruana.

Otro dato que puede dar peso a la demanda de un enfoque intercultural de reconocimiento desde todos los sectores, es el hecho de que aproximadamente un tercio de la población cusqueña encuestada en el último Censo Nacional expresó haber sido discriminada, y que el 29% de todas las personas participantes en el censo indicaron no tener conocimiento de la expresión "diversidad cultural" (MINCUL, 2020, p. 2).

Al examinar de cerca las diversidades de nuestra región, el Ministerio de Cultura (2020) describe la diversidad cultural del Cusco como un desafío, al constatar que la región alberga ocho pueblos originarios, de los cuales siete son amazónicos y uno andino. Además, señala que el 76% de los cusqueños se identifican como pertenecientes a un pueblo originario, mientras que el 55% de los encuestados cusqueños se comunican en una lengua diferente al castellano. Esta diferencia entre los dos porcentajes es notable y sugiere que la

identificación étnica no está únicamente relacionada con el uso de una lengua, sino que guarda una estrecha relación con los saberes y prácticas ancestrales, así como con las costumbres y tradiciones transmitidas entre generaciones.

Para concluir este apartado, es importante recordar las características geográficas y su interacción con el hombre cuando hablamos de las diversidades de nuestro país. En este sentido, es relevante considerar las investigaciones del peruano Javier Pulgar Vidal, quien no solo contempló el paisaje desde una perspectiva estrictamente geográfica o biológica, sino que, según Villiger (1980), siempre se preocupó por otorgarle un matiz más bien histórico-cultural-social. En el Congreso Económico Nacional de 1947, Pulgar Vidal criticó las simplificaciones y estereotipos incorrectos sobre la Sierra en Perú, rechazando la idea de que esta región sea homogénea y cuestionando la asociación simplista entre la Sierra, el Ande y la identidad indígena. En este sentido, Pulgar Vidal contribuye a ampliar nuestra perspectiva intercultural al cuestionar estereotipos y prejuicios, fomentando así una comprensión más completa y respetuosa de la diversidad, partiendo del entendimiento de la relación entre el hombre y la naturaleza, y en cómo esta interacción influye en nuestra comprensión del mundo.

Interculturalidad y relaciones de poder

Tubino y Flores (2020) explican la dificultad de encontrar una definición común para el término "interculturalidad". Observan que este término abarca una pluralidad de significados que emergen según los diversos contextos y las personas con sus diversos trasfondos dentro de dichos contextos. De esta constatación, los autores plantean dos tipos de interculturalidad que se distinguen por sus enfoques en la teoría y en la práctica

Así, es fácil percibir cómo, mientras en teoría se apuesta por una interculturalidad crítica de las asimetrías socioculturales existentes, en la práctica se opta por una interculturalidad que termina siendo funcional a la reproducción del modelo social vigente. (Tubino y Flores, 2020, p. 9)

Ampliando esta perspectiva, Viaña et al. (2010) definen tres perspectivas para entender la interculturalidad: la relacional, la funcional y la crítica (pp. 77-78):

Relacional: Esta perspectiva de interculturalidad, se centra en el contacto e intercambio que hubo siempre entre diferentes culturas, ya sea en condiciones de igualdad o desigualdad. Se argumenta que este intercambio ha sido constante en América Latina, evidenciado por el mestizaje, sincretismos y transculturaciones. Sin embargo, esta

perspectiva no toma en cuenta las dinámicas de poder y desigualdad que existen entre las culturas en interacción.

Funcional: En esta perspectiva se reconoce y valora la diversidad y las diferencias culturales, con el objetivo de integrarlas dentro del constructo social vigente, a través de la tolerancia, la convivencia y el diálogo, intentando que lo "ajeno" se vuelva compatible con el sistema hegemónico establecido.

Crítica: La perspectiva de interculturalidad crítica aborda el problema estructural-colonial-racial en lugar de centrarse únicamente en la diversidad o diferencia cultural. Reconoce que la diferencia está arraigada en una estructura colonial de poder racializada, donde los blancos ocupan posiciones privilegiadas y los pueblos originarios y afrodescendientes se encuentran en niveles inferiores. Se centra en transformar las estructuras sociales, instituciones y relaciones para permitir diversas formas de existencia. La interculturalidad crítica se reconoce como un proyecto político, social, ético y epistémico que busca transformar las interacciones entre culturas, y aún más las condiciones subyacentes de desigualdad y todas sus expresiones.

Es importante destacar que dentro del enfoque de la interculturalidad crítica, no solo podemos hablar de relaciones de poder "entre culturas", sino también de relaciones entre personas dentro de las mismas culturas. Esta perspectiva nos ofrece una pista para comprender el término "interculturalidad", que se relaciona principalmente con las relaciones inter e intraculturales (Tubino y Flores, 2020, p. 12).

Es esta última perspectiva la que utiliza Walsh (2000) como argumento para responsabilizar, entre otras instituciones y actores, a la escuela como uno de los entes sociales más importantes, al hacer visible la diversidad cultural y promover las relaciones equitativas debido a su capacidad de llegar desde la base a toda la sociedad.

Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú

Al revisar la historia de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú, Zúñiga (2008) nos comparte un dato interesante sobre José María Arguedas, quien convocó en 1963 la "Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aimara y la Educación en el Perú", siendo un precursor importante de las políticas de educación bilingüe. Las recomendaciones hechas en esta reunión se plasmaron en la primera Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) propuesta en 1972, la cual fue pionera en Sudamérica y abordó la diversidad étnica, lingüística y cultural en el sistema educativo nacional peruano (p. 46).

Otro antecedente importante es la reforma educativa implementada entre 1972 y 1975 durante el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (1968-1975), presidido por Juan Velasco Alvarado, que fue una de las reformas más impactantes a nivel nacional y que buscó una transformación profunda de las estructuras sociales "a través de la eliminación de los remanentes pedagógico-administrativos de orden colonial" (Rojas Girón, 2020, p. 42). Fue durante dicho gobierno que se fortaleció el reconocimiento de la diversidad cultural a través de proclamar el quechua como idioma oficial del país (Matos Mar, 1990).

La EIB, en su desarrollo hasta hoy, ha adoptado diferentes enfoques conforme a las estructuras sociales y normas educativas vigentes en cada etapa. En sus inicios, se centraba en atender a la población que hablaba una lengua vernácula, al mismo tiempo que se buscaba promover el castellano como lengua común para todos los peruanos (Zúñiga, 2008, p. 47).

En los años 80, la educación intercultural se dirigía teóricamente a todos los peruanos y tenía como meta general el fortalecimiento de la identidad de cada individuo, mediante el conocimiento y el respeto de las diferencias culturales. Fue en esta década cuando se implementó la educación bilingüe exclusivamente para las poblaciones originarias rurales.

En los años 90, el enfoque de Educación Intercultural para Todos (EIT) floreció, y desde el Estado se intentó unir a todos los peruanos en la diversidad (Macassi, 2018), pero sin tomar en cuenta, según Zúñiga (2008), la complejidad de los problemas educativos y sociales al implementar la educación intercultural como una receta universal. Zúñiga (2008) opina que la única manera de trascender las desigualdades es reconocer sus orígenes, y el enfoque intercultural indicado para eso es el crítico.

Dentro de todo, eso sí, la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú mostró avances (Zúñiga, 2008), pero hasta el momento, queda el "... reto de pensar la educación intercultural como proceso de estudio y aprendizaje inter-epistémicos ..." (Walsh, 2000, p. 85), como lo veremos más adelante de esta revisión.

Aquí, en estos reclamos de Zúñiga y Walsh, es donde comienza a adquirir relevancia la distinción, según Corbetta et al. (2018), entre la EIB y la interculturalidad como enfoque:

Es decir, en tanto la EIB es la educación que los pueblos indígenas o poblaciones afrodescendientes reclaman para sí mismos, la interculturalidad como enfoque es una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad. La referida conceptualización tiene como consecuencia la interculturalización de la totalidad del sistema con el objetivo de

generar una educación que alcance también a los grupos hegemónicos y étnicamente desmarcados (p. 17).

Hace aproximadamente 10 años, según las investigaciones de Macassi (2021), el Estado comenzó a incluir el enfoque intercultural en su agenda y a interculturalizar la educación a través de sus ministerios. En pocos años, se promulgaron dispositivos legales como la Política Nacional para la Modernización de la Gestión Pública (2013), Enfoque intercultural: Aportes para la gestión pública (2014), Servicios públicos con pertinencia cultural (2015) y Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural (2015). Incluso, como veremos más adelante, en el año 2016 se lanzó la Currícula Nacional de Educación Básica Regular, donde también se incorporó el enfoque intercultural.

Para concluir esta sección, es crucial resaltar lo que señalan Corbetta et al. (2018) respecto a que la EIB, considerada como una modalidad educativa, se alinea más con la interculturalidad funcional, mientras que la interculturalidad como enfoque se sitúa en el ámbito de la interculturalidad crítica. En este sentido, el Estado ha actuado de manera acertada al promover una educación con enfoque intercultural que no es un reemplazo de la EIB, sino que debe coexistir y complementarse y, como subraya Zúñiga, abordar "las causas de las asimetrías sociales" (2008, p. 62).

Políticas interculturales educativas y el enfoque intercultural en las escuelas peruanas

En esta introducción, es crucial reflexionar sobre las razones primordiales que respaldan la implementación de políticas interculturales en un país como Perú, caracterizado por su diversidad multicultural, multiétnica y multilingüe. Según Macassi (2018), estas políticas garantizan el reconocimiento y la valoración digna de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, al tiempo que promueven el diálogo equitativo sin que ningún ciudadano se vea obligado a renunciar a su identidad o experimente discriminación a causa de ella.

En este contexto, en el año 2015, se promulgó la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural, la cual busca coordinar las acciones del Estado para garantizar los derechos de la población diversa, especialmente de los pueblos originarios y afroperuanos. Su objetivo es promover un Estado sensible a la diversidad cultural, que contribuya a eliminar la discriminación, respete las diferencias culturales, fomente la inclusión social y fortalezca la integración nacional, colocando la interculturalidad como elemento transversal (MINCUL, 2017, p. 11). Dicha política nacional, fundamentada en un marco legal que incluye normativas internacionales y nacionales, está definida por cuatro enfoques. Estos enfoques, como explicaremos más adelante, guardan una estrecha relación

con los enfoques establecidos en el currículo nacional de la educación básica regular del año 2016: el enfoque intercultural, de derechos, de género e intersectorial. Según lo expuesto por el MINCUL (2017), la conjunción de estos enfoques busca asegurar una implementación efectiva de la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural (p. 26), considerando la participación de los distintos niveles de gobierno y las instituciones tanto del sector público como del privado (p. 45). Según lo establecido en la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural, los diversos actores del sector público, y en cierta medida del sector privado, tienen la responsabilidad de implementar los enfoques sugeridos en sus directrices. En el caso específico de la educación intercultural bilingüe, que constituye una política nacional, es deber del gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación, proporcionar las orientaciones necesarias para su aplicación (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2024).

Para integrar y complementar la interculturalidad en el sector educativo en el Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú, se incluyen siete enfoques transversales, uno de ellos es el de la interculturalidad (MINEDU, 2016).

Macassi (2018) revisó las políticas educativas del MINEDU para determinar qué tipo de enfoque intercultural persiguen y concluye su análisis con dos descubrimientos importantes. En primer lugar, los documentos del Ministerio de Educación del Perú carecen de coherencia en cuanto al enfoque de interculturalidad, lo que dificulta su definición y la comprensión de las acciones derivadas de ellos, potencialmente generando contradicciones en su implementación. Por otro lado, se observa una tendencia positiva en los documentos más recientes del Ministerio, que muestran una adopción progresiva de características del enfoque crítico. Este enfoque es esencial ya que propone cambios significativos y cuestiona las condiciones de diálogo, abogando por un escenario equitativo y representativo de la diversidad (pp. 53-54), tal como lo expuse en el capítulo anterior.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CIUDAD: ENFOQUE POLÍTICO Y PRÁCTICO

Razones que validan la implementación de una educación intercultural en ciudad

En el presente capítulo abordaré las necesidades que surgen de un contexto urbano y que exigen a las escuelas la implementación de un enfoque intercultural. A menudo, en nuestro país, existe una percepción errónea de que la EIB se limita a proporcionar educación en lenguas originarias, destinada únicamente a comunidades indígenas en regiones remotas de los Andes o de la Amazonía. Sin embargo, es crucial reconocer que la educación intercultural es un derecho fundamental y una política de Estado, como señala Chalco (2013). Este enfoque educativo no solo promueve la preservación de las lenguas y culturas originarias, sino que también fomenta la integración, el reconocimiento mutuo y el respeto intercultural en todos los ámbitos de la sociedad, incluidos los entornos urbanos.

Migración y diversidad

Históricamente, el Perú es un país que se ha construido a partir de migraciones de diferentes tipos, ya sean internas o internacionales (Blouin, 2020). En este contexto es importante mencionar los diversos desplazamientos migratorios que según Rostworowski (2004) datan de la época del Horizonte Medio (500-900 d.C.) y que probablemente los pueblos llevaron a cabo debido a la necesidad de encontrar un lugar donde pudieran desarrollar actividades agrícolas o ganaderas para sustentar su vida y su comunidad. Las causas de estas migraciones eran diversas, como catástrofes naturales, deseos de expansión, conflictos o el intercambio de productos y conocimientos.

Entre 1940 y 1960, Perú vivió masivas migraciones provincianas a la capital, favorecidas por el fortalecimiento de la red vial mediante la mejora y construcción de nuevas carreteras, así como por la institucionalización de la radio como medio de comunicación entre las regiones y las zonas rurales y urbanas. Según Matos Mar (1990), las tensiones principales que motivaron las migraciones masivas fueron el crecimiento de la población en comunidades pequeñas y empobrecidas, la monopolización de la tierra por pocos dueños, la exclusión social y política, así como la persistencia de los sistemas tradicionales de poder. Estas tensiones generaron un impulso hacia la migración como una forma de buscar alivio o solución a esos problemas y la cual a su vez transformó el modelo económico vigente en aquella época. La alta tasa de exportaciones e importaciones alcanzada fue un catalizador

que generó expectativas de una mejor calidad de vida en las grandes ciudades, principalmente costeras (Matos Mar, 1990).

Hoy en día, la migración hacia las urbes tiene motivos, de repente, no tan distintos, como señala Lacy Swing (2017), Director General de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Al observar la migración de áreas rurales a las ciudades, es importante reconocer la vulnerabilidad de esa población. Su sustento depende principalmente de la agricultura, lo que significa que su decisión de migrar puede ser causada por el hecho de que cada vez obtienen menos de sus parcelas de tierra. Incluso en años de buenas cosechas, luchan por sobrevivir, lo que sugiere que vivir en el campo puede ser cada vez más difícil y precario, impulsando a las personas a buscar mejores oportunidades en áreas urbanas (Lacy Swing, 2017, párr. 2). Yamada (2010) expone en su investigación sobre migración interna en el Perú las razones principales de la migración de zonas rurales a urbanas. Las motivaciones de la población migrante son principalmente de naturaleza económica, aunque también están impulsadas por encontrar mejores condiciones para vivir, que abarcan el acceso a servicios esenciales como educación, salud, suministro de agua limpia y saneamiento, servicios que el Estado no logra cubrir necesariamente de manera satisfactoria donde está requerido. Aunque en el pasado, la migración forzada debido al terrorismo fue un factor importante, en la actualidad es menos común. Además, se observa un aumento en la migración motivada por la búsqueda de una educación mejorada, ya que se percibe como un factor clave para escapar de la pobreza (pp. 120-122). Una vez más, vemos razones estructurales y la ausencia de un estado maduro que motivan las migraciones anteriormente mencionadas.

Declaraciones como las de Yamada (2010) sobre la alta urbanización en Perú, o las de Lacy Swing (2017, párr. 1), que constatan como dato histórico que las ciudades del mundo ya acogen a más personas que las áreas rurales, respaldadas por cifras del último Censo Nacional que indican que la mayor parte de la población que se reconoce como indígena se encuentra en zonas urbanas (Valdivia, 2022), validan claramente la implementación de una educación intercultural en ciudad.

La migración siempre ha enfrentado desafíos inherentes, que incluyen la convivencia y la expresión cultural (Walsh, 2005, p. 32). Vásquez (2010) corrobora estos desafíos al afirmar que la ciudad ofrece la oportunidad de experimentar la diversidad en todas sus dimensiones, ya que en este entorno convergen una variedad de grupos sociales y culturales. El principal objetivo de un enfoque intercultural en la ciudad es el reconocimiento y fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas que conforman esta diversidad y

el evitamiento de la homogeneización que es una tendencia que nace desde un contexto urbano. El desafío planteado por Vásquez (2010) consiste en lograr la integración en la cultura urbana sin sacrificar las características culturales propias, encontrando así un equilibrio entre la adaptación a la vida de la ciudad y la preservación de la identidad cultural individual o grupal.

Interculturalidad para todos

En el capítulo anterior ya vimos la intención del estado, de transversalizar el enfoque intercultural en toda su gestión y específicamente en el sistema escolar a través de una política de educación intercultural para todos y todas (Valdiviezo, 2018).

Según Chalco (2013), la escuela intercultural debe ser para todos (p. 17). Eso implica que todos los peruanos asuman esta tarea como parte de una sociedad multicultural y que la EIB no debe limitarse a los territorios andinos y amazónicos, que parecen estar alejados, sino que debe permear todo el sistema educativo, comenzando por los funcionarios, directores, docentes, estudiantes, familias, en fin, toda la comunidad educativa, como lo resume bonito este párrafo de la guía “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad” (MINEDU, 2013, p. 35):

Esto significa que, en el proceso de definir e implementar políticas educativas interculturales, no basta con fortalecer la identidad del discriminado o de las minorías, es necesario, al mismo tiempo, formar a las mayorías para el encuentro intercultural, para erradicar la discriminación y para el diálogo intercultural en igualdad de condiciones. Esto implica el desarrollo de la educación intercultural en todos los ámbitos, en todos los grados, en todas las escuelas, en todas las modalidades y niveles, tanto en el campo como en las ciudades.

Gasché (2008) postula en una ponencia, representando el Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, por una educación intercultural para todos partiendo de la idea que la interculturalidad se entiende como un fenómeno que surge de las interacciones entre sociedades que poseen diferentes formas de producción cultural, y que hasta el momento esta relación es asimétrica.

El autor plantea que la educación intercultural para todos busca cuestionar y relativizar el modelo dominante de sociedad urbana, liberal y capitalista y se aleja de la idea de una EIB para la población originaria únicamente. A través de la comparación entre la sociedad urbana y las sociedades originarias y rurales, pretende demostrar que estas últimas son capaces de satisfacer las necesidades humanas de manera más completa, a pesar de

tener menos bienes materiales y avances tecnológicos. Este enfoque de educación busca desmitificar la idea de que la felicidad está ligada al consumo material y promueve una visión humanista que reconoce la libertad personal y la diversidad de opciones de vida social, tal como se evidencia en las sociedades originarias. Es la sociedad urbana la que principalmente debe reconocer y comprender que existen otras formas de entender y organizar el mundo, y que estas cosmovisiones son válidas.

Para implementar una interculturalidad para todos, Tubino (s.f.) destaca la importancia de adaptar la Educación Intercultural Bilingüe a las necesidades específicas de cada contexto cultural y geográfico. Señala que no se puede aplicar un enfoque uniforme de EIB en todo el sistema educativo, ya que las comunidades indígenas y no indígenas tienen realidades y desafíos diferentes. Tubino enfatiza que incluso dentro de los grupos indígenas, las condiciones varían según la región geográfica, como los Andes o la Amazonía. Además, menciona la distinción entre proporcionar EIB a migrantes indígenas en entornos urbanos marginales y ofrecerla en comunidades nativas o campesinas. La aplicación del modelo EIB debe ser heterogéneo y flexible según las características específicas de cada contexto, teniendo presente la diversidad cultural y lingüística.

Veremos más adelante, cómo podría ser esta flexibilización de un currículo intercultural y su aplicación heterogénea en la realidad urbana.

Marco legal: políticas interculturales en ciudad

Valqui (2012) y Vásquez (2010) exponen en sus trabajos marcos legales que sostienen, la implementación de una educación intercultural para todos y con especial énfasis en contextos urbanos. También el Ministerio de Educación (2024) enumera dispositivos normativos nacionales que regulan la Educación Intercultural Bilingüe y que establecen el enfoque intercultural en escuelas urbanas. Daré aquí una selección de normativas a nivel internacional y otras a nivel nacional.

Normativa internacional:

La selección de las normativas fue en base de los documentos “Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural” (MINCUL, 2017) y “Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2006).

La Declaración Universal de Derechos Humanos

Asigna a la educación dos funciones básicas que también son esenciales para el concepto de educación intercultural: declara que la educación «tendrá por objeto el

pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales», y que «favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz». Este segundo principio coincide directamente con la determinación de los Estados Miembros de la UNESCO de «desarrollar e intensificar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que éstos se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas» (UNESCO, 2006, p. 22).

A través del análisis de las normativas internacionales que orientan la implementación de la educación intercultural, UNESCO (2006) formula tres principios que orientan la práctica pedagógica de las instituciones educativas. El primer principio declara que se reconoce y valora la diversidad cultural de los alumnos y se busca que la enseñanza se adecúe a sus contextos culturales específicos. El segundo principio enfatiza que la educación intercultural debe equipar a cada estudiante con los conocimientos, actitudes y habilidades culturales necesarias para que puedan participar de manera plena y activa en la sociedad. Esto implica no solo transmitir información cultural, sino también fomentar una comprensión profunda y dialogante de las diversas culturas presentes en la sociedad. El principio tres enfatiza la importancia de promover la cohesión social, la convivencia pacífica y el entendimiento mutuo en una sociedad multicultural.

Dentro de la Declaración Universal de los Derechos Humanos hay acuerdos y convenciones que se refieren a diferentes poblaciones y grupos de personas. Un grupo específico que se toma en cuenta en el Artículo 45, §3 de la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares del año 1990, son los hijos de los trabajadores migrantes que es justamente interesante para la ciudad como entorno diverso por el fenómeno de la migración (UNESCO, 2006, pp. 23-24).

El Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) del año 1991 enumera varios artículos sobre la educación intercultural. El Artículo 41 se refiere a la necesidad de que los programas educativos se diseñen y adapten de manera que tomen en cuenta las necesidades de los pueblos originarios. Esto implica incorporar su historia, conocimientos, valores y cosmovisiones en el currículo educativo. A través del Artículo 42 se reconoce la importancia de que las comunidades originarias estén involucradas en la toma de decisiones y en la planificación de los programas educativos que les conciernen,

reconociendo así su conocimiento y su derecho a influir en la educación que reciben. Esto garantiza que la educación sea relevante para las comunidades, ya que se basa en sus perspectivas y necesidades específicas. Finalmente, el Artículo 43 se enfoca en la necesidad de empoderar a los niños y las niñas originarias para que participen plenamente en su propia comunidad y en la sociedad en general. Esto implica proporcionarles una educación que no solo promueva el conocimiento académico, sino también habilidades que les permitan contribuir de manera significativa y equitativa a la vida social, económica y cultural tanto de su comunidad como de la sociedad en su conjunto (UNESCO, 2006).

Estos artículos son especialmente relevantes para la educación intercultural en la ciudad porque pone el acento en la participación activa de grupos culturalmente diversos y la construcción de un currículo diverso, flexible y abierto.

Normativa nacional:

A nivel nacional encontramos las siguientes leyes que avalan una educación intercultural con un especial enfoque en contextos urbanos.

En la Ley General de la Educación 28044 del año 2003, “...se reconoce la interculturalidad como uno de los principios y fines de la educación peruana (artículos 8 y 9); y como criterio para alcanzar la universalización, la calidad y equidad educativa: “el enfoque intercultural” (artículo 10)” (Valqui, 2012, p. 197).

El artículo número 20 de la Ley General de la Educación se refiere específicamente a la Educación Intercultural Bilingüe al decretar que se ofrece “en todo sistema educativo” (MINEDU, 2003, p. 8) del país.

En el año 2002 salió la Ley N° 27818: Ley Para La Educación Bilingüe Intercultural, que “...establece que el Ministerio de Educación (MINEDU) diseñará el Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural para todos los niveles y modalidades de la educación nacional...” (MINCUL, 2024, párr. 1). Aquí el énfasis está en “todos los niveles y modalidades” que da apertura al desarrollo de una educación intercultural en centros educativos urbanos.

En el año 2016 salió el Decreto Supremo N.° 006-2016-MINEDU que aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. En este documento se menciona la Educación Intercultural para Todos y Todas (EIT) refiriéndose a

... la política educativa que orienta el tratamiento pedagógico de la diversidad en todo el sistema educativo de forma contextualizada, reflexiva y *crítica* [énfasis agregado], que busca que cada niño, niña, adolescente, jóvenes, persona adulta y

persona adulta mayor de nuestro país puedan construir identidades plurales desde la afirmación de lo propio y con relación a lo culturalmente distinto y participar del diálogo de saberes. (MINEDU, 2018. p. 40)

Y decreta que “en todos los casos y en todas las instituciones educativas del país” (MINEDU, 2018, p. 42), se abarque la diversidad desde una perspectiva de Educación Intercultural para Todas y Todos (EIT).

A través de la Resolución Ministerial N.º 281-2016-MINEDU se aprobó en el año 2016 el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular en el cual se encuentra como enfoque transversal la interculturalidad (MINEDU, 2016). En el documento se sugiere el desarrollo de dicho enfoque a través del abordaje de tres valores que son “Respeto a la identidad cultural”, “Justicia” y “Diálogo Intercultural” (p. 22). Como este currículo orienta la práctica educativa de docentes en los niveles de inicial, primaria y secundaria y en todos los centros educativos del país se puede esperar que así sea implementado también en contextos urbanos.

Construcción de una epistemología intercultural

Partiendo de la idea que la epistemología es el estudio del conocimiento y que hay muchas estructuras distintas del conocimiento (Quintanilla, 2023a), me lleva a pensar que un espacio urbano es muy propicio para estudiar y entender estos diferentes conceptos y saberes que construyen dichos conocimientos. La ciudad, como lo vimos más arriba, en primer lugar, es un contexto que acoge a la diversidad en todas sus expresiones. Es propicio entonces preguntarnos cómo acceder a tantos “aproximaciones humanas al conocimiento, la sabiduría y la comprensión” (Barret, 2023, p. 28). Un primer paso podría ser, desde la escuela y aprovechando la diversidad del entorno urbano en el que se encuentra. Es crucial hacer visible y comprender esta diversidad, reconociendo que existen otras formas legítimas de comprender el mundo (Libros Peruanos, 2023). Para lograrlo, la escuela debe abrirse hacia el exterior, como si trajera los diferentes mundos al centro y llevará a los estudiantes a explorar estas diversas realidades afuera. De esta manera, se pueden construir conjuntamente conceptos, conocimientos y saberes, promoviendo un entendimiento intercultural sin “colocar algunos tipos de conocimiento por encima de otros” (Barret, 2023, p. 35) y dejar de lado las verdades universales. Esta consciencia de que existen diferentes acercamientos al conocimiento nos conduce a un segundo paso que es el enriquecimiento de nuestro lenguaje. “El lenguaje y la epistemología están profunda e inseparablemente entrelazados El lenguaje no solo es central en cómo el conocimiento es transmitido, sino que es donde las actitudes y los discursos sobre el conocimiento se hacen manifiestos”

(Barret, 2023, p. 29). Como maestros y maestras que acompañamos la construcción del conocimiento, habilidades y sentires en el mundo de los niños, niñas y adolescentes haríamos bien en revisar nuestro vocabulario y “aumentar nuestra comprensión del propio conocimiento” (Barret, 2023, p. 17), para llegar en un tercer paso a una “epistemología multicultural y multilingüística” (Stich y Mizumoto, 2023, p. 49).

Avances y dificultades en la implementación

En este apartado, analizaremos los logros y retos en la implementación de la EIB y del enfoque intercultural, aunque la información sobre su desarrollo en zonas urbanas es escasa. Nos centraremos en los últimos aproximadamente 10 años, ya que la situación de la EIB y la educación intercultural ha experimentado cambios constantes desde sus primeros impulsos en los años 70, tanto a nivel político como social.

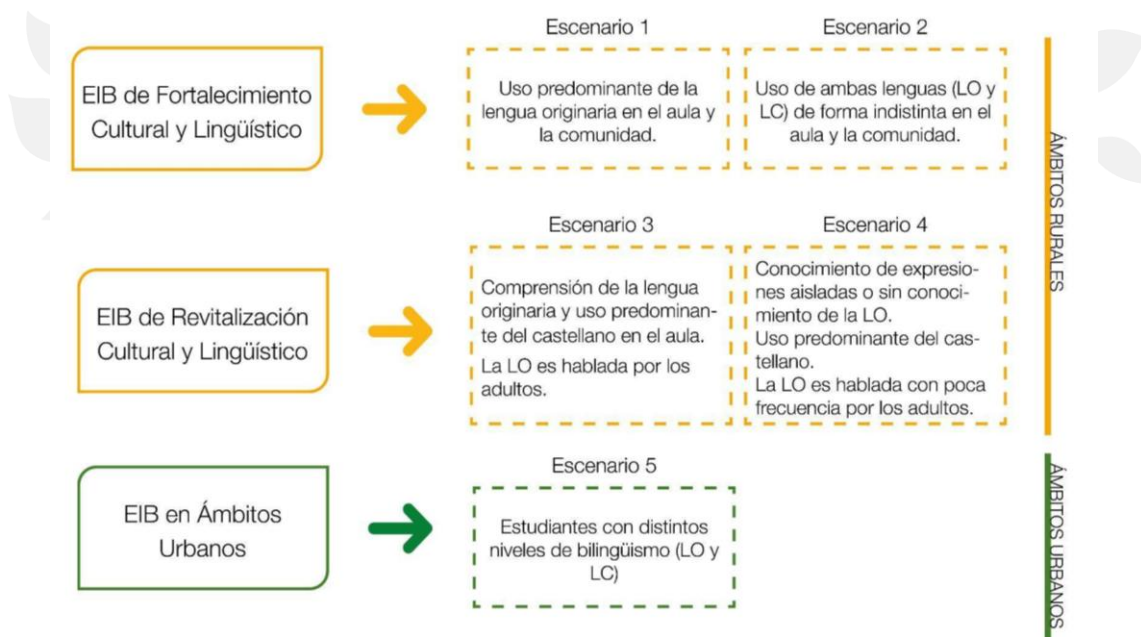
Burga (2016), basándose en el informe 152 de la Defensoría del Pueblo sobre los avances y desafíos en la implementación de la política de la Educación Intercultural Bilingüe hasta el año 2011, pinta un escenario no tan favorable (p. 17). También Chalco (2013) constata con preocupación el mínimo avance y la escasa relevancia que se ha dado a la política EIB entre los años 2012 y 2013 (p. 14). Aunque hubo esfuerzos de tipo presupuestal y de gestión en los últimos años, los mismos desafíos persisten obstinadamente. Ambos autores resaltan que uno de los desafíos principales radica en la falta de comprensión y entendimiento de la política EIB, así como de los derechos de la población originaria para recibir una educación de calidad contextualizada y en su lengua materna. Esto se observa entre los responsables encargados de implementar la EIB. Todavía existen visiones cerradas hasta discriminatorias que perjudican directamente una implementación exitosa de las normas y leyes que existen desde hace décadas. Por otro lado, Burga (2016) menciona la falta de profesionales de distintas especialidades y áreas, indígenas y no indígenas, con formación y visión EIB que podrían atender a una población más amplia en todos los niveles del sector educativo, y aún más urgente en el territorio amazónico.

Respecto a los avances, Burga (2016) señaló que se desarrolló una definición más clara de lo que implica una escuela EIB y cuáles son sus tareas principales. Además, se llevó a cabo la elaboración de un registro que muestra las escuelas que deben ofrecer el sistema EIB, un mapeo etnolingüístico que exhibe la distribución geográfica y la diversidad de las lenguas originarias en los distintos territorios del país, y la evaluación del nivel de dominio de las lenguas originarias por parte de los docentes para identificar la demanda en la formación inicial de maestros EIB. Otro logro importante es la definición de cinco escenarios

socioculturales y lingüísticos donde se desarrolla la EIB, considerando las características de los estudiantes, sus familias y el contexto. Esta organización es interesante porque incluye el contexto urbano, como veremos a continuación en la Figura 1:

Figura 1

Escenarios socioculturales y lingüísticos



Nota. Tomado y adaptado de *Formas y escenarios socioculturales y lingüísticos*, de Eliseo Alarcón Alarcón, 2022, Solaris Perú.

También es relevante mencionar que se realizaron esfuerzos para formar y titular a más docentes EIB, incluso a través del programa BECA 18, y se aprobó el funcionamiento de más institutos, escuelas y universidades con enfoque en formación intercultural, como por ejemplo la Escuela Superior Pedagógica Pukllasunchis. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, esto no resulta ser suficiente y la calidad de formación en algunos centros superiores deja mucho que desear.

Revisando diversas notas de prensa más recientes, resulta preocupante observar que en la práctica, no se está cumpliendo con los plazos establecidos ni con los requisitos necesarios para la contratación de docentes idóneos en el ámbito de la EIB, como lo señaló la Defensoría del Pueblo (2022a). Además, la Defensoría demanda al Estado una actualización transparente y participativa del Registro Nacional de Instituciones Educativas EIB (Defensoría del Pueblo [DdP], 2022b), así como la asignación de un presupuesto

suficiente para la ejecución de la EIB, el cual ha sido significativamente reducido entre los años 2018 y 2021 (DdP, 2021).

En su informe reciente, Vigil y Sotomayor (2022) explican la "razón del rechazo de la EIB" (p. 447), cuestionando por qué la EIB se limita únicamente a zonas rurales, cuando hay contextos urbanos o periurbanos en los cuales el porcentaje de poblaciones quechua hablantes es alto, al igual que la cantidad de personas que se autoidentifican con dicha cultura.

En los informes de la Defensoría del Pueblo se ofrecieron detalles principalmente sobre la EIB en zonas rurales y la atención a poblaciones originarias. No obstante, se destacó como un avance el abordaje de la Educación Intercultural para Todos (EIT). A través de la elaboración de materiales educativos y guías específicas, el Ministerio de Educación está fortaleciendo el trabajo intercultural para todos en escuelas hispanohablantes en contextos urbanos y periurbanos. Quedaría como reto, desde una perspectiva de "interculturalidad transformativa" (López en Vigil, 2022, p. 462), el involucramiento de las poblaciones de comunidades originarias en la formulación y construcción de políticas educativas para todos y no solo para un grupo de personas de la sociedad. Más precisamente, para el caso de cada escuela, el Ministerio de Educación (2013) apela a una diversificación del enfoque intercultural. Debe ser crítico y dirigido a todos, a través de la elaboración de lineamientos y prácticas educativas diversas que respondan a las particularidades de cada comunidad educativa y su contexto (p. 35).

Pedagogías interculturales: formas para abordar la interculturalidad en ciudad

En este apartado voy a describir tres experiencias educativas que integran conscientemente el enfoque intercultural en sus propuestas, aterrizando los conceptos, definiciones y enfoques descritos anteriormente en relación a las prácticas educativas en el aula. Son instituciones que se encuentran en contextos urbanos y periurbanos, dos en Perú y una en Bolivia. Describiré aspectos como el contexto dónde se encuentra la escuela, la caracterización de la población, principios pedagógicos de la propuesta y prácticas para abordar la interculturalidad.

Colegio Pukllasunchis - Cusco - Perú

La Asociación *Pukllasunchis* (juguemos en quechua), fue fundada en 1981, en la ciudad de Cusco, Perú, como una organización sin fines de lucro. Desde sus inicios, *Pukllasunchis* se ha caracterizado por ser una institución con un enfoque intercultural, inclusivo y ecológico, y con propuestas alternativas que apuntan a desarrollar una educación en

diversidad. A través de sus diferentes programas y proyectos, como el Colegio Pukllasunchis, la Escuela de Educación Superior Pedagógica, Radio con Niñas y Niños Andinos, el programa de jóvenes Sipas Wayna y el proyecto de Educación Ambiental Kawsay busca construir e implementar propuestas educativas innovadoras (Asociación Pukllasunchis, 2024).

Contexto y comunidad educativa

Pukllasunchis como asociación lleva a cabo sus actividades principalmente en la región de Cusco. La geografía y el clima de esta región favorecen una gran biodiversidad, lo que hace que la agricultura y la ganadería desempeñen un papel importante en la economía departamental. De este modo, se producen productos destinados tanto al mercado nacional interno como a la exportación (INEI y Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2015). Sin embargo, la actividad económica más potente representa el sector minero que aporta el 48,4% a la producción departamental, mientras las actividades de agricultura, caza y silvicultura aportan el 4,7% (INEI y OIM, 2015). Vemos aquí el tremendo peso que tiene la minería en la región de Cusco y por ende la poca diversificación de los sectores económicos. A su vez, según la constatación de INEI y OIM (2015), la llegada de trabajadores de otras regiones o países está ayudando al crecimiento económico local al generar más oportunidades de empleo y aumentar los ingresos disponibles en la zona. Según el último Censo Nacional de Población (INEI, 2018b), la provincia de Cusco, donde se localiza la capital regional, registra una notable tasa de migración rural-urbana. Por lo tanto, es posible observar en la ciudad de Cusco la presencia de personas que, al migrar, llevan consigo sus saberes, costumbres y perspectivas, enriqueciendo de esta manera la diversidad de la población cusqueña.

Profundizando más acerca del distrito de San Sebastián, donde se encuentra el colegio *Pukllasunchis*, cuyo retrato abordaremos en este apartado, es uno de los distritos con mayor crecimiento poblacional dentro de la provincia de Cusco. Según el Plan de Desarrollo Urbano Cusco al 2023 de la Municipalidad Provincial de Cusco, se ha observado en los últimos veinte años una continua disminución de la población rural dentro del distrito, lo que proyecta una expansión urbana considerable "... gracias a la disponibilidad de áreas o suelos que abarcan territorios comunales..." (Municipalidad Provincial de Cusco, 2013, p. 21). Una vez más, se hace evidente este fenómeno de amalgamación entre lo urbano y lo rural, no solo en este distrito, sino en toda la provincia cusqueña en general. Este tema, que hemos discutido previamente, justifica un enfoque intercultural en las escuelas urbanas que, por ende, atienden

a poblaciones de diversos orígenes y fondos migratorios, tal como lo hace el colegio *Pukllasunchis*.

Actualmente, el colegio cuenta con 762 estudiantes, cuyas 574 familias provienen mayormente de los distritos de San Sebastián, San Jerónimo, Wanchaq y Cusco. La política institucional persigue un enfoque social y de atención a la diversidad en cuanto a la composición de la comunidad educativa, al recibir y atender niños, niñas y adolescentes de todos los sectores socioeconómicos, con condiciones, orientaciones y creencias distintas. La escuela otorga becas y maneja diferentes escalas para las mensualidades para poder así cumplir con este propósito. El equipo docente está compuesto por profesores y profesoras de diversos orígenes que promueven principios como la equidad, la igualdad en diversidad, la democracia, así como la felicidad y el bienestar individual y colectivo (Asociación *Pukllasunchis*, 2023).

Principios y ejes pedagógicos de la propuesta

Pukllasunchis, con una extensa experiencia en la construcción de su interculturalidad, sostiene en su libro "Interculturalidad en *Pukllasunchis*" (2009a) que "... la pedagogía intercultural no tiene recetas ..." (p.19), y presenta varios pilares fundamentales en su propuesta para mantener una pedagogía intercultural desde un enfoque crítico.

En primer lugar, enfatiza la valoración y visibilización de los saberes y prácticas ancestrales, así como su transformación en conocimiento legítimo (p. 18). En el contexto del aula, esto implica que el conocimiento adquiera un matiz intercultural, desarrollado a través del diálogo entre conocimientos científicos y saberes tradicionales.

Como segundo pilar plantea aplicar, en la valoración del desarrollo y aprendizaje de los niños, un enfoque evaluativo más bien intercultural, tomando en cuenta la diversidad de patrones de pensamiento, valores y visiones del mundo que cada estudiante trae, según su grupo cultural de referencia.

El siguiente principio de una pedagogía intercultural propone fortalecer la autoestima y la seguridad personal de quienes están involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto, se destaca la labor crucial de abordar los estereotipos y prejuicios que podrían originar discriminación y manifestaciones de racismo. En este fortalecimiento, también es importante considerar el sentido de pertenencia y la capacidad de un colectivo para actuar y hacerse escuchar en diversos espacios, como por ejemplo a través de la participación en la vida comunitaria del barrio, la ciudad e incluso la región y el país. Uno de los objetivos de este enfoque es que los niños, niñas y adolescentes sientan que pueden ser

participes, que tienen voz y que pueden contribuir al cambio desde adentro mediante su creatividad y el trabajo colectivo en la comunidad.

Otro pilar, considerado el más importante, es el trabajo personal que sobre todo la maestra y el maestro debe realizar, reflexionando sobre la forma en que uno se relaciona con aquellos que son diferentes. Esta reflexión no debería quedarse allí, sino debe embocar en una actitud consciente de apertura y reciprocidad hacia lo ajeno. En la publicación se mencionan cuatro estrategias para que uno pueda desarrollar dicha capacidad de cambiar personalmente:

1. Proporcionar diversas formas de acceder a las experiencias, saberes y conocimientos, evitando limitarse a una única manera de comprender el mundo.
2. Facilitar que las y los estudiantes aprendan a escuchar y hacerse escuchar. Este proceso de aprendizaje debe comenzar por nosotros mismos como educadores.
3. Reflexionar sobre la propia historia y bagaje cultural para luego identificar prejuicios y "verdades internalizadas" (p. 20) que podrían interferir en la labor educativa.
4. Adoptar un papel de facilitador y guía del aprendizaje y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, mostrando interés por sus diversas experiencias, fortaleciendo su identidad individual y colectiva.

Educar en el diálogo

Otro aspecto importante relacionado con el tema de la interculturalidad es lo que se denomina como conocimiento intercultural, aspecto del que *Pukllasunchis* ha ocupado espacios extensos de discusión y reflexión. ¿Qué es exactamente conocimiento intercultural? Grimaldo Rengifo, a quién tuvimos la oportunidad de conocer personalmente durante el curso de profesionalización en el año 2023, junto a Ishizawa, en su publicación "Diálogo de Saberes" (2012) señala que el conocimiento intercultural se construye mediante un diálogo de saberes.

En relación a la definición de "diálogo de saberes" Ishizawa (2012) pone la atención en la relación enriquecedora entre personas y culturas diversas cuya interacción apunta a un fin común (p. 5). Este fin común, podría ser por ejemplo encontrar soluciones para abordar las crisis complejas que enfrenta la humanidad en la actualidad. Estas soluciones se generan, según Rengifo e Ishizawa (2012) mediante la colaboración y el intercambio de conocimientos entre diferentes culturas y sistemas de pensamiento. La idea es que ninguna cultura por sí sola tiene todas las respuestas para revertir los efectos negativos del desarrollo que han amenazado la sostenibilidad del planeta en las últimas décadas. Por lo tanto, al fomentar el

diálogo entre diferentes saberes y perspectivas, se puede obtener una comprensión más completa de los desafíos y encontrar salidas más efectivas y sostenibles para enfrentarlos.

Archila (2017) plantea que para que se produzca un diálogo equitativo entre diferentes saberes, es necesario considerar ciertas condiciones. Su enfoque se centra en las dinámicas de poder que requieren nuevas formas de intercambio de conocimientos que valoren la diversidad, en lugar de establecer una jerarquía entre aquellos que poseen conocimiento y los que supuestamente no. Las sociedades occidentales, que se han construido sobre experiencias imperiales de colonialidad y modernidad capitalista, continúan otorgando poder al ámbito académico y lo legitiman como la autoridad suprema en el conocimiento, perpetuando así estas diferencias.

Una condición fundamental de un diálogo de saberes es entonces la horizontalidad: "... no se parte de que el académico posea la verdad, como tampoco el subalterno. Son encuentros de iguales pero distintos" (Archila, 2017, p. 61). También el maestro Rengifo (G. Rengifo, comunicación personal, 20 de febrero de 2023) hace énfasis en que el *Iskay Yachay* solo es posible en condiciones de equivalencia y esto pone en cuestión conceptos que implican una relación de jerarquía. Para el docente, eso significa que debe fomentar un ambiente escolar que propicie la diversidad, que ofrezca experiencias de aprendizaje que primero permitan que el maestro mismo y los estudiantes puedan conocer su propia historia y cultura, luego mirar lo ajeno, para finalmente impulsar el traslado que es precisamente este diálogo que se entabla entre ambos. En este escenario de diálogo de saberes, *Pukllasunchis* planteó en su propuesta tres principios: educar en y para la diversidad, educar en democracia, así como una educación dialógica y diferenciada (Asociación Pukllasunchi, 2009b). Estos tres pilares, específicamente el tercero, se refieren al diálogo de saberes.

La importancia de la lengua y su desruralización

Otro enfoque importante que ha perseguido *Pukllasunchis* desde sus inicios, como parte esencial de su pedagogía intercultural, es el fortalecimiento de la lengua y la oralidad. Históricamente, hablar quechua u otra lengua originaria ha sido y sigue siendo, hasta cierto punto, objeto de discriminación. Según los hallazgos de la primera Encuesta Nacional sobre diversidad cultural y discriminación étnico-racial, un dato alarmante es que el 59% de los encuestados percibe que la población quechua y aimara sufre discriminación, especialmente debido a su manera de expresarse, el idioma que habla y la vestimenta (MINCUL, 2018, p. 10).

En este sentido, *Pukllasunchis* enseña el quechua como segunda lengua desde sus inicios en 1988. En primer lugar, debido a la presencia e importancia que tiene el quechua en la región donde opera la institución, la lengua tiene entonces una relevancia contextual. Por otro lado para afrontar la exclusión y discriminación lingüística y social hacia las comunidades originarias causadas por posiciones de poder y miradas prejuiciosas y estereotipadas (Pukllasunchis, 2009a).

Un aprendizaje que obtuvo *Pukllasunchis* fue que, para el trabajo en el aula, la enseñanza del quechua debe articularse con los contenidos culturales para garantizar una aproximación práctica a los valores de la cultura andina, entendiendo que "la lengua es como la puerta grande hacia la cultura" (Pukllasunchis, 2009a, p. 21).

Por otro lado, se constató que el desarrollo de la sensibilidad cultural y de competencias interculturales no se limita únicamente al curso de quechua, sino que debería integrarse en todas las áreas y asignaturas educativas. Esto implica adoptar una metodología y propósitos de aprendizaje que promuevan un enfoque de vida que valore la armonía con la naturaleza y el bienestar tanto colectivo como individual, promoviendo así una comprensión más profunda de la diversidad cultural existente (Asociación Pukllasunchis, 2006, 11m10s).

Esta línea defienden también Vigil y Sotomayor, cuando dicen que el trabajo de la interculturalidad a través de la lengua quechua no solo debería tomar en cuenta conceptos únicamente lingüísticas sino incluir la "vinculación cultura-espiritualidad-lengua" (Vigil y Sotomayor, 2022, p. 458). Además, sugieren que la lengua no debería limitarse únicamente al ámbito del aula o la escuela y remarcan la importancia de que los estudiantes puedan aplicar su competencia lingüística en diversos ámbitos de la vida cotidiana. Así, la lengua puede trascender para volverse visible y ser verdaderamente reconocida, permitiendo así que la población que la hable también lo sea (Vigil y Sotomayor, 2022).

Un punto que hay que tomar en cuenta en una pedagogía intercultural, es la "ruralización de la lengua Quechua" (Vásquez, 2010, pp. 66-67). Vásquez critica en su "Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas", que en la enseñanza del quechua se utilicen únicamente contenidos relacionados a la ruralidad y el hombre del campo el cual habla el quechua, así limitando la lengua a un contexto determinado, cargado con prejuicios o incluso idealizado. Por eso mismo, *Pukllasunchis* creó sus propios materiales educativos para la enseñanza del quechua en aula, con personajes urbanos que no están limitados por estereotipos y que invitan a los niños y las niñas a imaginar una urbe con diversas características donde se habla el quechua con orgullo y

seguridad, promoviendo así la interculturalidad en el entorno urbano (Asociación Pukllasunchis, 2009b).

Educar en diversidad

Con el desarrollo de la propuesta pedagógica a lo largo de los años, *Pukllasunchis* siempre ha destacado la importancia de la diversidad y el reconocimiento de las distintas necesidades de las personas. Este enfoque nos brinda otro elemento para fomentar la interculturalidad en la escuela: el reconocimiento de la diversidad y la heterogeneidad como potencial, y la preocupación por la no homogeneización de los grupos que se atiende en el aula. Componiendo esta parte, recuerdo las ponencias del maestro Valladolid que hizo mucha énfasis en la habilidad del pueblo andino de criar no solamente la diversidad productiva sino también la diversidad social que finalmente dió, como fruto, la inmensa biodiversidad del país y el desarrollo de capacidades para resolver conflictos y convivir en comunidad (J. Valladolid, comunicación personal, 21 de febrero de 2023).

En esta crianza de la diversidad, como educadores, debemos ser muy conscientes de nuestras concepciones hacia las verdades, la construcción del conocimiento y hacia la "otredad" (Ansión, 2004). "Comprender y aceptar al "otro" en su diferencia u otredad es parte del proceso de la interculturalidad" (Walsh, 2005, p. 30). En este caso no solo deberíamos pensar en la diversidad cultural-lingüística, sino tomar en cuenta toda forma de diversidad: condición personal, social, de género, orientación sexual, de religión, etc. que contiene en sí un inmenso potencial para desarrollar actitudes de enriquecimiento mutuo, respeto, solidaridad, sensibilidad y empatía. Es en este campo, donde se dan interminables posibilidades para desarrollar habilidades de cooperación, interrelación y comunicación "...buscando niveles de complementariedad sin deslegitimar ni lo propio ni lo ajeno" (Walsh, 2005, p. 34).

Prácticas para abordar la interculturalidad

El colegio *Pukllasunchis* aborda el eje transversal a través de las dimensiones a) personal, b) relacional y c) curricular. Como se mencionó anteriormente, en estos ámbitos no solo se incluyen los y las estudiantes, sino que en primer lugar son los y las docentes quienes tienen el reto constante de tenerlos presentes en su propio sentir, pensar y actuar (Asociación Pukllasunchis, 2009b). En este sentido, iremos conociendo algunas prácticas concretas en cada dimensión a través de las cuales *Pukllasunchis* trabaja la interculturalidad en el colegio. La siguiente información fue extraída de la publicación "Colegio Pukllasunchis: Una experiencia intercultural en ciudad" (2009b, pp. 30-32).

Dimensión personal

- Buscar el diálogo con las y los estudiantes, para entender su manera de pensar y sentir. Se parte de la idea de que no todos abordan una tarea de la misma manera.
- Fomentar prácticas que hacen visible y fortalezcan la diversidad, como por ejemplo, la no enseñanza de la religión católica, las chicas y los chicos no llevan uniformes, el colegio no participa de desfiles cívicos-patrióticos, etc.
- Crear una comunicación coherente entre la escuela y los padres y madres de familia con el fin de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo un enriquecimiento mutuo. Otro propósito de este contacto es también comprender la realidad familiar y contextual de los niños y niñas.
- Aplicar un sistema de evaluación formativa individualizada que tome en cuenta las características socioculturales de cada niño y niña.

Dimensión relacional

- Acercarse a cada niño y niña y al grupo a través de la tutoría, espacio diario en cada grupo, es un pilar fundamental en *Pukllasunchis* y permite fortalecer el lazo afectuoso y la confianza entre tutor y estudiante.
- Discutir temas de interés y resolver problemas de manera colectiva y en diálogo; El *Rimanakuy* es un espacio para el grupo con sus profesores para que en forma de asamblea puedan abordarlos y buscar en conjunto soluciones. En el *Hatun Rimanakuy* se juntan varios grados para la organización o evaluación de actividades o tratar temas que toca al ciclo o nivel. Este espacio fomenta fuertemente la educación en democracia.
- Implementar las actividades propuestas mediante el aprendizaje cooperativo. El hecho de que los estudiantes estén organizados en mesas de trabajo grupales facilita la aplicación de esta metodología y promueve el intercambio constante de experiencias e ideas, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales y actitudes proactivas.
- Promover el conocimiento mutuo mediante el Cuaderno Viajero, en el cual cada estudiante tiene la oportunidad de crear algunas páginas junto a su familia para luego mostrarlas a sus compañeros. De esta manera, los estudiantes pueden apreciar las diversas realidades de las cuales proviene cada integrante de su grupo.
- Realizar campamentos y viajes en todas las edades de escolaridad permiten que los y las estudiantes desarrollen una conexión afectiva con la naturaleza y conozcan espacios y personas de realidades y culturas diferentes.

- Participar en la “Festidanza” y el Desfile Folclórico Escolar del Cusco acerca a los y las estudiantes a las culturas de la región con todas sus expresiones históricas y creativas.

Dimensión curricular

Es fundamental diversificar los contenidos y las formas de abordarlos en una pedagogía intercultural. Como se describió anteriormente, debemos partir del hecho de que no existen conocimientos únicamente universales, sino una complementariedad en la comprensión de un objeto de estudio y su vivencia. A través de los siguientes cursos o asignaturas, *Pukllasunchis* busca específicamente esta educación dialógica:

- Huerto: Este curso se desarrolla desde inicial hasta 2.º de secundaria y tiene como propósito el desarrollo de trabajos agrícolas guiados por saberes y prácticas ancestrales andinas y amazónicas, complementados por conocimientos científicos.

- Talleres productivos: Telar, Cerámica, Plantas Medicinales, Metalistería, Papel Reciclado, Carpintería, Cocina, etc. Estos talleres buscan principalmente desarrollar destrezas manuales, actitudes de trabajo, expresión artística y revitalización de técnicas ancestrales andinas.

- Las Artes: Música, Artes Plásticas, Expresión Corporal y Teatro son formas de relacionarse con el mundo y el contexto sociocultural, entendiéndolo y reinterpretando a través de la imaginación y expresión creativa.

- Enseñanza del Quechua: Se imparte desde el nivel inicial. Desde los 4 años hasta 1.º de primaria se trabaja con la metodología de la inmersión, mientras que a partir de 2.º de primaria se utilizan textos escolares propios. Además, el Quechua se articula con otras áreas y está muy presente en la vida escolar.

- Aprendizajes organizados en proyectos: Estos proyectos articulan dos o más áreas y permiten que los estudiantes se acerquen a diferentes conocimientos y saberes, desarrollando habilidades de investigación y creación, así como actitudes de autonomía y laboriosidad. Vale destacar el proyecto integrador colectivo *Kuska* (juntos en quechua), un espacio de trabajo que se lleva a cabo una o dos veces al año, donde todos los grados de la escuela colaboran para abordar temas motivadores que siempre incluyen una dimensión cultural y artística.

En general, se busca que en el desarrollo de las competencias de las diferentes áreas, los estudiantes siempre se enfrenten al desafío de tratar con diferentes saberes, cosmovisiones y formas de resolver un asunto.

Colegio Kurmi Wasi - Achocalla - Bolivia

Contexto y comunidad educativa

Kurmi Wasi (Casa del Arco Iris en aymara) es una escuela que funciona desde el año 2005. Se encuentra en un contexto aymara, geográficamente en el municipio de Achocalla, a unos 15 km de distancia de las ciudades de El Alto y La Paz. Según el reciente diagnóstico socioeconómico productivo (Nuñez, 2023), Achocalla se encuentra a 3750 m.s.n.m. y se caracteriza por sus diferentes pisos ecológicos, los cuales brindan una variedad de climas y cultivos que se crían en dicho territorio. Como consecuencia, alrededor de 45% de la población ocupada se dedica a la agricultura y la ganadería pecuaria y un 17% se sostiene con trabajos en el sector de comercio y transporte. En cuanto a las lenguas presentes, son el 55% de la población que habla el castellano y el 45% que habla el aymara.

Kurmi Wasi acoge a 180 niñas, niños y adolescentes entre 4 y 16 años de las ciudades de El Alto y La Paz, así como de las comunidades cercanas. A nivel sociocultural-económico y de procedencia es una comunidad educativa heterogénea. Karin Boller, cofundadora de *Kurmi Wasi*, cuenta en la entrevista de *Mink'arikuy* de la EESP Pukllasunchis, que prácticamente cada familia tiene una escala diferenciada respecto a la mensualidad que aporta. Hay niños y niñas becadas y para equilibrar el aporte, las familias de dichos estudiantes vienen una vez a la semana a apoyar en la cocina en la preparación de un refrigerio colectivo. Gracias a estas escalas, es posible atender una población diversa y “deselitizar” este tipo de educación alternativa (Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis [EESPP], 2021, 19m12s).

Los grupos están organizados por multigrado entre dos edades. En cada aula hay aproximadamente 30 estudiantes, 15 por edad, lo que permite el interaprendizaje y aprovechar el principio de la zona del desarrollo próximo.

Principios y ejes pedagógicos de la propuesta

Kurmi Wasi organiza su experiencia educativa desde la idea de “comunidad de aprendizaje”, donde las personas, ya sean estudiantes, maestros, familias y miembros de la comunidad, son capaces de construir aprendizajes individuales y colectivos a partir del auto- e interaprendizaje desde la vida y para la vida, a través de la interacción con el entorno social, cultural y natural. El trabajo pedagógico se basa en los principios de integralidad, identidad y diversidad cuyas ideas desarrollaré enseguida.

La integralidad busca que las experiencias de aprendizaje sean “...holísticas, articuladas y contextualizadas con la realidad social, natural, política, cultural y económica de nuestro país” (*Kurmi Wasi*, 2012, p. 120).

Según *Kurmi Wasi* (2012) afirmar la identidad implica abordarla a través de tres ámbitos de interrelación con el mundo. En primer lugar, está la identidad que la persona desarrolla mediante el autoconocimiento y las experiencias con su entorno inmediato, que incluyen el hogar, la escuela y la comunidad (pp. 121-122). Es en estos contextos donde el niño se encuentra y descubre una variedad de realidades que pueden ser propias o ajenas, y que se transforman para formar parte de su pensamiento y sentir. El segundo aspecto de la identidad se forma a través de la exploración de la realidad natural y social que rodea al estudiante, con el objetivo de comprender la reciprocidad e interdependencia entre la naturaleza y el ser humano, y entender que dependiendo del lugar donde vivimos y nuestra visión del mundo, existen diversas formas de organizarnos y relacionarnos. Al desarrollar un sentido de pertenencia, los niños y las niñas son capaces de asumir compromisos y proponer soluciones para los problemas que existen en su entorno y en el mundo (pp. 123-124). Como tercer ámbito se menciona la identidad relacionada con la historia y la cultura. Partiendo del presente inmediato, los niños, niñas y adolescentes construyen, a través de la investigación participativa, nociones de tiempo y espacio, y logran acercarse a la historia desde lo más cercano, para mirar luego hacia la región, el país y el mundo. Este acercamiento tiene como objetivo que los estudiantes, a través del conocimiento de hechos históricos y las personalidades involucradas, encuentren un sentido para sus vidas y puedan traducir este sentido en responsabilidades y compromisos individuales y colectivos.

En *Kurmi Wasi* (2012) también se explica el principio de la diversidad, que parte del contexto, las características de los y las estudiantes y sus interrelaciones. Significa tener en cuenta una amplia gama de contextos, saberes y experiencias, así como las diferentes realidades sociales, culturales y económicas de los niños y las niñas. Al exponerles a esta variedad, se les muestra que existen muchas formas de entender el mundo, que pueden ir desde lo científico hasta lo ancestral, desde lo propio hasta lo ajeno, desde lo general hasta lo específico, y desde lo concreto hasta lo abstracto. Esta diversidad de enfoques enriquece su comprensión, les permite ampliar sus horizontes y les ayuda a construir un conocimiento más completo y diverso. Es a través de este principio que se logra un diálogo de saberes al utilizar una variedad de recursos didácticos y fuentes de información.

La interculturalidad es mencionada en la propuesta de *Kurmi Wasi* como parte del marco filosófico del proyecto. Es entonces la interculturalidad la que solo puede ser abordada a través del desarrollo de los principios de integralidad, identidad y diversidad.

“La interculturalidad no es un contenido a ser aprendido sino una experiencia a ser vivida que sólo es posible cuando existe una apertura al diálogo, pero sobre todo una posición de encontrar lógicas de educación distinta a lo tradicional” (*Unidad Educativa De Convenio Kurmi Wasi: Proyecto Educativo Institucional*. s.f., p. 4).

Prácticas para abordar la interculturalidad

La práctica de *Kurmi Wasi* se caracteriza por utilizar tres fuentes distintas de información para facilitar la construcción de los aprendizajes (*Unidad Educativa De Convenio Kurmi Wasi: Proyecto Educativo Institucional*, (s.f.), pp. 5-6):

A. La experiencia: implica partir de los saberes y prácticas de las madres, padres, abuelos, abuelas y otros miembros de la comunidad, así como de los propios estudiantes.

B. La realidad implica interactuar con distintos espacios educativos, abriendo el aula hacia espacios de la vida cotidiana como el huerto, la biblioteca, cocina, visitar ferias, mercados, museos, participar en espacios comunales, etc.

C. La exploración: A través de la exploración, los estudiantes formulan la teoría, la valoran y la ponen en práctica a través de la producción de algo nuevo.

En forma de listado, mencionaré algunas estrategias que facilitan el abordaje de la interculturalidad en *Kurmi Wasi*. El principio rector en todas las actividades es, según Karin Boller, el “hacer con las manos” y partir desde la vida misma y el contexto de los estudiantes (EESPP, 2021, 5m21s; *Kurmi Wasi*, 2012, pp. 129-130).

- Proyecto Productivo: cada ciclo se responsabiliza por un área de crianza, como los patos, el gallinero, el huerto, las ovejas, vivero forestal y jardín farmacéutico.

- Proyectos Pedagógicos siguiendo la línea del ABP, como estrategia activa y cooperativa donde la investigación y el interés propio de los estudiantes están en el centro.

- Semana de Talleres: desarrollo de talleres como danza, teatro, artes plásticas y cuentos abordando temas que surgen de los intereses de los estudiantes.

- Talleres de expresión y creatividad: desarrollo de talleres como música, cerámica, telar, conservación de alimentos y danza que favorecen un acercamiento de los estudiantes a la cultura y su valoración.

- Enseñanza del aymara: las niñas y los niños lo aprenden desde su primer año de escolaridad, al igual que sus maestros y maestras. No se facilita solamente la lengua, sino

también los valores, los saberes y las prácticas culturales que la acompañan y que se transmiten a través de variadas actividades con y en la comunidad.

- Abrir el aula y salir: Aprovechar diferentes espacios de aprendizaje como la chacra, el huerto, la biblioteca, la cocina, invitar y participar en trabajos comunitarios, ir de viaje y paseos para conocer e interactuar con otras realidades.

- *Apthapi*: significa “traer”, es un compartir de alimentos, palabras, ideas y sentimientos entre todos alrededor de una manta una vez a la semana.

- Asamblea: La Asamblea es una herramienta educativa que permite a los estudiantes participar democráticamente en la toma de decisiones, problematizar su realidad de forma crítica y actuar en beneficio del colectivo. También fomenta un sentido de pertenencia al grupo, promueve la asunción de derechos y responsabilidades, y desarrolla estrategias cognitivas para aprender a convivir. Las asambleas se hacen en el ciclo, de manera general o entre los maestros y maestras según las necesidades.

- Perfil del educador: Karin Boller, hizo énfasis en que los profesores deben tener la capacidad de desaprender y cuestionar su propia formación. Es importante que lean a autores como Freire o entiendan la propuesta de la Escuela *Ayllu* de Warisata y que se sigan formando continuamente. Además deben cuestionar y tener miradas críticas para evaluar qué funciona y qué no (EESPP, 2021).

- La interculturalidad se hace visible a través de la práctica y la teoría: “El momento de la “práctica” parte de nuestra experiencia, de nuestra cultura y de esa manera también la potencia. La “teoría” tiene un énfasis más intercultural porque las teorías se han formalizado en distintos y múltiples contextos“ (*Unidad Educativa De Convenio Kurmi Wasi: Proyecto Educativo Institucional*, (s.f.), p. 6).

Un respaldo enorme, según Karin Boller, es la ley educativa actual que hay en Bolivia, que aboga por la integralidad de la enseñanza y la valoración de los saberes ancestrales. En su enfoque progresista, respalda la propuesta pedagógica de la escuela Kurmi Wasi, promoviendo aprendizajes significativos y una educación crítica. Destaca por su perspectiva holística, que busca no solo transmitir conocimiento, sino comprender críticamente la realidad y fomentar un cambio. Se posiciona como una ley descolonizadora, que reconoce y valora las relaciones entre las culturas y la naturaleza, invitando a una educación que trascienda los límites tradicionales y sea transformadora (EESPP, 2021).

Escuela Andina Kusi Kawsay - Písaq - Cusco - Perú

Contexto sociocultural y económico

Kusi Kawsay (Vida Feliz en quechua) se ubica en la localidad de Písaq, en un contexto periurbano, dentro de la provincia de Calca, a unos 30 km de la ciudad de Cusco. El distrito de Písaq se destaca por su alta agrobiodiversidad; es en esta área geográfica donde se encuentra el Parque de la Papa, que abarca las comunidades de Amaru, Chahuaytire, Paru Paru y Pampallacta (Gobierno del Perú, 2020). El local de la escuela está situado a aproximadamente 3000 m.s.n.m., detrás de la iglesia colonial San Pedro Apóstol y en la entrada al parque arqueológico de Písaq. En las últimas décadas, el distrito de Písaq ha experimentado un desarrollo significativo en el sector turístico y comercial, debido al aumento del turismo nacional e internacional. Según INEI (2018), el 10% de la población ocupada se dedica a la artesanía, el 25% al comercio y el 30% a la agricultura, siendo este último el sector más desarrollado. En la provincia de Calca, más del 85% de la población censada en 2017 se identifica como quechua, mientras que el 10% se identifica como mestizo. En contraste, en la provincia de Cusco, donde se encuentra la ciudad del mismo nombre, alrededor del 65% se considera quechua y el 30% se identifica como mestizo (INEI, 2018. pp. 38-40). Es importante mencionar que la provincia de Calca presenta una alta movilidad de personas provenientes de comunidades altoandinas, que llegan para intercambiar y vender sus productos y alimentos. Además, residen familias y personas extranjeras que buscan otras formas de vivir en comunidad, aportando visiones holísticas y espirituales que se entrelazan con la cosmovisión andina.

Comunidad educativa

Kusi Kawsay fue fundada en 2010 e integra aproximadamente a 100 niños, niñas y adolescentes de sus alrededores, con edades comprendidas entre los 4 y los 16 años, abarcando los niveles educativos de inicial, primaria y secundaria. Las familias de *Kusi Kawsay* provienen de diversas comunidades y experiencias socioculturales y económicas, lo que hace que la comunidad sea diversa. De los reportes escritos en la página web de la escuela se desprende un profundo compromiso por parte de las madres, padres de familia y maestros con la propuesta educativa, cuyas raíces se nutren de la cosmovisión andina y la pedagogía Waldorf. A lo largo de los años, y en respuesta a necesidades ideológicas y económicas, se crearon los proyectos *Kusi Ñan* Chacra Orgánica y *Ñawpa Ñan* Eventos Culturales, los cuales son desarrollados por la comunidad educativa de la Asociación *Kusi Kawsay* y la red de exalumnos de la escuela (*Kusi Kawsay*, 2024).

Principios y ejes pedagógicos de la propuesta

Kusi Kawsay se denomina un proyecto educativo cultural cuyos principios se basan en el respeto, la reciprocidad y el *Sumaq Kawsay* (Buen Vivir en quechua), pilares fundamentales de la cosmovisión andina y que al mismo tiempo promueven los ejes de interculturalidad, de democracia (cultura de paz y solidaridad), ambiental (conciencia ecológica) y de igualdad de género.

La propuesta se ve enriquecida por elementos de la pedagogía Waldorf que lleva principios compatibles con la visión andina. Los lineamientos antropológicos de la escuela Waldorf buscan un desarrollo holístico de la persona a través de la relación armónica con los ciclos de la naturaleza y el cosmos. Según la perspectiva de Kusi Kawsay (2024, ¿Qué es la escuela Waldorf? párr. 1), el aprendizaje se lleva a cabo de manera multidisciplinaria, combinando aspectos artísticos y práctico-teóricos. Se resalta el papel de la imaginación en el proceso de aprendizaje, fomentando un pensamiento que abarca tanto la creatividad como el análisis. Entre sus ejes se destacan la ética ecológica y la ética social que buscan desarrollar en los estudiantes a través de las prácticas de las tradiciones y la sostenibilidad una conciencia para actuar crítica y responsablemente en el mundo. Un objetivo que busca *Kusi Kawsay* es que el currículo intercultural no solo se desarrolle en la escuela misma, sino también que pueda ser transferida a otros contextos, punto importante a tomar en cuenta para una educación intercultural.

Prácticas para abordar la interculturalidad

También aquí, en forma de listado, mencionaré algunas estrategias y prácticas pedagógicas que se enfocan en el desarrollo de una mirada intercultural:

- Un currículo intercultural que se caracteriza por campos temáticos que giran alrededor de tradiciones, saberes y prácticas tradicionales andinas y que ayuda a los estudiantes a desarrollar una conexión y el amor por la naturaleza.
- Énfasis en la tradición oral y la narración a través de rimas, canciones y cuentos en la lengua quechua.
- Enfoque en el desarrollo de las habilidades manuales a través de oficios tradicionales como la cerámica y el tejido, así como el trabajo con plantas medicinales, la madera y en la chacra. También se abordan las artes a través de la pintura, el canto, la danza y el tocar diferentes instrumentos ancestrales (flauta y tambor).
- Investigación y documentación sobre los saberes y las tradiciones quechuas que aseguren su preservación y la transferencia a otras generaciones y contexto.

- La convivencia en comunidad, realizando trabajos colectivos para el colegio y sus alrededores, para así encontrar sentido de pertenencia y responsabilidad.

Algo que se percibe sobre todo a través de los audiovisuales de la institución es el compromiso del equipo docente y las familias con la propuesta del centro educativo. La comunidad educativa se involucra activamente en la vida escolar lo que resulta ser clave para el sostenimiento institucional en el tiempo.

Condiciones favorables y acciones para la aplicación de una propuesta educativa intercultural en ciudad

Después de un análisis detallado de las experiencias educativas interculturales de *Pukllasunchis*, *Kurmi Wasi* y *Kusi Kawsay*, se pueden extraer algunas conclusiones. Si bien es cierto que las propuestas educativas de *Kurmi Wasi* y *Kusi Kawsay* atienden a poblaciones con diversidad sociocultural y económica, es importante señalar que estas escuelas no necesariamente buscan fomentar un intercambio cultural entre la cultura “universal” y sus contextos y cosmovisiones aymara o quechua. Más bien enfocan el fortalecimiento de la cultura andina desde adentro. Ambas escuelas se desarrollan en zonas periurbanas hacia lo rural y no en plena ciudad, donde la influencia citadina, con su presión homogeneizante, monolingüística e individualista, podría ser más presente y donde se podrían dar más situaciones de diálogo y encuentro de saberes, conocimientos y prácticas distintas entre culturas, como lo experimenta *Pukllasunchis* en cierta medida. De todas maneras, pienso que estas propuestas nos pueden inspirar y darnos lecciones prácticas para la construcción de escuelas urbanas realmente interculturales, siempre y cuando estemos convencidos de que este es el camino para descolonizar el pensar y el sentir de las personas, y llegar a una convivencia en equilibrio con la naturaleza y entre seres humanos, sin valorar más o menos una u otra cultura y visión del mundo. Para ampliar estas lecciones prácticas y como resumen de lo desarrollado anteriormente, presentaré enseguida algunas “condiciones ideales” para una educación intercultural en ciudad.

Marco legal

El marco legal puede proporcionar condiciones favorables para el desarrollo de la interculturalidad, específicamente en entornos urbanos. Resulta triste que a pesar de leyes que disponen tareas claras para los centros educativos respecto a la aplicación de una interculturalidad pertinente y para todos no hemos obtenido hasta el momento resultados muy significativos. Ayudaría más incidencia desde la base en las unidades de gestión educativas locales para exigir un posicionamiento crítico y un acompañamiento real.

Lógica teórico-práctica

Valqui (2012) parte de la idea que debe haber una coherencia entre los principios pedagógicos y ejes transversales con las visiones de las familias y docentes y al mismo tiempo deben reflejarse en la práctica del día a día escolar en todos los espacios de la escuela. Este punto se vió confirmado claramente en la propuesta de *Kusi Kawsay*.

Documentos de gestión educativa

Pukllasunchis y *Kurmi Wasi* mencionan y explican en su Plan Estratégico Institucional el eje intercultural, sea en la visión o misión o dentro de su marco filosófico. Dicha declaración avala lo que menciona Valqui (2012), partiendo del supuesto que “la interculturalidad se inserte como eje transversal en la currícula educativa” (p. 138) cuando queramos una escuela urbana intercultural. En *Kusi Kawsay* observamos con mucha fuerza y autenticidad esta currícula intercultural que orienta la labor del maestro en el aula y da también un marco de referencia para las familias y los estudiantes.

Conceptos y prácticas interculturales

Valqui (2012) sostiene que los actores de la comunidad educativa deben tener incorporado y presente los lineamientos y prácticas de una interculturalidad de encuentro y diálogo. Se vieron diferentes conceptos de interculturalidad entre ellos la interculturalidad funcional y la otra que sería la interculturalidad crítica. Aquí veo también una necesidad de crear consenso y aprobación por parte de todos los actores educativos de un centro para ir de la mano hacia una misma interculturalidad cuyo fin final debería ser la transformación de las relaciones asimétricas hacia encuentros dialógicos y democráticos reales. En esta línea va también Vásquez (2010) que sugiere la construcción de un enfoque intercultural propio (p. 96.), según el contexto, la población, las necesidades de desarrollo y tomando en cuenta las distintas visiones de los grupos culturales, así como descubriendo estereotipos e identidades culturales, que pueden ayudar o impedir el desarrollo de un concepto integral de la interculturalidad. De estas concepciones consensuadas deben salir líneas de trabajo que son abordadas desde el cotidiano educativo, involucrando a toda la comunidad educativa.

Acoger y visibilizar la diversidad

Vásquez (2010) no solo menciona puntos a tener en cuenta para fortalecer la interculturalidad en el sector educativo urbano, sino también en el ámbito urbano en general, incluyendo espacios de ocio y encuentro. Para las instituciones educativas sugiere que se investigue y visualice la diversidad que compone la comunidad educativa, el barrio y la ciudad misma donde se encuentra la IE. Al hacerlo, podrían comprender mejor la cultura urbana

como una confluencia de diferentes culturas y como un mosaico que refleja la diversidad de la sociedad en la que están insertas. Un paso antes de esto, está la condición y política institucional de acoger niños, niñas y adolescentes y sus familias de diferentes experiencias, quiere decir estar abierto hacia toda forma de diversidad como por ejemplo de condición personal, social, cultural, lingüística, étnica, de género y de creencia.

Participación de las familias

Un punto importante que vimos sobre todo en la propuesta de *Kusi Kawsay* es el compromiso y la participación de las madres y los padres de familia. Si bien sabemos que hoy en día el trabajo con las familias es delicada y desafiante, no deberíamos perder la oportunidad de involucrarlas en la vida comunitaria de la escuela y así poder potenciar el enfoque intercultural que finalmente se basa también en gran parte de las raíces, historias y saberes de cada una de ellas. Desarrollar exitosamente acciones en comunidad exige tomar en cuenta la diversidad de habilidades, saberes y prácticas.

Concientización de las relaciones de poder

Vásquez (2010) menciona el pensamiento colonizante que se manifiesta en las relaciones entre personas con experiencias culturales distintas y recomienda generar conciencia entre los actores educativos a través de la investigación y visibilización (p. 96) de hechos históricos que se han impregnado en la manera de pensar y sentir. Además, considera necesarias "acciones de afirmación cultural" y la deconstrucción de "mecanismos de poder" (p. 96), para fomentar una interculturalidad entendida como una relación equilibrada y equitativa entre y dentro de culturas y personas. Como maestros, también debemos ser conscientes de estas relaciones de poder, ya sea con los niños y niñas o con las madres y padres de familia que pueden tener experiencias socioculturales y lingüísticas diversas.

El colectivo

Un dato interesante que obtuve en *Kurmi Wasi* (EESPP, 2021) es la eliminación del puesto de coordinadora pedagógica. Karin Boller explica que con esta decisión se ha fortalecido el colectivo de los maestros y las maestras de la escuela, su capacidad de crear y organizarse, asumir responsabilidades y tomar decisiones colectivas. Que sí a veces toma más tiempo pero los resultados a raíz de este cambio son muy satisfactorios para la institución. Destaco este hecho porque en los Andes, la organización no es individual, sino que siempre tiene un componente colectivo y recíproco que la sustenta. A través de la gestión colectiva y la ausencia de jerarquías rígidas en la escuela, podemos fortalecer un principio

andino y trabajar en la interculturalidad. Lo mismo podemos enfatizar en el aula mediante el trabajo cooperativo y colaborativo, así como mediante el desarrollo de brigadas o responsabilidades. En *Pukllasunchis*, por ejemplo, se aborda el concepto de la representatividad a través de la elección de *qullana* o *arariwa* como portavoces de su colectivo y comunidad.

El tratamiento de la lengua y la cultura

El tratamiento de la lengua quechua u otra lengua originaria es fundamental para que la cultura y sus visiones entren al aula y tengan su lugar. Vásquez (2010) hace énfasis en usar “la lengua como recurso didáctico e instrumento de aprendizaje” (p. 98) y aclara la importancia de mirar con ojo crítico posibles usos estereotipados de la lengua originaria que muchas veces se liga únicamente a lo rural o folclor, mientras que el quechua es una lengua sumamente presente y viva en contextos urbanos diversos y en grupos de personas diversas.

Es en este aspecto también que es importante abordar la lengua desde las diversas áreas, desarrollando un vocabulario local y pertinente para tratar ciertos conceptos o contenidos así como la elaboración de materiales propios contextualizados.

En *Pukllasunchis* desde hace varios años se desarrolla por ejemplo la metodología de la inmersión del quechua en las aulas desde 4 años hasta 1.º de primaria, siendo la lengua quechua presente en todo momento y con el mismo peso como la lengua castellana. En esa metodología no se traduce lo dicho en español al quechua sino que se enfoca la transmisión de conceptos propios a la cultura quechua en paralelo a los conceptos de la cultura universal. Es allí donde la lengua sale también hacia las familias y más allá de la escuela a través de los nuevos conocimientos adquiridos por los niños y las niñas que muestran mucha motivación por hablar y compartir. En los grados mayores, esta “difusión” puede pasar a través de audiovisuales u otros productos comunicativos elaborados por los estudiantes.

Hacer y crear con las manos

Las tres experiencias educativas revisadas enfatizan el desarrollo de prácticas tradicionales y las artes. Mediante el hacer creativo, los estudiantes establecen un vínculo afectivo con la cultura y adquieren un conocimiento práctico, o *yachay*, como lo describe Quintanilla (2023b). Este conocimiento implica habilidades arraigadas en la práctica y la experiencia, diferenciándose de un conocimiento puramente teórico o abstracto.

Incidencia política y liderazgo

La migración y la diversidad cultural urbana deben ser temas de reflexión en el aula con los estudiantes (Vásquez, 2010), siempre y cuando logremos crear una necesidad en

ellos y acercarlos a este fenómeno con sensibilidad. Tenemos allí un campo fértil para desarrollar muchas actitudes democráticas y de ciudadanía participativa. Vásquez (2010) señala que a través del desarrollo del liderazgo estudiantil y competencias ciudadanas, los estudiantes pueden organizarse y usar espacios públicos urbanos a favor de la diversidad, pues estos espacios en sí son lugares donde transitan y se encuentran personas con características diversas.

Diálogo de saberes y epistemología multicultural

Uno de los aspectos fundamentales en cada currículo intercultural es la disposición hacia otras cosmovisiones y la formación de una epistemología multicultural (Stich y Mizumoto, 2023) que facilite un diálogo de saberes sin atribuir mayor o menor valor a uno u otro entendimiento del mundo, con sus respectivos saberes, conocimientos y prácticas. Es crucial que, en este punto, como educadores, reflexionemos sobre nuestras propias "verdades" y "realidades", y descubramos nuestros puntos "ciegos" para abrirnos hacia lo desconocido. Quizás tengamos que desaprender y superar ciertos miedos, amenazas o dolores de nuestra propia historia para poder participar plenamente en esta construcción y diálogo intercultural.

REFLEXIONES FINALES

Luego de revisar información sobre la situación de la educación intercultural en ciudad se puede señalar que la diversidad del Perú, tanto en su paisaje geográfico como en su composición cultural y étnica, constituye un desafío y una oportunidad para construir una sociedad más inclusiva y respetuosa de la pluralidad de identidades y cosmovisiones. En este contexto, la escuela no solo emerge como un actor clave para promover la interculturalidad crítica y fomentar relaciones equitativas sino representa una institución donde se debería tratar la interculturalidad como un proyecto político y de reconceptualización del país.

La implementación de políticas interculturales en el Perú se fundamenta en la necesidad de crear espacios públicos que fomenten el diálogo entre ciudadanos de diversas culturas sin marginación ni discriminación. En el sector educativo, se observa una progresiva adopción de características del enfoque crítico, sin embargo quedan incoherencias marcadas entre los lineamientos y la práctica pedagógica en aula.

La evolución de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú refleja un camino marcado por diversos enfoques a lo largo del tiempo. Desde los primeros impulsos de Velasco y José María Arguedas hasta las iniciativas más recientes del Estado, se han buscado diferentes maneras de abordar la diversidad cultural y lingüística del país. Persisten desafíos importantes, especialmente en la necesidad de adoptar un enfoque intercultural crítico que confronte las relaciones asimétricas de poder, fuente de las desigualdades sociales. La distinción entre la EIB como modalidad educativa y la interculturalidad como enfoque es fundamental para comprender las políticas y prácticas educativas actuales.

La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe y el enfoque intercultural enfrenta desafíos persistentes y avances limitados, especialmente en entornos urbanos. A pesar de los esfuerzos por definir y organizar la EIB, persisten problemas como la falta de comprensión del modelo, la escasez de profesionales capacitados y la deficiencia en la calidad educativa. Aunque se han identificado logros, como la clarificación de las funciones de una escuela EIB y la formación de docentes, la realidad muestra incumplimientos y deficiencias en la implementación. Es crucial ampliar la cobertura de la EIB y promover una interculturalidad para todos en todos los ámbitos educativos, especialmente en contextos urbanos.

El desarrollo de una educación intercultural en entornos urbanos es esencial para abordar la diversidad cultural y migratoria que caracteriza a las ciudades. Además, marcos legales nacionales e internacionales respaldan esta perspectiva educativa. Pensando en una educación intercultural para todos y todas, es necesario un modelo de interculturalidad

adaptable a diversas modalidades educativas acorde con las especificidades de cada contexto, sea urbano o rural.

El diseño y la puesta en práctica de una pedagogía intercultural en el aula, parten de la premisa de que no existen recetas fijas. Por consecuencia, cada institución tiene que consensuar su pedagogía intercultural, tomando en cuenta pilares fundamentales que incluyen la valorización de saberes ancestrales, el fortalecimiento de la historia personal y la autoestima de los estudiantes, así como la apertura del docente a desaprender y construir verdades más diversas.

Las escuelas *Kurmi Wasi* en Bolivia, *Pukllasunchis* y *Kusi Kawsay* en Perú ejemplifican la integración del enfoque intercultural en sus currículas, reconocen y valoran la diversidad cultural y lingüística de sus comunidades, fomentando un ambiente de aprendizaje holístico y participativo. Desde la cosmovisión andina, la pedagogía Waldorf y Freinet, promueven el respeto, la reciprocidad y el buen vivir. A través de prácticas como la enseñanza de lenguas originarias, la valoración del colectivo, de saberes y prácticas ancestrales y la participación comunitaria, estas escuelas cultivan un sentido de identidad y pertenencia en sus estudiantes, contribuyendo así a la promoción de la interculturalidad.

Para construir más escuelas urbanas interculturales con un enfoque crítico y descolonizador, podemos partir de la práctica de estas escuelas. Las condiciones ideales incluyen un marco legal claro, una lógica teórico-práctica coherente, documentos de gestión educativa interculturales, acogida y visibilización de la diversidad, participación de las familias, conciencia de las relaciones de poder, tratamiento adecuado de la lengua y la cultura, desarrollo de prácticas ancestrales y las artes, incidencia política y liderazgo colectivo, y diálogo de saberes para la construcción de una epistemología multicultural.

REFERENCIAS

- Alarcón Alarcón, E. (2022). *Formas y escenarios socioculturales y lingüísticos* [Gráfico] . Solaris Perú. <https://escuelaconcertadasolaris55006-20.solaris.org.pe/wp-content/uploads/2022/03/modelo-de-servicio-EIB.pdf>
- Archila, M. (2017). ¿Cómo entender el diálogo de saberes? *Latin American Studies Association Forum*, 48(2), 61-62. <https://forum.lasaweb.org/files/vol48-issue2/LASAForum-vol48-issue2.pdf>
- Arguedas, J. M. (2015 [1968] No soy un aculturado). No soy un aculturado en Juventudes Comandantes, *No Aculturados* (pp. 14-16). Fundación Editorial El perro y la rana. <http://www.elperroylarana.gob.ve/no-aculturados/>
- Asociación Pukllasunchis [Director]. (2006). Enseñanza del Quechua en Pukllasunchis [Video]. Asociación Pukllasunchis.
- Asociación Pukllasunchis (2009a). *Interculturalidad en Pukllasunchis*. ADONAI.
- Asociación Pukllasunchis (2009b). *Colegio Pukllasunchis. Una experiencia intercultural en ciudad*. Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Asociación Pukllasunchis (2023). *Legado de la Asociación Pukllasunchis y Mística Puklla* [Documento institucional interno]. Edición del Autor.
- Asociación Pukllasunchis (2024). *Nuestros Programas y Proyectos 2024* [Documento institucional interno]. Edición del Autor.
- Barrett, H. C. (2023). Las epistemologías indígenas y sus otros en P. Quintanilla et al. (Eds.), *Epistemologías andinas y amazónicas. Conceptos indígenas de conocimiento, sabiduría y comprensión* (pp. 17-39). Fondo Editorial de PUCP.
- Bartolomé, M. A. (2008). La diversidad de las diversidades. Reflexiones sobre el pluralismo cultural en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, 28, 33-49. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913915002.pdf>
- Blouin, C. (27 de julio de 2020). *El Bicentenario y la migración: mirando el pasado para construir otro futuro*. Idehpucp. https://idehpucp.pucp.edu.pe/notas-informativas/el-bicentenario-y-la-migracion-mirando-el-pasado-para-construir-otro-futuro/#_ftn1
- Burga Cabrera, E. (2016). La política de Educación Intercultural Bilingüe: avances y retos pendientes. *Tarea*, 91(01), (16-21). https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/08/Tarea91_16_Elena_Burga.pdf

- Chalco Herrera, S. (2013). Avances y desafíos en la implementación de la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), 2012–2013. *Tarea*, 84(01), 12-17. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/03/Tarea84_12_Sandro_Chalco.pdf
- Corbetta, S. , Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/23ffb0bf-cfff-4546-83cc-a132182f507f/content>
- Defensoría del Pueblo (2021). *Defensoría Del Pueblo: Minedu Debe Asignar Presupuesto Suficiente Para Educación Intercultural Bilingüe En El Año Escolar 2022* (Informe n.º 1491/OCII/DP/2021). Editorial del Autor. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/12/NP-1491-2021-Educaci%C3%B3n-pueblos-ind%C3%ADgenas-a%C3%B1os-escolar-2022.pdf>
- Defensoría del Pueblo (2022a). *Defensoría Del Pueblo Pide A Gobiernos Regionales Garantizar Docentes Idóneos Para Escuelas De Educación Intercultural Bilingüe* (Informe n.o 053/OCII/DP/2022) . Editorial del Autor. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2022/01/NP-053-2022.pdf>
- Defensoría del Pueblo (2022b). *Defensoría Del Pueblo Solicita Que Proceso De Caracterización De Instituciones De Educación Intercultural Bilingüe Sea Transparente Y Participativo* (Informe n.º 455/OCII/DP/2022). Editorial del Autor. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2022/07/NP-455-2022-EIB-instituciones-educativas.pdf>
- Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis. (10 de octubre de 2021). *Mink'arikuy 34: Karin Boller - Kurmi Wasi* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3mLN6ULGmG4>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia América Latina y Caribe (23 de febrero de 2024). *La educación intercultural bilingüe en Perú*. <https://www.unicef.org/lac/la-educacion-intercultural-bilingue-eib-en-peru>
- Gasché, J. (2008). *De la educación intercultural indígena a la educación intercultural para todos en América Latina*. Fucai Colombia. <https://fucaicolombia.wordpress.com/2008/04/02/de-la-educacion-intercultural-indigena-a-la-educacion-intercultural-para-todos-en-america-latina/>

- Gobierno del Perú (6 de marzo de 2020). Pisac es zona de agrobiodiversidad. *Diario oficial del Bicentenario El Peruano*. <https://elperuano.pe/noticia/90701-pisac-es-zona-de-agrobiodiversidad>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática y Organización Internacional para las Migraciones (2015). *Migraciones Internas en el Perú a nivel departamental*. Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. https://peru.iom.int/sites/g/files/tmzbdl951/files/Documentos/20-03-2017_Publicaci%C3%B3n%20Migracion%20Interna%20por%20Departamentos%20015_OIM.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018a). *La Autoidentificación Étnica: Población Indígena y Afroperuana*. Edición del Autor. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1642/
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018b). *Cusco: Resultados Definitivos*. Edición del Autor. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1559/08_TOMO_01.pdf
- Ishizawa Oba, J. y Rengifo Vásquez, G. (2012). *Diálogo de Saberes. Una aproximación epistemológica*. Pratec. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Dialogo-saberes-aproxim-epist.pdf>
- Julián, P. (18 de enero de 2021). *El maestro Arguedas y la educación intercultural*. SUTEP. <https://sutep.org/articulos/el-maestro-arguedas-y-la-educacion-intercultural/>
- Kurmi Wasi: Un colegio diverso y colorido como el arco iris. (2012). *Revista Integra Educativa*, 3(01), 119-130. https://drive.google.com/file/d/1clm4Eq_Lq8097OQGGUjP26UqLVAxq1Sw/view
- Kusi Kawsay (2 de marzo de 2024). *Escuela Andina Kusi Kawsay*. <https://kusikawsay.org/kk/escuela-andina-kusi-kawsay/>
- Lacy Swing, W. (16 de octubre de 2017). *Migración: Yendo del campo a la ciudad por elección*. Organización Internacional para las Migraciones. <https://www.iom.int/es/news/migracion-yendo-del-campo-la-ciudad-por-eleccion>
- Libros Peruanos. (17 de diciembre de 2023). *Epistemologías andinas y amazónicas* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IYRok0C1CTU>

- Macassi Zavala, D. A. (2021). El enfoque de interculturalidad en las políticas educativas del Ministerio de Educación del Perú. *En Líneas Generales*, 5(005), 43-55. <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n5.5417>
- Matos Mar, J. (1990). *Las migraciones campesinas y el proceso de urbanización en el Perú*. UNESCO. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/las-migraciones-campesinas-y-el-proceso-de-urbanizaci%C3%B3n-en-el-per%C3%BA>
- Ministerio de Educación (2018). *Lenguas originarias del Perú*. Edición del Autor. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6261>
- Ministerio de Educación (2016). *Curriculo Nacional de la Educación Básica*. Edición del Autor. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta pedagógica*. Edición del Autor. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3112>
- Ministerio de Educación (25 de febrero de 2024). *Marco normativo de Educación Intercultural Bilingüe*. Plataforma digital única del Estado Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/colecciones/15148-marco-normativo-de-educacion-intercultural-bilingue>
- Ministerio de Educación (2003). *Ley General de Educación*. Editorial del Autor. https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ministerio de Educación (2018). *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Editorial del Autor. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5960>
- Ministerio de Cultura (6 de marzo de 2024). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Consulta Previa. <https://consultaprevia.cultura.gob.pe/proceso/plan-nacional-de-educacion-intercultural-bilingue>
- Ministerio de Cultura (2020). *Un Cusco intercultural. Un desafío permanente*. Edición del Autor. <https://www.culturacusco.gob.pe/wp-content/uploads/2017/07/UN-CUSCO-INTERCULTURAL-UN-DESAF%8DO-PERMANENTE.pdf>
- Ministerio de Cultura (2014). *La Diversidad Cultural en el Perú*. Edición del Autor. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/DiversidadCulturalMaterialesdecapacitacion1.pdf>
- Ministerio de Cultura (2017). *Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural*. Edición del Autor.

<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Politica-nacional-para-la-transversalizacion-del-enfoque-intercultural-final.pdf>

Ministerio de Cultura (2018). *Resultados de la I Encuesta Nacional sobre diversidad cultural y discriminación étnico-racial*. Edición del Autor.

<https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/i-encuesta-nacional-percepciones-y-actitudes-sobre-diversidad-cultural-y>

Municipalidad Provincial de Cusco (2013). *Plan de Desarrollo Urbano de la Provincia de Cusco al 2023. Componente Social*. <https://www.cusco.gob.pe/wp-content/uploads/2015/05/2-1-componente-social.pdf>

Núñez, J. C. (2023). *Municipio Achocalla. Diagnóstico Socioeconómico - Productivo*. Fundación Jubileo. <https://jubileobolivia.com/Publicaciones/Revistas-Especializadas/Municipio-de-Achocalla.-Diagnostico-Socioeconomico-n-Productivo>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Editorial del Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Quintanilla, P. (2023a). Prefacio en P. Quintanilla et al. (Eds.), *Epistemologías andinas y amazónicas. Conceptos indígenas de conocimiento, sabiduría y comprensión* (pp. 9-11). Fondo Editorial de PUCP.

Quintanilla, P. (2023b). La influencia de la lengua en la cognición: el caso de las intuiciones epistémicas en quechua en P. Quintanilla et al. (Eds.), *Epistemologías andinas y amazónicas. Conceptos indígenas de conocimiento, sabiduría y comprensión* (pp. 61-103). Fondo Editorial de PUCP.

Rojas Girón, M. (2020). La reforma educativa en el Perú 1972 -1975. *La Vida y la Historia*, 7(2), 34-42. <https://revistas.unjbg.edu.pe/index.php/vyh/article/view/974/1102>

Rostworowski, M. (2004). *Incas*. Biblioteca Imprescindibles Peruanos.

Stich, S. y Mizumoto, M. (2023). Manifiesto en P. Quintanilla et al. (Eds.), *Epistemologías andinas y amazónicas. Conceptos indígenas de conocimiento, sabiduría y comprensión* (pp. 41-50). Fondo Editorial de PUCP.

Tubino, F. y Flores, A. (2020). *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. Fondo Editorial PUCP.

Tubino, F. (s.f.). *Interculturalidad para todos: ¿un slogan más?*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Palestra: Portal de Asuntos Públicos. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/11898>

- Unidad Educativa De Convenio Kurmi Wasi: Proyecto Educativo Institucional.* (s.f.).
[https://www.kurmiwasi.org/images/pdf/PEI -
 UNIDAD EDUCATIVA DE CONVENIO KURMI WASI.pdf](https://www.kurmiwasi.org/images/pdf/PEI_-_UNIDAD_EDUCATIVA_DE_CONVENIO_KURMI_WASI.pdf)
- Valdivia, N. (2022). Políticas públicas e interculturalidad en el Perú: ¿Cómo avanzar en la agenda de la identificación étnica desde el Estado? En Balarin, M., Cueto, S. y Fort, R. (Eds.), *El Perú pendiente: ensayos para un desarrollo con bienestar* (pp. 377-399). GRADE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/politicas-publicas-e-interculturalidad-en-el-peru-como-avanzar-en-la-agenda-de-la-identificacion-etnica-desde-el-estado/>
- Valdiviezo Arista, M. (2018). Cómo interculturalizar escuelas urbanas en el Perú. *Revista Silex*, 8(1), 195-213. <https://www.uarm.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/SILEX-Vol-8-1.pdf>
- Valqui, J. (2012). Interculturalidad en la escuela urbana. *Lengua Y Sociedad*, 12(1), 123-140. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v12i1.22647>
- Vásquez Medina, J. A. (2010). *Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas urbanas*. Tarea. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/estado-del-arte-de-la-educaci%C3%B3n-intercultural-biling%C3%BCe-en-zonas-urbanas>
- Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educaciac2a6n-intercultural1.pdf>
- Vigil Oliveros, N. y Sotomayor Candia, E. (2022). Dificultades y avances de la EIB en la zona andina del Cusco en cuanto al reconocimiento de los derechos lingüísticos de sus hablantes. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 72(72), 439-466. <https://doi.org/10.46744/bapl.202202.013>
- Villiger, F. (1980). El geógrafo Javier Pulgar Vidal. *Boletín de Lima*, 1(4), 31-40.
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/propuesta-para-el-tratamiento-de-la-interculturalidad-en-la-educaci%C3%B3n>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Yamada, G. (2010). *Patrones de migración interna en el Perú reciente*. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. <http://files.pucp.edu.pe/departamento/economia/LDE-2012-01-04.pdf>

Zúñiga, M. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso peruano*. FLAPE. https://indigenasdelperu.files.wordpress.com/2015/09/28_peru_eib-interculturalidad.pdf





ANEXOS



DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, Gut Fabienne Martha identificado(a) con C.E. N° 000933808, código de matrícula N° 000933808, del programa de formación de Educación Primaria, de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis de Cusco.

Autora del trabajo de investigación titulado: Educación intercultural en ciudad: Desafíos para la aplicación del eje intercultural

DECLARO BAJO JURAMENTO, la autenticidad del trabajo de investigación, siendo resultado del trabajo personal, que no se ha copiado, que no se ha utilizado ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier tesis, obra, artículo, memoria etc. (en versión digital o impresa), sin mencionar de forma clara y exacta su origen o autor, tanto en el cuerpo del texto, figuras, cuadros, tablas u otros que tengan derechos de autor.

Así mismo los documentos originales serán entregados si así lo estimen conveniente.

En caso de no respetar los derechos de autor y hacer plagio, asumo y me sujeto a las sanciones académicas y/o legales que esto implique.

Cusco, 03 de junio de 2024

Gut Fabienne Martha
C.E. N°: 000933808

Para: Coordinación Unidad de Investigación
De: Mg. Ana Inés Corzo Arroyo
Asesor/a de Trabajo de Investigación
Asunto: Informe dictamen de Trabajo de Investigación
Fecha: Cusco, 10 de abril, 2020

Me dirijo a usted para hacer de su conocimiento que he revisado el Trabajo de Investigación, en adelante TI, titulado “Educación intercultural en ciudad: Desafíos para la aplicación del eje intercultural”, presentado por la egresada: Gut, Fabienne Martha, del programa de estudios de Educación Primaria Básica Regular. Luego de dicha revisión, hago llegar el informe en los siguientes términos:

Criterios	Presentación	Si	No
Título	Es concreto, preciso, llamativo (sin contexto donde se hace la investigación).	X	
	Refleja los temas principales de la investigación a desarrollar.	X	
Estructura	La portada cumple con lo estipulado por la EESPP en la página web.	XX	
	El formato y estilo de presentación del TI, cumple con lo estipulado por la EESPP en la página web: https://www.eesppukllasunchis.edu.pe/titulacion-trabajo.html	X	
	La estructura de presentación de contenidos del TI, refleja los temas centrales y necesarios para abordar la investigación y cumple con lo estipulado en la página web.	X	
	Las referencias presentadas al final del documento, corresponden a las citas y/o paráfrasis realizadas dentro del documento	X	
Contenidos	Evidencia en cada capítulo dominio teórico de temas, y los relaciona con su investigación.	X	
	Sustenta sus ideas referenciando al menos cuatro autores base para su análisis teórico.	X	
	Evidencia el dominio de una base conceptual transversal a su análisis de información.	X	
Redacción	Su escritura es fluida, clara, escribe <u>sólo</u> en primera <u>o</u> en tercera persona del singular/plural, utiliza conectores adecuados y su redacción es coherente.	X	
	Se nota un estilo propio de escritura y tiene uso del castellano (regional) que es comprensible.	X	
	Aplica adecuadamente las normas ortográficas básicas.	X	
	Cumple con las características de citas y referencias de la última versión de normas APA.	X	
Reflexiones finales	La revisión teórica aporta a su tema y reflexión de Investigación	X	
	Este trabajo deja en su(s) autor(es) una reflexión y dominio del tema más amplia.	X	

Por lo tanto, mi informe frente a este Trabajo de Investigación es

COMO ASESOR/A APRUEBO ESTE TI PARA EXPOSICIÓN Y SOLICITUD DE TRÁMITE PARA GRADO BACHILLER

Atentamente,



Mg. Ana Inés Corzo Arroyo
Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0678-6884>



PAPER NAME

TI_PPD GutFabienne.pdf

AUTHOR

Fabienne Martha Gut

WORD COUNT

17829 Words

CHARACTER COUNT

106192 Characters

PAGE COUNT

52 Pages

FILE SIZE

879.3KB

SUBMISSION DATE

Jun 6, 2024 4:39 PM GMT-5

REPORT DATE

Jun 6, 2024 4:40 PM GMT-5

● 16% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

- 16% Internet database
- 5% Publications database
- Crossref database
- Crossref Posted Content database
- 0% Submitted Works database

● Excluded from Similarity Report

- Bibliographic material

21 **ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PEDAGÓGICA PRIVADA PUKLLASUNCHIS
PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



**Educación intercultural en ciudad: Desafíos para la aplicación del
eje intercultural**

21 Trabajo de investigación para optar al grado de Bachiller en Educación

AUTORA:

Gut, Fabienne Martha (ORCID: 0009-0003-2430-1991)

ASESORA:

Mag. Corzo Arroyo, Ana Inés (ORCID: 0009-0000-3698-111X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Aprendizaje y enseñanza en y para contextos socioculturales:
Contextualización de estrategias y/o modelos pedagógicos en contextos
socioculturales

CUSCO – PERÚ

2024

● **16% Overall Similarity**

Top sources found in the following databases:

- 16% Internet database
- 5% Publications database
- Crossref database
- Crossref Posted Content database
- 0% Submitted Works database

TOP SOURCES

The sources with the highest number of matches within the submission. Overlapping sources will not be displayed.

1	hdl.handle.net Internet	2%
2	ebin.pub Internet	1%
3	tesis.pucp.edu.pe Internet	<1%
4	issuu.com Internet	<1%
5	revistas.ulima.edu.pe Internet	<1%
6	sig.regionlambayeque.gob.pe Internet	<1%
7	tesis.ucsm.edu.pe Internet	<1%
8	renati.sunedu.gob.pe Internet	<1%

9	repositorio.usil.edu.pe Internet	<1%
10	slideshare.net Internet	<1%
11	repositorio.minedu.gob.pe Internet	<1%
12	cdn.gob.pe Internet	<1%
13	forum.lasaweb.org Internet	<1%
14	scribd.com Internet	<1%
15	doaj.org Internet	<1%
16	prezi.com Internet	<1%
17	defensoria.gob.pe Internet	<1%
18	es.scribd.com Internet	<1%
19	es.slideshare.net Internet	<1%
20	repositorio.ulima.edu.pe Internet	<1%

21	repositorio.pukllasunchis.org Internet	<1%
22	repositorio.untumbes.edu.pe Internet	<1%
23	biblioteca.udla.edu.ec Internet	<1%
24	pesquisa.bvsalud.org Internet	<1%
25	uvadoc.uva.es Internet	<1%
26	David Ruelas Vargas. "Origen y perspectivas de las políticas de la Educ..." Crossref	<1%
27	alainet.org Internet	<1%
28	apirepositorio.unh.edu.pe Internet	<1%
29	ddd.uab.cat Internet	<1%
30	repositorio.uarm.edu.pe Internet	<1%
31	europarl.europa.eu Internet	<1%
32	lpp-uerj.net Internet	<1%

33	core.ac.uk Internet	<1%
34	repository.unipiloto.edu.co Internet	<1%
35	repositorioacademico.upc.edu.pe Internet	<1%
36	qollasuyu.indymedia.org Internet	<1%
37	centroderecursos.cultura.pe Internet	<1%
38	pt.slideshare.net Internet	<1%
39	ri.uaemex.mx Internet	<1%
40	María Jesús Campos, Jaime Márquez. "La inclusión en el marco regula..." Crossref	<1%
41	bibliotecadigital.udea.edu.co Internet	<1%
42	repositorio.monterrico.edu.pe Internet	<1%
43	repositorio.umch.edu.pe Internet	<1%
44	ri.ues.edu.sv Internet	<1%

45	centro-sheng.com Internet	<1%
46	dipcas.es Internet	<1%
47	logicaldoc.es Internet	<1%
48	terracentro.org Internet	<1%
49	de.slideshare.net Internet	<1%
50	depauliaonline.com Internet	<1%
51	explore.openaire.eu Internet	<1%
52	fchportaldigital.unsl.edu.ar Internet	<1%
53	fido.palermo.edu Internet	<1%
54	fucaicolombia.wordpress.com Internet	<1%
55	manglar.uninorte.edu.co Internet	<1%
56	planeta.com Internet	<1%

57	ref.uabc.mx Internet	<1%
58	repository.iom.int Internet	<1%
59	soyyo-thatsme.blogspot.com Internet	<1%
60	fundacionvida.org Internet	<1%
61	mrt.com Internet	<1%
62	world-today-news.com Internet	<1%
63	Alexis Oviedo, Danny Wildemeersch. "Intercultural education and curric... Crossref	<1%
64	María-Elena Gómez-Parra, Tú-Anh Hà. " First steps towards intercultur... Crossref	<1%
65	biopropiedad.tripod.com Internet	<1%
66	cider.uniandes.edu.co Internet	<1%
67	conexionvida.net.pe Internet	<1%
68	d.documentop.com Internet	<1%

69	dominantoday.com Internet	<1%
70	epaa.asu.edu Internet	<1%
71	html.rincondelvago.com Internet	<1%
72	ia600901.us.archive.org Internet	<1%
73	kipdf.com Internet	<1%
74	pa.bibdigital.ucc.edu.ar Internet	<1%
75	repositorio.uncp.edu.pe Internet	<1%
76	ugel01agp.files.wordpress.com Internet	<1%
77	clubensayos.com Internet	<1%
78	dialogoshumanos.com Internet	<1%
79	elcaribe.com.do Internet	<1%
80	elperulegal.com Internet	<1%

81	pedagogicomadrededios.edu.pe Internet	<1%
82	researchgate.net Internet	<1%
83	yucatan.com.mx Internet	<1%
84	"La búsqueda de la felicidad en la escuela: un estudio sobre el discurrir..." Crossref posted content	<1%
85	"Migrant Protection and the City in the Americas", Springer Science an... Crossref	<1%
86	bcnroc.ajuntament.barcelona.cat Internet	<1%
87	cybertesis.unmsm.edu.pe Internet	<1%
88	docs.google.com Internet	<1%
89	documentop.com Internet	<1%
90	eps.ual.es Internet	<1%
91	examplum.com Internet	<1%
92	fr.slideshare.net Internet	<1%

93	gentealternativa.galeon.com Internet	<1%
94	inide.iberomx Internet	<1%
95	marineparents.com Internet	<1%
96	observatorio.campus-virtual.org Internet	<1%
97	othes.univie.ac.at Internet	<1%
98	repositorio.unsaac.edu.pe Internet	<1%
99	repositorio.unu.edu.pe Internet	<1%
100	repositorio.upch.edu.pe Internet	<1%
101	revistas.pucp.edu.pe Internet	<1%
102	revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe Internet	<1%
103	rixplora.upn.mx Internet	<1%
104	tsmnoticias.com Internet	<1%

105	webcache.googleusercontent.com Internet	<1%
106	camarapr.org Internet	<1%
107	ebiguatemala.org Internet	<1%
108	mapuche.info Internet	<1%
109	unicef.org Internet	<1%
110	xipe.insp.mx Internet	<1%
111	"Encyclopedia of Language and Education", Springer Science and Busi... Crossref	<1%
112	uv.mx Internet	<1%