

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



**LA INTERCULTURALIDAD Y SU INTEGRACIÓN EN EL
CURRÍCULO DE QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Educación
Con mención en Diseño y Gestión Curricular

MILUSKA LAURA RODRÍGUEZ VILLANUEVA

Presidente: Mario Carlos Granda Rangel

Asesora: Patricia Medina Zuta

Lector 1: Ángel Deroncele Acosta

Lector 2: Rossana María Mendoza Zapata

Lima – Perú

Noviembre de 2021

EPÍGRAFE

¿Quién dijo que todo está perdido?

Yo vengo a ofrecer mi corazón

Tanta sangre que se llevó el río

Yo vengo a ofrecer mi corazón.

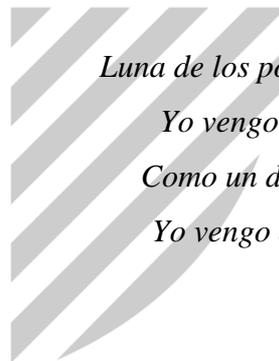


No será tan fácil, ya sé qué pasa

No será tan simple como pensaba

Como abrir el pecho y sacar el alma

Una cuchillada del amor.



Luna de los pobres siempre abierta

Yo vengo a ofrecer mi corazón

Como un documento inalterable

Yo vengo a ofrecer mi corazón.

Voz de la Negra Sosa

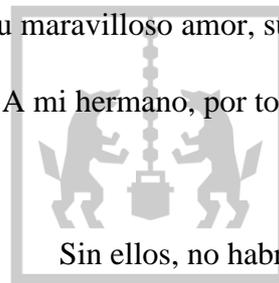
DEDICATORIA

A mi padre, porque su vocación es la mía, por su noble y eterno ejemplo de vida.

A mi madre, por su maravilloso amor, su fuerza y constancia.

A mi hermano, por todo su cariño y apoyo.

Sin ellos, no habría llegado hasta aquí.



AGRADECIMIENTO

Esta tesis fue escrita en un contexto difícil para el Perú. A la covid-19 se sumó el proceso electoral, siendo la segunda vuelta, una etapa terrible para la democracia, la ciudadanía y la defensa de los derechos humanos. Precisamente, conceptos estudiados en esta investigación y que fueron desnaturalizados, en una campaña nefasta del fujimorismo. Habité en las lecturas y la redacción de mis apuntes, porque fue una manera de defender lo que creo: una educación crítica y liberadora.

Me han acompañado amigas y amigos con los que comparto el sueño de un país distinto a lo que hemos visto en el 2021... Y en estos 200 años.

Primero, a mi familia, por su fuerza y apoyo en estos tiempos difíciles.

A Jacky, Karin, Mariaysabel, Sonaly y Yanina, amigas de la vida, que siempre creen en mí.

A Laura, Susana, Andrea y Wagner, estupendos docentes y grandes amigos, por su paciente ayuda para encausar mis ideas.

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo analizar cómo se presenta la interculturalidad y su integración en el currículo de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima. El estudio se llevó a cabo desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, nivel descriptivo y método hermenéutico que ha implicado un análisis de contenido discursivo y de índole documental. A través de las entrevistas a dos docentes de Comunicación y dos de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC), refrendadas por el contenido del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), se identificó que en ambos prima una perspectiva intercultural funcional, caracterizada por una ausencia de la descripción de conceptos clave, procedimientos, recursos y herramientas.

A partir de ello, se ha podido deducir que la interculturalidad crítica es un concepto que deconstruye la visión colonialista de la sociedad peruana, por lo tanto, su integración en el sistema educativo es necesaria, sobre todo, ahora en tiempos del Bicentenario, en el contexto de emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia del covid-19 y en medio de sucesivas crisis políticas. La integración será exitosa cuando sea asumida desde la transdisciplinariedad. La investigación demostró que la interculturalidad crítica funciona desde la incorporación de las competencias interculturales que posibilitan la construcción de la identidad y de la ciudadanía democrática, en un diálogo intercultural, con la validación de los procesos históricos.

Palabras clave: interculturalidad crítica, integración curricular, transdisciplinariedad, competencias interculturales, identidad cultural, ciudadanía democrática

ABSTRACT

The present investigation aims to analyze how interculturality is presented as well as its integration in the curriculum of the fifth year of high school in public educational institutions in Lima. The study was carried out from an interpretive paradigm, with a qualitative approach, descriptive level of research, and hermeneutical method that has implied an analysis of discursive content and documentary nature. Through interviews with two teachers of Communication and two of Personal Development, Citizenship and Civics (DPCC), endorsed by the content of the National Basic Education Curriculum (CNEB), it was identified that in both prevails a functional intercultural perspective, characterized by an absence of the description of key concepts, procedures, resources and tools.

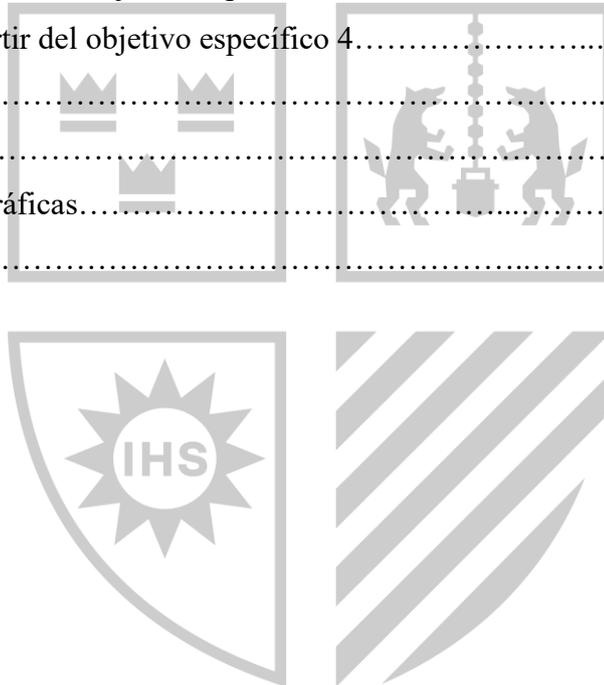
Based on that, it has been possible to deduce that critical interculturality is a concept that deconstructs the colonialist vision of Peruvian society. Therefore, its integration into the educational system is necessary, especially now in Bicentennial times, within the context of the health emergency caused by the covid-19 pandemic and in the middle of the successive political crisis. The integration will be successful as long as it is assumed from transdisciplinarity. The research also demonstrated that critical interculturality works from the incorporation of intercultural competencies, which makes possible the construction of identity and democratic citizenship, in intercultural dialogue, with the validation of historical processes.

Keywords: critical interculturality, curricular integration, transdisciplinarity, intercultural competencies, cultural identity, democratic citizenship

TABLA DE CONTENIDOS

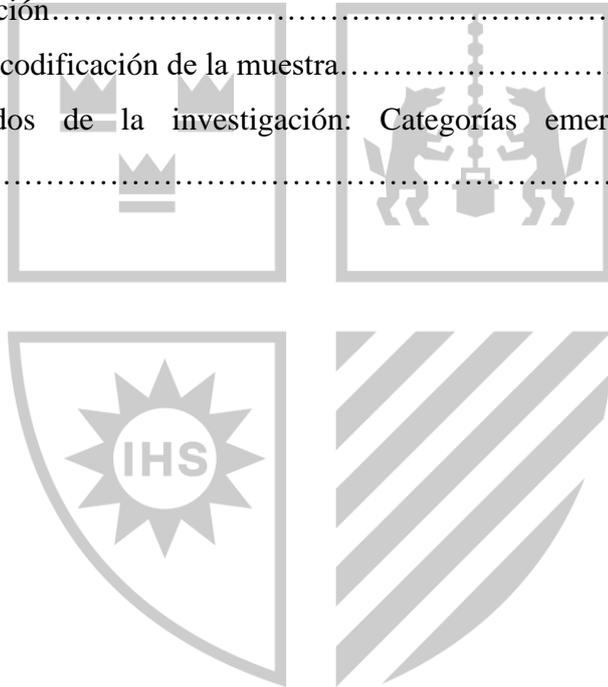
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	21
1.1 Marco contextual del estudio.....	21
1.2 Interculturalidad.....	26
1.2.1 Cultura y diversidad cultural.....	26
1.2.2 Definición de interculturalidad.....	28
1.2.3 Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad.....	31
1.2.4 Perspectivas de la interculturalidad: relacional, funcional y crítica.....	32
1.2.5 Educación, interculturalidad y rol docente.....	33
1.3 Integración curricular.....	50
1.3.1 Definición de integración curricular.....	51
1.3.2 Perspectivas de la integración curricular: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.....	55
1.3.3 Hacia una definición de los enfoques teóricos para la integración curricular.....	58
1.3.4 Enseñanza y formación transdisciplinar del docente.....	70
1.3.5 Aporte de las áreas curriculares de Comunicación y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC) a la práctica transdisciplinar.....	73
1.3.6 Análisis de los enfoques transversales del currículo nacional.....	75
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	77
2.1 Paradigma, enfoque y método.....	77
2.2 Objetivos de la investigación.....	79

2.3 Categorización.....	80
2.4 Población, muestra y muestreo.....	82
2.5 Técnicas e instrumentos.....	84
2.6 Consideraciones éticas.....	85
2.7 Validación, confiabilidad y plan piloto: El proceso de la investigación.....	86
2.8 Análisis e interpretación de datos.....	89
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	90
3.1 Presentación de los resultados.....	90
3.2 Resultados a partir del objetivo específico 1.....	94
3.3 Resultados a partir del objetivo específico 2.....	100
3.4 Resultados a partir del objetivo específico 3.....	104
3.5 Resultados a partir del objetivo específico 4.....	112
Conclusiones.....	121
Recomendaciones.....	124
Referencias bibliográficas.....	127
Anexos.....	135



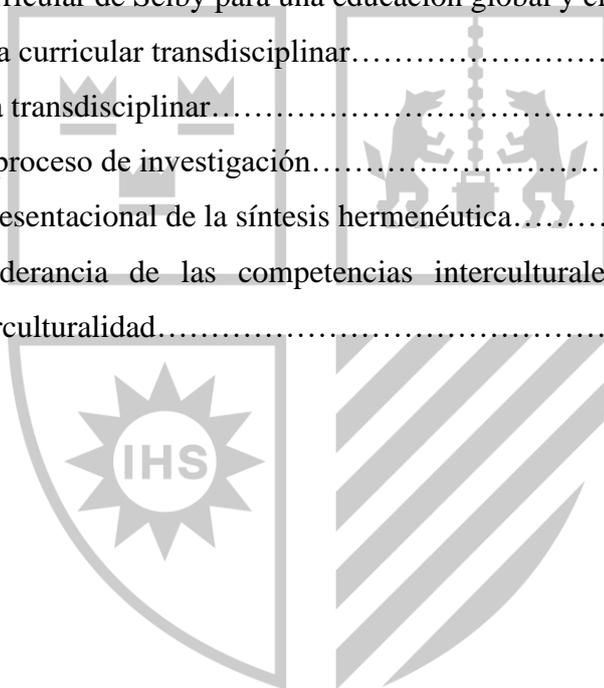
ÍNDICE DE TABLAS

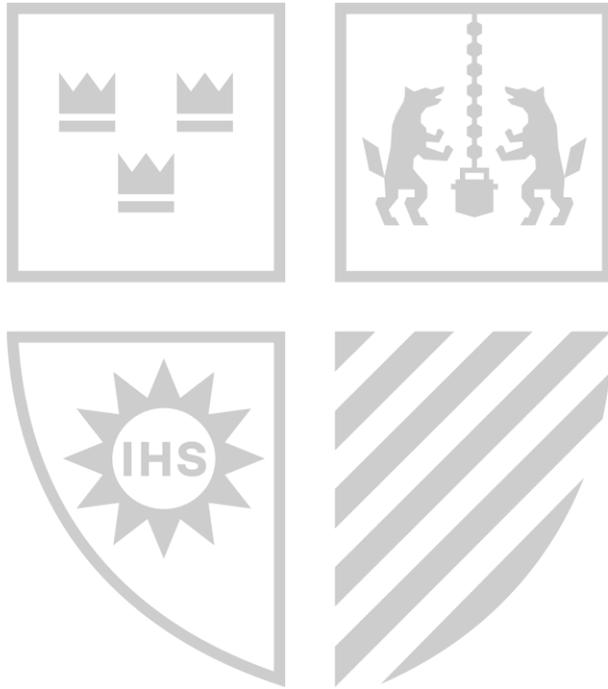
Tabla 1: Propuesta de competencias interculturales.....	47
Tabla 2: Descripción de los cinco pasos del plan operativo propuesto por la Unesco.....	49
Tabla 3: Elementos de la enseñanza transdisciplinar.....	71
Tabla 4: Categorización.....	81
Tabla 5: Criterios y codificación de la muestra.....	83
Tabla 6: Resultados de la investigación: Categorías emergentes y objetivos específicos.....	93



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Principios de la educación intercultural.....	38
Figura 2: Dinámica de la interculturalidad en la sociedad.....	40
Figura 3: Relación de los pasos del plan operativo de la Unesco.....	48
Figura 4: Proceso de integración curricular.....	53
Figura 5: Aporte curricular de Selby para una educación global y crítica.....	60
Figura 6: Alternativa curricular transdisciplinar.....	64
Figura 7: Enseñanza transdisciplinar.....	73
Figura 8: Fases del proceso de investigación.....	87
Figura 9: Mapa representacional de la síntesis hermenéutica.....	91
Figura 10: Preponderancia de las competencias interculturales en la integración curricular de la interculturalidad.....	92





INTRODUCCIÓN

El peruano ha crecido con un imaginario colectivo que incentiva un sentimiento identitario impostado y ocasional. Con eventos deportivos, ferias gastronómicas, publicidad, moda, etcétera, se aparenta la comprensión de la(s) cultura(s). Los elementos son fácilmente reconocibles, ya que desde la etapa escolar se enfatiza el mensaje de la diversidad, no tanto por lo que se lee, aprende o cuestiona sobre algún tema relacionado, por ejemplo, con la historia, sino porque se aloja, fácil y rápidamente, en un concurso de danzas, un festival de comidas y demás eventos que abundan en la Educación Básica Regular (EBR).

No se tiene en cuenta que se construyen los esquemas mentales y se desarrollan actitudes de acuerdo al sentido de pertenencia a una colectividad. A través de la interacción y sociabilización se edifica y fortalece una identidad, lo que permite obtener y equilibrar dos conceptos: “Yo” y el “Otro”. Sin embargo, cuando el discurso orienta “a borrar diferencias” y fomentar “la unidad”, se homogeniza el aula y se desdibuja la diversidad cultural.

La identidad es modelada por un sistema educativo que privilegia una estructura de poder y se reafirma en la sociedad discriminatoria y racista, ambos problemas sin resolver desde la Colonia. Relaciones vividas como un trauma a partir de la Conquista, como ahonda Watchel (1976, citado por Tubino, 2019), por la desestructuración y desposesión; en otras palabras, por la experiencia del fin de un mundo, un mundo asesinado. Un legado de mirar al otro con la misma mirada “europeizante” con la que muchas veces se aborda, describe o valora los capítulos de la historia del Perú. Violencia, opresión, servidumbre ocasionan fracturas identitarias que persisten en el Bicentenario.

La convivencia de culturas debe responder a un reconocimiento de la existencia de cada una, sin indicios de paternalismo o conmiseración, los que guiaron,

por mucho tiempo, las relaciones. “La exigencia de una solidaridad a escala planetaria” señalan Délors *et al.* (1996), va de la mano con el análisis, la comprensión y el respeto que debe incluirse en las aulas, desde el aspecto cognitivo hasta el humanístico y ético. El camino del reconocimiento de las culturas subalternas no ha sido sencillo. La interculturalidad ha disputado un espacio en el ámbito social, político y económico, una lucha que se abrió paso desde la década del 60 en América Latina, cuando la exigencia de la identidad iba de la mano con la horizontalidad.

El presente estudio se inscribe en la línea de investigación correspondiente a la interculturalidad, diversidad y currículo. Resulta importante incidir que la educación del siglo XXI, en la era de globalización, tecnología y comunicación digital, debe atender la diversidad impulsada, en parte, por las crisis mundiales que agudizaron los movimientos migratorios. La apertura a la convivencia global implica una mirada a lo glocal y una mirada hacia dentro, un descubrimiento y reconocimiento, al ámbito individual.

El ser ciudadano del mundo exige atender esta situación y resolverla dentro del marco de los derechos humanos, ser responsables socialmente y abrazar la inclusividad. Hacer del aula un espacio de diálogo, intercambio crítico y comprensión, para alcanzar, y fomentar, una sana convivencia. Con esto se trata de allanar el terreno para todos, por lo que el docente deberá tener la capacidad de desarrollar una enseñanza que incentive el reconocimiento del Otro bajo una mirada de igualdad y respeto, sin dejar de visibilizar situaciones de inequidad e injusticia social.

La línea de investigación se justifica por el aporte al ámbito teórico, metodológico y práctico que brindará a la comunidad científica. En primer lugar, el aporte teórico comulga con el pensamiento crítico y la transformación social, ideas difundidas por Paulo Freire. Además, las competencias interculturales permiten entender y complejizar conceptos como el de identidad, diversidad cultural, ciudadanía, igualdad y justicia; para ello, se tendrá de referente el trabajo de Zavala, Cuenca y Córdova (2005). A través del pensamiento crítico, se puede cuestionar la sociedad, el statu quo, y por ende, el sistema educativo; además de deconstruir y relativizar las ideas, gracias a los estudios sobre interculturalidad de Tubino (2005, 2013, 2019). Asimismo, a partir del aporte de Walsh (2005), se articulan elementos propios de la pedagogía interculturalidad, donde se valora el contexto, sea urbano o rural, para desarrollar prácticas de aplicación.

Por otro lado, el campo metodológico será significativo gracias al paradigma interpretativo y al enfoque cualitativo los que permitirán ahondar el camino hermenéutico de los discursos docentes y documentos rectores, que serán abordados desde un nivel descriptivo. Los datos obtenidos permitieron comprender y explorar aún más los factores y las dinámicas que caracterizan y complejizan el problema de la interculturalidad, gracias al análisis de contenido del discurso y al análisis de contenido documental. Finalmente, como aporte práctico, la línea de investigación contribuirá a la búsqueda de nuevas acciones, a partir del reconocimiento de las debilidades de la integración intercultural, y consolidación del marco conceptual y pedagógico de la interculturalidad, previa participación crítica y reflexiva de los docentes, en primer lugar, y de todos los demás miembros de la comunidad educativa y del Estado.

En ese sentido, Délor *et al.* (1996) estipularon cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, de los que se han seleccionado dos: “aprender a vivir juntos” y, en simultáneo, “aprender a ser”, es decir, alcanzar un desarrollo recíproco, en contra del individualismo que suele alentar el sistema. Asimismo, se ratifica otro tratado importante, la *Declaración de Incheón* (2015), que propone rescatar e impulsar la diversidad cultural, a través de conocimientos teóricos y prácticos, pero, sobre todo, valores y actitudes que permitan un acercamiento reflexivo a la identidad cultural de cada alumno y sea capaz de comprender y valorar su alcance social.

Además, en el 2018 se publicó el *Marco de Competencia Global PISA* en atención al aumento de encuentros interculturales donde se afirma que la competencia global es un objetivo de aprendizaje enfocado en el análisis y comprensión de la interculturalidad (de la mano con la ciudadanía global y democrática), incluyéndola como un aspecto a evaluar en sus próximas ediciones. Por lo que las actividades desarrolladas por el docente deben dirigirse a garantizar el respeto a la diversidad cultural a través de la comprensión de otras visiones del mundo la misma que debe resonar en el actuar de cada uno. Para ello cuentan con las cuatro dimensiones de la competencia global, siendo la primera un punto de partida fundamental: la capacidad de análisis de diversas situaciones significativas, ya que incluye no solo el saber, sino también el saber hacer (razonamiento crítico). Por la complejidad de la competencia global como objetivo de aprendizaje, es importante —concluye el documento— que se impulse y se trabaje, de forma comprometida, en las aulas y comunidades escolares.

No obstante, esto resulta difícil y complicado de alcanzar, tal como aseveran Ibáñez, Figueroa, Rodríguez y Aros (2018), desde la realidad chilena. Existe poca atención en las aulas a la interculturalidad, por lo que una mirada a los programas de formación de docentes indica que no hay una línea definida o especialización al respecto. Entonces, la calidad de enseñanza se ve mermada. Asimismo, investigaciones en México, Bolivia, Ecuador y España, por nombrar algunos, comparten este desafío educativo que no solo debe dirigirse a las poblaciones originarias, sino que su relevancia la hace necesaria para todos, en general. Uno de esos estudios es la tesis planteada por García (2019), para el caso de México, que buscó esclarecer las dimensiones de la interculturalidad y la educación intercultural, de los discursos y prácticas, y compararlas con los estudios del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). El resultado indica que la interculturalidad busca asumir una ubicación en la sociedad o desde dónde se posiciona al abordarla. Por eso, desde las políticas públicas hasta los escenarios y sujetos, la interculturalidad abarca todas las instancias, lo que demanda urgentes vínculos, por ejemplo, a través de un currículo intercultural o de las competencias interculturales.

Otro caso más es el de la tesis desarrollada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a cargo Ortiz Moncada (2016), con el propósito de estudiar y analizar, en la narrativa en experiencias pedagógicas, los sentidos en torno a la interculturalidad. Se resalta que existe desconocimiento y falta de conceptualización de este tema, sobre todo en las escuelas ubicadas en las ciudades, lo que perpetúa la desigualdad y contribuye a la difusión de un significado erróneo del término, con lo que reduce su real valor en el sistema educativo. De forma pertinente, Ortiz Moncada incluyó en sus conclusiones las implicancias sociales y políticas en los docentes y en el sistema educativo mexicano. Por otro lado, en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Rivera (2016) en su investigación donde se propone crear un currículo intercultural crítico para un contexto urbano, observa que desde la práctica, la interculturalidad es capaz de impactar y transformar a nivel personal y social. En su conclusión resalta, en primer lugar, la posición del docente y de la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que posibilita el diálogo intercultural; y segundo, que la estructura del currículo intercultural sea transversal.

En ese sentido, la *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe* (2018a), en una de sus cuatro orientaciones para el tratamiento de

la interculturalidad en el ámbito socioeducativo, refiere a la interculturalidad crítica, propuesta por Tubino (2005, 2013, 2019), como aspecto necesario para temas de identidad que permita cohesionar la nación y destaque su diversidad cultural y lingüística. Las otras orientaciones abordan la importancia del diálogo intercultural, el desarrollo de metodologías participativas, las relaciones asimétricas que acentúan la brecha social, e interculturalizar la democracia como ejercicio de ciudadanía.

El Ministerio de Cultura publicó el documento *Diálogo Intercultural. Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad cultural* (2015) dirigido a las entidades públicas donde se menciona, como consideración previa al diálogo, el desarrollo de las competencias interculturales, las que involucran condiciones sociales y políticas, así como el conocimiento —y reconocimiento— de la historia del otro, sus diferendos, retos y dificultades. Como todo proceso de comunicación, existe un intercambio abierto, en medio de un ambiente de reconocimiento y validación de la diversidad cultural; por lo que, a modo de requisito, es importante la constante reflexión de los participantes y la apertura y disposición a cumplir el objetivo.

De retorno al plano educativo, el *Currículo Nacional de Educación Básica Regular* (Minedu, 2017) registra 31 competencias, siendo la primera aquella donde el estudiante “construye su identidad” a partir de ciertas capacidades, es decir, de conocimientos, habilidades y actitudes. Para lograrlo, se tienen los enfoques transversales registrados en la Ley N° 28044, *Ley General de Educación*, y descritos en el artículo 8 (Principios de la Educación). Los enfoques brindan una idea o perspectiva de las relaciones entre las personas y el espacio o entorno, cimentadas y desarrolladas con valores y actitudes, no solo de estudiantes, sino de maestros y autoridades de la institución educativa. El resultado es observable pues se pretende orientar el comportamiento en situaciones determinadas. Asimismo, según el artículo 26 (Procesos Pedagógicos), los docentes deben atender estas situaciones, siendo el de la diversidad cultural una de ellas; y propiciar actividades enfocadas a desarrollarla, de forma cognitiva y emocional.

Es así que estos enfoques transversales deben “impregnarse” en las competencias, orientar en todo momento el trabajo pedagógico en el aula e imprimir características a los diversos procesos educativos (Minedu, 2017), con el objetivo de alcanzar el perfil de egreso. Dicho perfil, pensado para enfrentar los desafíos del siglo XXI, concibe siete puntos y el primero estipula que “el estudiante se reconoce como

persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos” (Minedu, 2017, p. 14); a saber, que el estudiante reconoce y valora las distintas identidades que lo definen, las raíces históricas y culturales que le dan sentido de pertenencia y una mirada crítica como ciudadano responsable en formación.

El *Marco de Buen Desempeño Docente* (2018b) reafirma y puntualiza la práctica del maestro: necesita entender y reflexionar la realidad cultural de sus alumnos para que ellos puedan comprenderla y valorarla. Lo que marca el derrotero para una nueva docencia, capaz de transformar la educación y la escuela, teniendo como norte los valores democráticos, la convivencia intercultural, el pensamiento crítico, el emprendimiento, la ciudadanía y, sobre todo, los derechos humanos. En ese sentido, las competencias relacionadas con el dominio de la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes contribuyen a vivenciar la diversidad —es decir, con reflexión crítica en la práctica y la convivencia diaria— para propiciar una ciudadanía responsable. El docente brinda atención a las experiencias, intereses y contextos culturales de sus estudiantes. En consecuencia, el docente debería asumirse como agente de cambio dado que reflexiona críticamente lo que sabe y lo que hace. Por ello es que el ejercicio de la profesión docente se comprende en sus tres dimensiones o funciones: cultural, política y pedagógica.

Para entender la labor docente, se recurre a la Encuesta Nacional de Docentes, analizado por Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas (2017), en la cual refieren que las estrategias y prácticas de enseñanza resultan insuficientes para atender la demanda actual, ya sea por los mismos cambios curriculares de los últimos años, como también a factores sociales que tampoco son leídos o tomados en cuenta para el desempeño de los estudiantes; por ejemplo, la segregación escolar. Este complejo contexto supera la inadecuada formación inicial de los docentes, tanto en universidades como en institutos pedagógicos; además, no hay un genuino interés por capacitarse en estos temas y, muchas veces, otorgan poco valor a su profesión.

Aquí resulta pertinente señalar que los docentes se constituyen como sujetos culturales lo que determina su práctica en el aula, pues están relacionados con las costumbres y formas de entender el mundo lo que se hace evidente en las sesiones de aprendizajes, a través de la convivencia diaria y en las evaluaciones. Ello no debe contemplarse como una carga negativa o de desventaja, sino como un rasgo o característica importante a tener en cuenta, como una gran posibilidad. Por otro lado, las

capacitaciones que reciben del Minedu no logran abordar el enfoque intercultural, quizá porque los índices de calidad educativa y sus resultados impiden un proceso de integración real, sujeto a medición, o, más importante y que se relaciona con la profesionalización del docente, a consideraciones éticas.

Varias investigaciones a nivel nacional ratifican que el problema radica en la insuficiente formación del docente, así como la poca atención que merece el tema intercultural a nivel individual y del sistema educativo. Ello queda demostrado en el artículo de Cepeda, Castro y Lamas (2019) al identificar las concepciones de interculturalidad de los docentes de dos escuelas interculturales bilingües shipibo-castellano, en Lima y en Ucayali, y describir cómo está presente en su práctica educativa de aula y planificación curricular. Primero, resalta la importancia del docente como sujeto cultural a través de la afirmación de la cultura propia y luego, afirma la predominancia del concepto normativo y funcional de la interculturalidad que los aleja del pensamiento crítico y de analizar las desigualdades sociales. En ese mismo derrotero, están las investigaciones de Silva (2019), *Aplicación de estrategias de aprendizaje con enfoque intercultural para la conservación del medio ambiente de los estudiantes del 6to grado de educación primaria de la I.E.P. N° 54393 Chapimarca Grau -Apurímac- 2016*, Ramos Durán (2019), *Identidad Sociocultural e Incorporación de Criterios de Interculturalidad en Docentes de la Institución Educativa 70003 Sagrado Corazón de Jesús de Puno*; y Macassi (2018), *La gestión de la interculturalidad en una institución de educación básica de alto rendimiento ubicada en Lima*.

De esta manera, el estudio se realizó en dos instituciones educativas públicas de Lima. Uno, ubicado en el distrito de Santa Anita y el otro, ubicado en el distrito de Pueblo Libre. Ambos albergan alumnos provenientes de distintas partes del interior del país. No obstante, el contexto en el que se desarrolla la comunidad educativa es un factor significativo de la dinámica, que incide, la estimula y retroalimenta. Asimismo, las escuelas no saben o no pueden acoger la diversidad de su población estudiantil. La práctica docente y la propia dinámica escolar —dirigidas por un currículo que no visualiza a las culturas históricamente subalternizadas— posibilitan la transculturación. Como primer espacio de socialización, se hace presente la desigualdad, el racismo, la discriminación, alentados por una conducta individualista. Las aulas reproducen los

fenómenos sociales que padece el país, los que son conducidos por docentes y directivos con pocas herramientas, recursos, visión crítica y liderazgo.

Para la investigación, se acudió a los docentes de las áreas curriculares de Comunicación y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC), ya que resulta importante analizar el tratamiento de la interculturalidad desde diferentes prácticas discursivas, pero atendiendo una visión transversal. En Comunicación, por el uso del lenguaje en la construcción y desarrollo del pensamiento, y entendida como práctica social. En el área de DPCC por la construcción de la identidad y la convivencia con los demás.

De este modo, se espera comprender y analizar el concepto de interculturalidad en la manifestación y discurso de los docentes —a través de las áreas mencionadas— para que la institución elegida interiorice el potencial de la interculturalidad crítica y considere impulsarla decididamente en la comunidad educativa, lo que significaría un logro y un aporte para el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de incentivar el pensamiento crítico, el diálogo intercultural, la memoria histórica y el descubrimiento y/o análisis de la identidad individual y colectiva.

El *Proyecto Educativo Nacional al 2036* (2020) ha sido enfático en mencionar la importancia de construir una ciudadanía democrática que asuma el compromiso de incorporar acciones y decisiones que, poco a poco, ayuden a eliminar el racismo y la discriminación, y que debe constituirse también como objetivo urgente en el Bicentenario. No es posible continuar si aún se ve a los otros como el problema o cuando se desconoce y se niega la ciudadanía, ignorando sus derechos. La diversidad debería ser una gran oportunidad de desarrollo cultural y, por ende, capaz de enriquecer todos los ámbitos, a través de un diálogo horizontal y crítico. Solo cuando la sociedad, en conjunto, comprenda que el verdadero cambio proviene de la educación y cuando entiendan el rol transformador del docente, será el inicio para alcanzar una sociedad justa para todas y todos.

Por todo lo antes expuesto, el problema central de investigación es:

¿Cómo se presenta la interculturalidad, y su integración curricular, en el quinto grado de educación secundaria?

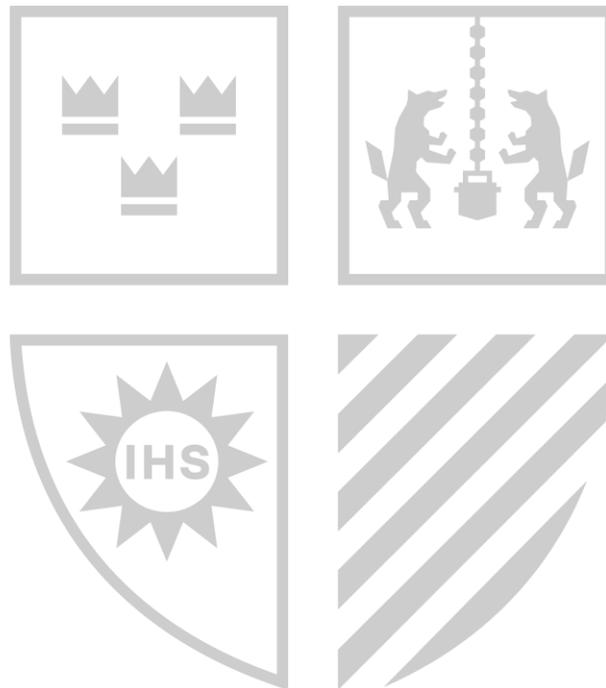
Siendo las preguntas específicas:

¿Cómo se asume la interculturalidad en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria?

¿Cómo se asume el componente de identidad cultural en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria?

¿Cómo son asumidas las competencias interculturales en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria?

¿Cómo se asume el enfoque intercultural en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria?



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Este primer capítulo se organiza en dos partes: la primera, el marco contextual del estudio, y, la segunda, referida a explicar los conceptos de interculturalidad e integración curricular.

1.1 Marco contextual del estudio

En el sistema educativo peruano, según la *Ley General de Educación* (LGE), se trabaja para alcanzar la calidad y la equidad, tal como señalan los artículos 13 y 17, respectivamente. Cuando se debate en torno a la calidad educativa, las reflexiones se dirigen a fomentar aspectos que permitan el desarrollo del ser humano, de forma individual, y que contribuya a la sociedad, a través del ejercicio de la ciudadanía democrática y valores. Asimismo, la equidad reflexiona sobre la ausencia de igualdad de oportunidades y cómo superarlas, sobre todo, porque impacta en el derecho a la educación. Ambos conceptos son indispensables para construir una sociedad integrada, bajo la ética y valores morales, y que corresponde a los principios educativos señalados en el artículo 8 de la LGE, donde aparece la interculturalidad y que en el artículo 20 se registra como Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La calidad y la equidad han sido las tareas pendientes que resuenan hoy más que nunca, en pleno Bicentenario. Y es que estos conceptos son recíprocos, dependen uno del otro: no solo se exige un trabajo en aulas, normado en el ámbito educativo, sino que involucra aspectos sociales y económicos, con lo que se configura el escenario completo. Situación incomprensible para parte de la opinión pública que, con los resultados de las pruebas PISA, por ejemplo, critican rápidamente el sistema educativo nacional. De este modo, dejan fuera de la ecuación el proceso de aprendizaje y enseñanza, es decir, lo que compete a las relaciones humanas y a la relación pedagógica (Díaz Camacho, 2018).

La calidad educativa debe erigirse sobre una base amplia y diversa de políticas económicas y sociales. La evaluación PISA (así como la ECE del 2015 y del 2019) ha evidenciado que la escuela pública no garantiza un aprendizaje relevante y necesario que impulse el posicionamiento de los menores en la escuela, y fuera de ella, con lo que se perpetúan las desigualdades sociales. Por otro lado, el caótico avance de la educación privada, gracias al Decreto Ley 882 de 1996, contraviene el ánimo democratizador e igualitario, ya que se guía por una lógica mercantilista alineada al modelo económico neoliberal.

No solo hay brechas entre la gestión pública y privada, también se evidencia la brecha entre la población rural y urbana, y entre los niveles de pobreza (Díaz Camacho, 2018). En el análisis de la OCDE para el Perú (2015), advertía la necesidad de que las políticas sean congruentes con lo social y lo económico. También, apunta el análisis, que existe una desconexión entre la formación y el mercado laboral, debido al poco interés en las competencias y habilidades blandas. En ese aspecto, el documento lo consideró como una de las principales debilidades del Perú.

Por otro lado, están los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) propuestos por las Naciones Unidas (2015), los que exigen ser abordados desde los principios de universalidad e indivisibilidad (Hernández-Castilla y Opazo, 2020). Es decir, se aplicará a todas las naciones, de forma integrada y a través de políticas. Una educación de calidad (ODS-4) será posible en la medida que se cierren las brechas señaladas (ODS-10 y ODS-16). Al respecto, para Hernández-Castilla, *et al.* (2020), resulta vital el término de “justicia social” ya que debe ser aplicado para una nueva lectura que cohesionen diversos aspectos, por ejemplo: reivindicar culturas que aporten al docente y generen aprendizajes significativos los que impulsan el pensamiento crítico para impactar en el rol y formación de la ciudadanía democrática. Es así que, la escuela debe configurarse como el espacio o escenario donde se gesticione un proceso de transformación social para alcanzar la justicia y equidad.

La efectividad que se señala en la meta 4.1 comulga precisamente con lo señalado. La escuela contribuye con el desarrollo social toda vez que el pensamiento crítico permita fortalecer la democracia, y sus instituciones, y convoque a una participación activa de todas y todos. Ese espíritu prevalecerá en el estudiante: el aprendizaje no termina en las aulas, el aprendizaje es para toda la vida (meta 4.7). Por ello, es importante que las instituciones educativas se enfoquen no solo en

conocimientos teóricos, sino también en lado socio emocional y humano (valores y ética). Aprender a dialogar con los demás, reflexionar sobre el bien común.

En el 2010, para responder a una realidad cada vez más compleja y desafiante para la sociedad y, por ende, para la educación, es que el Estado peruano decidió emprender reformas curriculares las que resultarían en el Currículo Nacional. Si bien estas reformas son producto de cambios sociales —o precisamente porque lo son— es importante considerar contextos específicos ya que estos regulan a los actores educativos (Tapia y Cueto, 2017). Algo que destacan los autores es que el alcance de las modificaciones no son determinadas por la propuesta en sí, sino por la capacidad para el cambio acompañado de una actitud reflexiva. Es así que este currículo fue gestado desde una mirada donde el aprendizaje era el eje y ya no la enseñanza. Es decir, se orienta el documento en base a lo que el estudiante necesita aprender. Entonces, se consolidan las competencias, las que integran y movilizan un conjunto de recursos para desarrollar desempeños complejos, de acuerdo al aprendizaje de cada ciclo (Mapas de progreso). Esto es importante ya que posibilita que estos aprendizajes sean cada vez más reflexivos y significativos. Para tal fin, el documento consideró competencias consistentes y únicas para cada área, junto con capacidades debidamente especificadas para orientar el aprendizaje. Acompañan los enfoques transversales, actitudes y valores que responden a temas nacionales e internacionales, que serán integrados a las competencias. Al enfoque intercultural y otros cinco, se sumó el muy necesario enfoque de la igualdad de género. Con todo ello, la finalidad educativa está plasmada en once perfiles de egreso (Minedu, 2017).

Esta propuesta impacta en los contenidos curriculares, los que se han reducido, dejando atrás no solo su exceso, sino también la desarticulación de los aprendizajes. Finalmente, todos estos aspectos están acompañados de una transformación notable en la evaluación. El enfoque formativo de la evaluación la expone como el asunto central de la práctica educativa y con la que se alcanzan mejores aprendizajes, gracias al pensamiento crítico aplicado a situaciones significativas. La retroalimentación, que acompaña el proceso del alumno, indican Tapia y Cueto (2016) debe ser descriptiva, a través de criterios claros y conocidos. Es así como se ha configurado la reforma curricular de la educación básica en el Perú. No obstante, según Chuquilín y Zagaceta (2017), estos cambios no han considerado la voz de los maestros, la denominada construcción “de arriba hacia abajo” que aún no ha sido superada. En consecuencia,

como señalan estos autores, bajo la desconfianza, el temor y el rechazo se alteran los procesos laborales y hasta se desestabiliza la relación social y personal del docente.

Con un currículo en implementación, por un lado, y con la LGE, marcos internacionales y diagnósticos varios, por otro, el Estado peruano ha tenido una respuesta desdibujada y desarticulada, donde se observan esfuerzos por alejarse de posturas mercantilistas, que no han prosperado. Posturas que, a su vez, desatienden la diversidad y la interculturalidad. Una sucinta mirada se tiene gracias a Vega y Paredes (2016) y las propuestas del proyecto Elecciones Perú 2016: Centrando el Debate Electoral. De las seis propuestas desarrolladas, resaltaremos, por fines prácticos, las tres primeras: el paquete básico de calidad, las políticas pro-equidad de la población rural, indígena y con discapacidad y el apoyo efectivo a los docentes y directivos para promover aprendizajes de mayor calidad. Es así que, se proponen fortalecer la complementariedad entre ministerios (Minedu, Ministerio de Economía y Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables) y gobiernos regionales y locales. También, consolidar los modelos de servicios para la educación intercultural bilingüe e implementar propuestas pedagógicas de acuerdo a la lengua y cultura de los estudiantes, materiales adecuados y profesores capacitados. Por último, se requiere involucrar a los gobiernos regionales para que contribuyan a la contextualización de los aprendizajes e involucrar a los gobiernos locales para promover la participación estudiantil en la solución de problemas de la comunidad, como parte de la educación ciudadana.

Otra investigación pertinente es la de Cuenca *et al.* (2017) donde se atiende, sobre todo, la problemática del nivel secundario en Perú, a través de la focalización de este nivel, para el caso de la población indígena bilingüe. Para tal fin, la educación intercultural bilingüe (EIB) busca fortalecer aspectos culturales y lingüísticos, por ejemplo, con el desarrollo, incentivo y promoción de proyectos productivos, sociales, medicinales y artísticos, para combatir la deserción escolar de estas poblaciones. No obstante, hecho el diagnóstico, los inconvenientes para alcanzar los propósitos radican en el poco o nulo manejo de ambas lenguas; sobre todo, el castellano, que logran los alumnos de primaria, así como la falta de docentes con el perfil adecuado, es decir, que cumplan los requisitos específicos y cubran las necesidades de la población estudiantil.

Ya en el 2018, se publicó la *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*, para alcanzar, como reza el documento, el sueño de la interculturalidad, guiada por el compromiso de la educación de calidad y equitativa, y

con el que se espera impulsar su lectura y comprensión. Es así que, el texto desarrolla enfoques, principios, orientaciones, normas, operatividad, fundamentos, objetivos, lineamientos, estándares, rutas de implementación, etcétera, haciendo uso de términos básicos y fundamentales (transversalizar, visibilizar, relaciones asimétricas, integridad, deconstrucción) que se enlazan y empoderan con otros: ciudadanía intercultural y democrática, auténtico diálogo cultural, competencias interculturales, interculturalidad crítica, identidades nacionales, por mencionar algunos.

La Educación intercultural para todos y todas (EIT) es la política educativa que presta atención a las particularidades que los estudiantes requieren, lo que hace posible un aprendizaje de calidad. En atención a ello, incluye a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), siendo esta una política específica, dirigida a los pueblos indígenas. La EIT se enfoca en abordar la diversidad —contextualizada, reflexiva y crítica— en todo el sistema educativo nacional; mientras que la EIB se basa en la tradición cultural de los pueblos originarios (a través de la lengua materna) y el diálogo con otras culturas (a través del castellano). Como se observa, ambas políticas tienen fundamento pedagógico, (aprender conocimientos y prácticas propios de la cultura y, a su vez, de contextos diversos) y sustento político-democrático (construir la ciudadanía intercultural y la convivencia democrática).

Así, en el 2007, el *Proyecto Educativo Nacional, PEN al 2021: La educación que queremos* había incluido la interculturalidad dentro del segundo objetivo estratégico. Al subrayarse los aprendizajes pertinentes y de calidad, demanda la construcción de un marco curricular con perspectiva intercultural, para contribuir a la formación de una ciudadanía inclusiva e intercultural, capaz de valorar las diferencias y combatir la discriminación. En el 2020, el Consejo Nacional de Educación orientó la propuesta educativa —como indica el título— al *reto de una ciudadanía plena*. La visión para la educación peruana, a los próximos 15 años, plantea, entre otros aspectos, la convivencia y el diálogo intercultural en una sociedad democrática. Esto vincula el derecho a la educación con el reconocimiento de la diversidad, es decir, atender la inclusión, la equidad y la interculturalidad. Un desafío que adquiere relevancia por el Bicentenario, por la pandemia por el covid-19 y las elecciones generales 2021. También comprendida como una reflexión, en tiempos tan convulsos y violentos como este. La configuración del entorno y los procesos de aprendizaje, que se prolongan fuera de las aulas, deberían gestar e impulsar el lado humano para que contribuya con el lado social

y comunitario, es decir, asumir el rol de ciudadanos y consolidar un país libre, digno, equitativo, responsable, justo y diverso.

1.2 Interculturalidad

En el 2017, el Censo Nacional formuló por primera vez la pregunta sobre autoidentificación étnica, es decir, acerca de la identidad cultural. Un 25,8% de los peruanos se asumen indígenas y de ellos, un 66% viven en zonas urbanas. Más allá de que estos datos sirvan (o no) para diseñar políticas públicas, revela cómo es que la diversidad del Perú se hace notar, y registrar, en un documento oficial. Lo que antes era motivo de rechazo u ocultamiento, poco a poco se hace visible. No obstante, estos resultados deben impulsar el ejercicio ciudadano y democrático capaz de fomentar valores como el respeto y la justicia.

En ese camino está el *Proyecto Educativo Nacional al 2036* (2020), donde la interculturalidad adquiere relevancia, por ser el elemento clave de las relaciones culturales, que posibilite una convivencia democrática. Para ahondar en este término, se analizarán los otros conceptos que permiten construir no solo su significado, sino las implicancias que conlleva y destacar su importancia y trascendencia en la sociedad peruana.

1.2.1 Cultura y diversidad cultural

En múltiples ocasiones, la revalorización de una cultura ha sido —y es— asumida bajo el ejercicio de “rescatar lo propio y auténtico”, como si se tratara de recuperarla, intacta e incólume, a pesar del paso del tiempo. Se pretende recuperar un pasado enaltecido, motivados por la certeza de que ese tiempo pasado fue mucho mejor que el presente. Y en esos devaneos nostálgicos impregnados de romanticismo, se pretende trasladar ese pasado a la actualidad. Por lo que se corporiza y se consumen productos y servicios convencionales: la artesanía, la cerámica, el textil, la foto en el lugar turístico, la canción representativa, el baile típico, el traje colorido, la gastronomía.

Resulta práctico emplear este ejercicio reduccionista, afianzado por un linaje consumista y colonialista. Además que resulta eficaz para perpetuar el mito del mestizaje (Tubino, 2005, 2013). Este discurso considera que el peruano es producto del

contacto entre dos culturas: la tradicional, andina; y la occidental, moderna. Proceso que, asegura el mito, ya culminó. Asimismo, lo tradicional se vincula al retraso por simple oposición a lo moderno, que se asocia a lo novedoso y al progreso.

Bajo esta intención unificadora, todos los peruanos debían aceptar la identidad de mestizos, es decir, uniformizar para contribuir a edificar la nación y de este modo, resolver todos los problemas y deficiencias, adscritas a los indígenas. La pretendida hibridez busca, precisamente, desaparecer esta cultura y alzar una donde todos son iguales. El mito pretende defender esa ilusión, a costa de todo.

Si bien en el ámbito de las ciencias sociales, este paradigma del mestizaje fue archivado y dio paso al concepto de diversidad, es importante resaltar que aún persiste en la población alguna de sus ideas, con intenciones de difundirse en el espacio académico y político.

Por otro lado, este giro permitió abrirse a la comprensión de una realidad compleja solo después de entender la dinámica de las culturas. Como bien anota Leiva (2013), la realidad propia adquiere sentido por la cultura. Además, agrega Bartolomé (2006, citado en Comboni y Juárez, 2013), con lo que permite una aproximación a su definición, la cultura es aquella que otorga significado y lineamientos para emprender acciones y decisiones. Es todo lo que adquiere el hombre, lo que lo configura, define e identifica en sociedad. Como tal, no permanece estática, sino que, conforme el paso del tiempo, se interrelaciona con otras culturas. Es decir, el cambio y el intercambio fluyen de modo constante.

Tal como sentencia Verdeja (2016, 2017b), la cultura se entiende en sí misma como “diversidad” y también atiende todas las formas dinámicas del ser, estar y ver el mundo que albergan y reproducen los individuos en cada grupo humano; una visión antropológica de la cultura. No obstante, enfatiza Aguado (2011), se debe evitar confundir o constreñir la diversidad cultural a la jerarquización de una categorización social. Este acto resulta usual —no solo en las aulas— toda vez que se identifica la diversidad a un aspecto, como el étnico, el lenguaje, el económico, el género, la religión.

Se debate la diversidad en la medida que se acepta al Otro, se le reconoce y se propicia un intercambio donde se valoren positivamente sus saberes. En consecuencia, deben prevalecer espacios o aulas democráticas, donde prime la aceptación y el respeto. En ese sentido, toda medida o acción dentro de lo cultural debe comulgar con los

derechos humanos. Además, explica Aguado (2009) que para desarrollar lo cultural en el campo educativo, se debe reemplazar el concepto de cultura por el principio de diversidad cultural; idea compartida por Verdeja (2017), años después. Al fin y al cabo, son intentos por dejar atrás el término “cultura” como sustantivo y entenderlo como adjetivo, “cultural”.

Asimismo, se debe atender que durante el proceso de socialización, se aprenden otros significados y se reconfiguran las prácticas sociales, con lo que la identidad cultural se va adecuando a otras identidades, en proceso de construcción. Aguado (2011) invita a enfocarse en las representaciones, entendidas como las características contextualizadas (y actualizadas) de cada cultura, polisemia de los signos culturales. Por ende, manifiesta que la interculturalidad es una “metáfora de la diversidad”.

1.2.2. Definición de Interculturalidad

La interculturalidad es un término empleado y difundido en varios campos del conocimiento y que suele movilizar espacios. Tubino (2005b) plantea una tipología básica para clasificar los discursos que desarrolla la interculturalidad: entendida como una realidad de facto (interculturalidad de hecho) o como un deber ser (interculturalidad normativa). En el primer grupo se encuentran las ciencias sociales, el campo jurídico y el lingüístico; por otro lado, están las organizaciones indígenas, la filosofía política, el magisterio y el Estado. La propuesta ético-política, del espacio normativo, debería complementarse con los aportes del discurso descriptivo.

Lo normativo asume la interculturalidad como proyecto societal que valora la formación ciudadana. Tubino (2005b) lo define como “una oferta ético-política de democracia inclusiva de la diversidad” (p. 7). La interculturalidad es el término empleado para indicar la relación entre culturas, pero, desde una visión profunda, para entender cómo es que se desarrolla esa relación, entendida bajo las normas de un diálogo. Por ello, no permite reducir las culturas a un solo aspecto de análisis, al contrario, se las comprende un poco más debido a que exponen y problematizan su posición en la sociedad. De este modo, se entiende la heterogeneidad a partir de las relaciones de poder y dominación de cada cultura. Precisamente, los discursos que alientan la homogeneidad y una única identidad cultural, son motivados por las culturas

dominantes que se resisten a perder todos los privilegios adquiridos a lo largo de la historia.

La interculturalidad asume las diferencias y es desde ahí desde donde es necesario mirar(se) para establecer el diálogo. Un necesario ejercicio de cuestionamiento para visibilizar las asimetrías sociales. La interculturalidad implica pensar en la innegable situación de conflicto que albergan estas relaciones, es decir, pensar en las condiciones en las que se realizará este diálogo, los que se distinguen por ser y estar en situaciones de desigualdad. Por lo tanto, como indicaba Fonet (citado por Tubino, 2005b): El diálogo empieza con la pregunta por las condiciones del diálogo. Resulta vital, entonces, contextualizar estos espacios, como primer paso para transformar y liberar. El debate no debe girar únicamente en cuestiones teóricas, sino que exige, y he ahí el desafío, como lo menciona Unesco, en ser capaces de gestionar la diversidad.

Walsh (2005a) parte de la concepción de Tubino para definir la interculturalidad como una meta que se debe alcanzar a través de la comunicación y el aprendizaje entre personas y grupos distintos, bajo el respeto y el desarrollo de sus características, a pesar de sus diferencias culturales y sociales. De acuerdo con la tipología de Tubino (2005b), Walsh enuncia desde lo normativo, *el deber ser*, un proceso continuo que aún no se concreta pero que debería hacerse realidad en todas las instituciones del Estado.

De este modo, se pueden advertir los alcances sociales y políticos que incrementan su lado controversial pues la interculturalidad, en esta parte del mundo, va de la mano con cuestionamientos rigurosos al modelo político-social imperante. El proceso *de-colonial* (Walsh 2009a, 2009b) consiste en transgredir, deconstruir y desafiar las estructuras de poder, que conllevan a la exclusión, la subalternización y la exterminación (herencia de la colonia, de ahí el nombre). Un término concebido bajo el postulado de Quijano (2014), “colonialidad del poder”, que establece categorías binarias, en atención a jerarquías racializadas: oriente-occidente, mítico-científico.

Entonces, resulta válido preguntar ¿desde dónde se construyen los conceptos y discursos; en otras palabras, el lenguaje intercultural? ¿Acaso saber esto direcciona a un Otro en común? Li y Dervin (2018), analizan el origen occidental de los términos asociados a la interculturalidad, sobre todo el de democracia (“the theft of democracy?”), concepto siempre controvertido al explicarlo para el caso de China, por

lo que se propone una mayor modestia intercultural. La investigación demuestra que este país asiático estimula la discusión del tema de la democracia desde las aulas, con similitudes y diferencias respecto al resto del mundo.

De este estudio, se comparten dos reflexiones importantes. La interculturalidad debe otorgar una mirada crítica que cuestione el planteamiento limitado/limitante donde la comparación de sistemas desencadena una postura acrítica y autosuficiente del “centro” respecto a la “periferia”. Segundo, es necesario esforzarse para que prevalezca el diálogo y la cooperación al incorporar estas palabras al campo académico y educativo, donde resulten productivas para enfrentar los prejuicios, que permita reconocer las faltas cometidas durante los eventos históricos y fomente un intercambio o discusión abierta de los antagonistas y sus memorias.

En el 2005, en la *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, Unesco definió la interculturalidad, caracterizando la interacción como “equitativa”, a través del diálogo, basado en el respeto mutuo. Luego, en el 2009, en el *informe Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*, ya no se desarrolla la asociación entre armonía y convivencia, solo se la menciona en las conclusiones y depende, o está sujeta, a la actitud receptiva que se debe establecer y fomentar hacia el Otro. Precisión necesaria que complejiza el término a la luz del contexto mundial, marcado por conflictos internos, desplazamientos y migraciones.

En síntesis, la interculturalidad trasciende los marcos conceptuales para entenderse como una actitud o disposición —tanto en lo individual como en lo social— o como estrategia, de aceptar, comprender, promover y respetar la diversidad cultural. En otras palabras, involucra procesos permanentes de revisión —o que posibilita el análisis— de todos los aspectos y todas las relaciones, bajo un principio de-colonial, para que produzca la erradicación de situaciones de desigualdad e injusticias. Entonces, por ejemplo, resulta imperativo recordar el informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en Perú, por la importancia de construir un nuevo pacto social, donde se garantice la participación de todas y todos en este diálogo intercultural y erradicar la violencia que ejercen las estructuras simbólicas de poder.

1.2.3 Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad

Resulta necesario precisar las definiciones de estos términos para evitar confusiones y entender cómo y por qué surge el concepto de interculturalidad en el Perú.

Puntualiza Walsh (2005b) que la multiculturalidad describe a las múltiples culturas que coexisten en un mismo espacio geográfico pero que no tienen mayor relación entre sí. Son indiferentes o se toleran, y evitan conflictos, al no abordar las desigualdades. Se alcanza una convivencia, pero estableciendo jerarquías de orden hegemónico. Además, se maneja un concepto estático de cultura. Para Quilaqueo y Torres (2013), ello constituye un error. Los pueblos indígenas, que forman sociedades comunitarias, sufren de discriminación por parte de las sociedades dominantes, con lo que se demuestra que sí existe un particular intercambio, basado en la violencia. Ello expone que la multiculturalidad perfila para las poblaciones indígenas un tratamiento como minorías.

Esta postura no varía, a pesar de que actualmente, debido a las migraciones y otras configuraciones sociales, el contexto ha variado y se haga evidente la enorme desigualdad económica y social. Incluso, se adopta un “discurso compensatorio”: son pobres pero con riqueza cultural (Quilaqueo y Torres, 2013), con el que pretenden justificar su exclusión del ámbito económico y social, y donde sus conocimientos y saberes ancestrales no forman parte del desarrollo social emprendido por el país. Por esta razón es que persisten políticas específicas (sobre todo, en educación) para los indígenas, que aunque pueden ostentar el título de “intercultural” son herencia de la multiculturalidad. Este relativismo cultural articula a la sociedad bajo el término de “tolerancia” —como señala Walsh (2005a)— la que contribuye a mantener (acaso, subrepticamente) la dominación y las estructuras de poder.

Por otro lado, la pluriculturalidad no solo acepta la coexistencia, sino la interacción y convivencia —desigual— entre culturas. Esta particularidad, como considera Walsh (2005b), la hace adecuada y pertinente para América Latina y posibilita la comprensión de términos como mestizaje y resistencia cultural. No obstante, al resaltar el deseo de alcanzar una interacción armoniosa, contrasta con las situaciones de injusticia, inequidad y desigualdad. Si se quiere lograr ese nivel de convivencia, ¿cómo lograrlo? y ¿en qué condiciones?

En la otra orilla, aún por construir, está la interculturalidad que parte del reconocimiento de las desigualdades sociales, políticas y económicas para entender al Otro y sus características. No es un concepto estático, sino que exige una relación dinámica, propone un diálogo de ideas, prácticas y acciones concretas, entre la cultura dominante y la cultura (o las culturas) dominada(s) y así, fomentar la convivencia basada en el respeto y la legitimización. Alienta, desde su estructura, a una relación entre varios (Yo y los Otros). No obstante, la interculturalidad lleva a complejizar la situación y a que sea necesario remodelar los marcos epistémicos (y legales) e incentivar los debates en torno a contenidos educativos, tanto para contextos urbanos como rurales, para los indígenas y no indígenas (Quilaqueo y Torres, 2013).

En atención a ello, la interculturalidad necesita resaltar lo pluri-nacional frente a lo uni-nacional (Walsh, 2009b) que se ha impuesto producto del mestizaje (Tubino, 2005, 2013), sin mayores observaciones y que no captura la complejidad de los países sudamericanos. La plurinacionalidad recibe el impulso del pensamiento de-colonial, para erigir, desde las diferencias, un nuevo proyecto de Estado y centrarse en la equidad y la justicia social.

Es por todo ello, por el rol crítico y el objetivo de refundar, que la interculturalidad plantea examinar la relación entre Estado y Nación.

1.2.4 Perspectivas de la interculturalidad: relacional, funcional y crítica

La interculturalidad presenta tres perspectivas: la interculturalidad relacional, funcional y crítica.

La interculturalidad relacional es el contacto superficial de las culturas pues deja de lado la posición o jerarquía social. La interculturalidad funcional tiene un sentido netamente práctico o utilitarista: está al servicio de lo que requiera el sistema, por ende, es el acompañante ideal del modelo neo-liberal existente (Tubino, 2005). Como tal, sobredimensionan una desdibujada tolerancia. La tercera perspectiva es la interculturalidad crítica que analiza las desigualdades históricas, reconoce la diferencia entre lo hegemónico y los subalternos, y pretende la transformación del statu quo, es decir, es un proceso de largo alcance.

El enfoque de la interculturalidad crítica sintoniza con los movimientos sociales indígenas (que alcanzaron notables avances en países como Bolivia y Ecuador) por lo que su discurso se inscribe en el marco político. Un proceso que se construye

desde la gente, *desde abajo*, con los pueblos indígenas, afros de América Latina y también “en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados” (Rivera, 1999, citado por Walsh, 2009a, p.4). Visto así, este proyecto político, social, ético y epistémico busca “implosionar en las estructuras sociales de poder” (Walsh, 2009a, p. 4).

Entonces, la interculturalidad con enfoque crítico es el concepto que se necesita para entender la identidad cultural, pues la historia peruana está marcada por un proceso de conquista (cultura dominante) que influyó en los aspectos histórico, social, económico y político, hasta ahora, y que ha legado problemas como el racismo y la discriminación. De forma similar Poole (2019) indica que la reflexividad debe internarse en lo teórico y en las interacciones y encuentros para que se desate una lucha ideológica, capaz de franquear los marcos de referencia (pre)existentes. Al respecto, Walsh (2009b) enfatiza que el contexto peruano es el ideal para la interculturalidad pues la unidad que se busca comulga con la diversidad, mas no la reduce.

El reto más grande de la interculturalidad es “no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos (algo que el manejo político muchas veces trata de hacer), sino trabajar e intervenir en ellos” (Walsh, 2005a, p. 10). Los insumos de la interculturalidad son precisamente esas diferencias que la globalización quiere eliminar o desdibujar, a través del sistema económico y, sobre todo, de la educación. No obstante, no se puede ignorar que la globalización introdujo la condición social que evidenció las diferencias. Por ello, es relevante que la interculturalidad se incluya y sea tratada en las aulas, donde se conversen y analicen las asimetrías de la sociedad, y se expliquen estas desigualdades.

1.2.5 Interculturalidad, educación y rol docente

A fin de cumplir con su inscripción político-social, es primordial que la interculturalidad tenga un espacio en el campo educativo sin ser exclusiva de las minorías, ya que se trata de una herramienta pedagógica capaz de deconstruir el sistema. Esta deconstrucción debe abarcar todo lo aprendido y normalizado: “la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder” (Walsh, 2009a, p. 15). Poder adjudicado por haber invisibilizado o excluido el conocimiento de los subalternos. Así es que, como enfatiza Walsh (2005b, 2009a), la educación intercultural es un proyecto de-colonial.

Lo político forma parte de la educación y, para la educación intercultural, donde radica su capacidad liberadora. Si se ignora ese aspecto y solo se enfoca en lo pedagógico se daría por válida la —errónea— idea de una institución neutra que garantiza oportunidades y asegura el éxito social (Trapnell y Vigil, 2011). Como si se pudiese ignorar que la estructura social imperante adquiere esa categoría por la educación. Como si en las escuelas no se perpetuaran estereotipos y prejuicios que desaparecen, desdibujan y opacan a las culturas originarias.

Los principios desarrollados por Paulo Freire se encuentran con los de la educación intercultural, toda vez que la pedagogía crítica o liberadora cuestiona las prácticas de la escuela y promueve el pensamiento crítico-reflexivo, a partir de la afirmación que toda educación es actividad política. Verdeja y González (2016) señalan que los conceptos que critica Freire, como el de cultura dominante/sistema capitalista/invasión cultural se relacionan con la escuela, al cumplir su función de reproductora del Estado, lo que revela el peso ideológico y la reproducción de un sistema desigual. Esto permite un enfoque compensatorio de la diversidad que atenta contra los derechos básicos.

Freire aboga una educación basada en el diálogo como productor y generador de conocimiento. Un diálogo con principios como la justicia, la coherencia, desde un contexto democrático, y la humildad necesaria para tratar al Otro y recibir, de este modo, su sabiduría. Se debe problematizar y analizar nociones tan complejas como por ejemplo: cultura, diversidad e identidad. El rol que se debe cumplir, entonces, debe motivar la construcción de una escuela democrática, abierta y participativa, donde los docentes asuman su práctica con rigor, investigación, actitud crítica, curiosidad y riesgo. Como tal, explica Verdeja (2016), habrá que replantear la formación inicial del profesorado.

La acción educativa se centra en el reconocimiento del individuo en la medida que ayuda a la construcción y desarrollo constante de sí mismo, con la formación del sentido de pertenencia sustentado en la perspectiva de la coexistencia social. El objetivo tiene, entonces, varias aristas. Como señala Sania (2015) se debe impulsar la transición del modelo educativo multicultural al modelo intercultural, que incluya una educación a la alteridad (“education to otherness”) y donde el modelo no enarbole la tolerancia que avale la victimización de las minorías, como enfatizan Dietz y Mateo (2011).

También Bufalino y D'Aprile (2019), resaltan el rol de la cultura en las investigaciones educativas para construir el diálogo intercultural y promover espacios donde se renueve la ciudadanía. Estos autores proponen redefinir el concepto de escuela (en y para las políticas educativas) y así, tener la capacidad de superar los espacios multiculturales. Como tal objetivo no basta con legislarse, se debe apostar por un cambio profundo en el pensamiento y en el sentir del hombre, posible desde las aulas, donde haya comunicación y participación de la comunidad —a través de las familias— y donde el pensamiento crítico lleve a los estudiantes a comprender y comprometerse entre sí, para construir un proyecto social común (Quintriqueo *et al.*, 2016).

Desde el ámbito de la filosofía, Fernet afirma que la educación intercultural tendría sentido en un mundo con sentido: “Quiero decir que no tiene sentido que un maya sea maya en un mundo que no es maya” (Fernet, 2009, p. 34). La interculturalidad crítica no solo debe enunciarse, debe implementarse, transversalmente, en la sociedad y sus instituciones. No obstante, el camino que Freire propone es el de una transformación social desde la educación. Por todo lo que se ha detallado anteriormente, el objetivo será difícil pero no imposible de cumplir, pues la historia está en construcción y se es parte de ella.

a. Posibilidades y limitaciones en la formación docente

Aguado, Gil y Mata (2008) indican que es fundamental discutir dos perspectivas en torno a la formación docente. La educación que incluye en su malla curricular algunas materias o cursos de temática cultural evidencian un tratamiento erróneo de la diversidad: circunstancial, desarticulado y compensatorio. Mientras que, en el lado opuesto, está la educación con enfoque intercultural, que de manera transversal, reorienta y organiza la formación docente: Desde el aspecto personal e identitario (herencia cultural), con postura reflexiva y crítica de lo social-histórico, como señalan Trapnell y Vigil, (2011); y denominado como “sujeto cultural” para Cepeda, Castro y Lamas (2019). Asimismo, sería pertinente aplicar y dirigir esta distinción educación-enfoque a la formación de los estudiantes.

La educación necesita docentes comprometidos no solo a desarrollar prácticas inclusivas en el aula, sino fortalecer la perspectiva crítica, incentivar su rol investigador, acompañado de una postura eficaz, competente y sensible a la interculturalidad. Se trata de contar con docentes no solo con capacidades técnicas, académicas e intelectuales,

sino con una significativa carga humanística para enfrentar el individualismo y el sentido de competencia. En consecuencia, demanda una revisión crítica de la práctica docente —las creencias detrás de— y considerar elementos y factores en un determinado contexto y bajo ciertas relaciones de poder. Entonces, se debería iniciar la reflexión con la pregunta: ¿la formación inicial docente contribuye a resolver las exigencias multi, pluri, interculturales?, ¿cuánto o cómo contribuye a ello?

Para Quintriqueo *et al.* (2016) se trata de una incompreensión de los temas culturales que en América Latina es el denominador común. Esto se puede identificar porque el aprendizaje no atiende al contexto sociocultural; el docente aún asume una postura rígida y distante del estudiante, pues no valora sus conocimientos previos; y por el sistema educativo neoliberal, mercantilista y colonialista que alienta el individualismo y excluye los saberes originarios.

Existe una divergencia entre los principios sobre diversidad cultural, la práctica docente y el currículo que no considera que los procesos educativos tienen un lado político, histórico y social, lo que expone una actitud relativista hacia la diversidad cultural, por ejemplo al no defender el pluralismo epistemológico, como exigen Quintriqueo *et al.*, 2016.

El docente debe ser capaz de atender procesos históricos a través de la reflexión de sus problemas, así como de proceder a identificarlos y visualizarlos para denunciarlos. Un paso en esta labor consiste en que se analicen dentro y fuera de su zona de confort. Primero, con una mirada introspectiva, porque se debe reconocer la posición desde donde se enuncia el discurso y se interpretan los hechos; y segundo, con una mirada extrospectiva, cuando se tiene la capacidad de entender al Otro, su discurso y los eventos que impulsa y que lo afectan.

En consecuencia, es necesario que la formación se oriente hacia la interculturalidad y los docentes se asuman como agentes de cambio y “multiplicatori di risorse interculturali” (multiplicadores de recursos interculturales) (Bufalino y D’Aprile, 2019, p. 38). Recursos que otorgan las competencias interculturales y permiten, por ejemplo, alcanzar una comunicación efectiva en contextos diversos (Quintriqueo *et al.*, 2016). Recursos que inspiran, comparten y promueven buenas prácticas culturales en la institución, con los que el docente cumple el rol de mediador en la comunidad educativa, tarea difícil, pues se podría enfrentar no solo al sistema, sino a sus propios colegas y a la mirada inquisitiva de los padres de familia.

De acuerdo a Hinojosa y López (2018), los conocimientos de los profesores sobre diversidad son escasos o no están conectados, o contextualizados, a una realidad, por lo que debería incluirse cursos con el objetivo de trabajar con colectivos culturalmente diversos. Es importante que el docente, desde la formación inicial, esté, continuamente, en capacidad de analizar sus propios parámetros, reconocer sus prejuicios y posturas intolerantes, y desarrollar el trabajo colaborativo con sus pares. Debe pensar, diseñar y ejecutar sus propias estrategias contextualizadas, donde asuma un rol protagónico y no el meramente ejecutor. Es decir, empoderarse en su rol docente.

De acuerdo a lo que señala Guadalupe, *et al.* (2017), los docentes, tanto de la gestión pública como privada, consideran que deben fortalecer sus conocimientos y herramientas pedagógicas, producto de una ineficiente formación inicial, para resolver, por ejemplo, la composición demográfica de los estudiantes, así como los cambios curriculares del país. En ese sentido, el PEN al 2036 (Consejo Nacional de Educación, 2021) señala la necesidad de renovar la labor docente a partir de la inclusión de otras disciplinas que permitan atender los procesos de aprendizaje y de fortalecer la profesionalización con investigación e innovación docente.

En atención a lo expuesto, se hace necesario dirigir la atención a una formación inicial y de servicio que pueda otorgar las herramientas y recursos, de manera transversal, en pos de impulsar competencias que permitan abordar la interculturalidad en las aulas. Solo así se valida que la participación del docente garantice la calidad educativa.

b. Horizontes y perspectivas en la educación intercultural

La educación intercultural edifica en su población estudiantil la facultad de reconocer las estructuras de poder que movilizan el mundo y cuestionarlas, de acuerdo con los conocimientos y a la escala de valores adquiridos y asimilados. A pesar de las diferencias que existen, Europa, por ejemplo, tiene una educación intercultural propiciada por los migrantes y sus nuevas generaciones. En España, esta educación se plantea por la presencia de gitanos desde la década de los 80 y, en la actualidad, por la llegada de otros grupos, debido a las sucesivas migraciones; contextos que desencadenan situaciones complejas en torno a la diversidad. Sus estudios e investigaciones dan luces sobre la pedagogía intercultural, donde el desarrollo de

competencias permita una relación con el Otro, crear ambientes propicios para todos los estudiantes y donde también sea posible analizar las desigualdades.

En la medida que se comprendan las dificultades del Otro, que se atienda y se procure resolverlas; cuando se acepte la diversidad no para superarla, sino para valorarla por lo que es y por lo que da, solo así se podrá comprender a la humanidad (Leiva, 2017). Por ello, se deben impulsar estrategias pedagógicas hacia ese propósito como el trabajo colaborativo el que, junto a un aprendizaje significativo, valore tanto lo cognitivo como lo emocional. “Se necesita incorporar y estimar el enfoque emocional de las diferencias culturales en espacios escolares de convivencia democrática como factor de vinculación cultural” (Leiva, 2017, p. 41). En otras palabras, es vital que se instauren las competencias interculturales en las aulas, que resuenen en otros ámbitos y, así, lograr una educación de calidad.



Figura 1. Principios de la educación intercultural. Fuente: Unesco (2014). XVII Jornadas Latinoamericanas de Educación (Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela). Quito. Ecuador.

La Figura 1 recopila la información dada en el 2006, *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. Sin embargo, para el 2014, se omitió el término

“competencias culturales” que estaba tanto en el segundo como en el tercer principio. A pesar de ello, mantiene la lógica con la que se inició, es decir, la base radica en el reconocimiento de la diversidad a través de la identidad cultural del estudiante. Con ello, se desarrollan competencias (inter)culturales, que le permitan ser y ejercer como ciudadanos y, finalmente, construir y fomentar los lazos de respeto, comprensión y solidaridad entre los demás individuos y grupos humanos.

Es necesario aclarar que se debe deconstruir procesos como “atención a la diversidad” ya que se visualizan —hasta el punto de estigmatizar— las diferencias y se las trata como características y necesidades individuales y especiales. Al respecto Aguado (2011) subraya la importancia de superar esta visión restrictiva y dotar de intencionalidad toda interacción social para que sea significativa. Esto sería un primer paso hacia las prácticas interculturales. Otro aporte al respecto es el de Lluch (2013) quien reafirma que la escuela de estos tiempos exige abordar la diversidad cultural como hecho natural y complejo, sin embargo, es necesario atender el trasfondo ideológico desde donde se pretende tratarlo en las escuelas.

Asimismo, se debe destacar que la educación intercultural no puede estar supeditada a las culturas dominantes, tal como sucedió con la Educación Intercultural Bilingüe. Este programa educativo fue rápidamente adoptado por diversos países en América Latina, en la década de los 80 y 90, gracias a reformas constitucionales. Sin embargo, en un inicio, se evidenció una limitación: se enfocó a que las comunidades se unan a la cultura dominante, a través del lenguaje y no buscaba el diálogo ni el debate, tampoco se respetaban las diferencias ni se incentivaban las identidades culturales. El término bicultural es opuesto a los planteamientos de la interculturalidad, fundamentalmente por su mirada relativista de la cultura, porque predomina una práctica pedagógica transmisora y por la perspectiva de agregación, y no de articulación, de los contenidos en el currículo (Walsh, 2005b). La EIB se presentó como unidireccional, de abajo hacia arriba, un solo movimiento que acopla a las minorías, desentendiéndose de la riqueza lingüística, parte fundamental de la cosmovisión de una comunidad nativa. En el Perú, la educación bilingüe, llevada a cabo por lingüistas, estuvo centrada más en lo bilingüe que en lo intercultural (Tubino, 2005).

También, existen casos de educación diferenciada en el nivel superior, como las universidades de México (Guzmán, 2018), donde se reproducen las mismas situaciones de discriminación y exclusión, pues la estructura no ha cambiado: son

centros educativos para indígenas y no centros de difusión y fomento de sus propios valores culturales y donde emana el conocimiento. Abdallah-Pretceille (2001, citado por Guzmán, 2018) indica que persiste un cerco de dudas y resistencias en torno a ciertos conceptos arraigados en la educación tradicional.

Resulta necesario, como sentencian Zavala, Cuenca y Córdova (2005), que la interculturalidad llegue a todos los sectores para transformar esas estructuras sociales de poder que persisten en generar la desigualdad. La reivindicación de las minorías será posible si los que están del otro lado entienden su rol y se involucren activamente. Frente a tal objetivo, se requiere la participación decidida del equipo directivo, docentes, alumnos, familias y comunidad. Además del recurso humano, también se requiere trabajar con un currículo y con materiales educativos que articulen la diversidad con la interculturalidad crítica.

La interculturalidad es un término dinámico, que denota movilización de ideas. Un constante cuestionamiento de lo que es y de lo que está. Por ello es que la formación docente resulta un aspecto imprescindible, porque se debe examinar, repensar y deconstruir su estructura ideológica. Al respecto, Dervin *et al.* (2020) señalan que la pandemia por la covid-19 ha revelado una crisis respecto a la interculturalidad para la educación. La economía y la globalización son puntos determinantes para repensar este concepto, al constituirse como un sistema de práctica y pensamiento. Los tiempos de crisis revelan agudos problemas, por lo que es imperioso examinar alternativas de solución, como el de la integración intercultural.

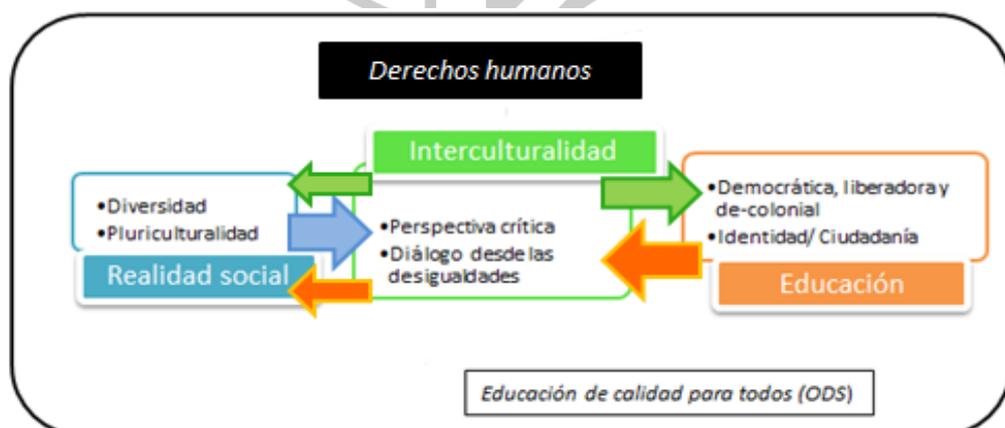


Figura 2. Dinámica de la interculturalidad en la sociedad. Elaboración propia.

En la Figura 2 se observa la dinámica entre los conceptos desarrollados hasta ahora. La interrelación entre estos términos tiene como eje la interculturalidad, elemento indefectible para entender la realidad social en su diversidad. La noción de la pluriculturalidad incide y contribuye a la formación de la identidad, como parte de un ejercicio de ciudadanía, solo posible en una educación democrática, liberadora y decolonial. Este diálogo con la interculturalidad impacta en la realidad social de forma positiva ya que alienta su transformación. El funcionamiento de todo este sistema es regulado/motivado/configurado por los derechos humanos, lo que corresponde a una educación de calidad para todos, propuesto tanto en el *Proyecto Educativo Nacional al 2036* y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En suma, la educación intercultural expone las dificultades y tensiones propias de ambos términos, pero que deben ser evidenciadas y dialogadas para evaluar situaciones y contextos que, poco a poco, se acerquen, a una educación de calidad, con equidad. En atención a ello, a la ambición de su propuesta, es que no es posible tratarla como algo pequeño y complementario. La educación intercultural debe impulsar un cambio total y radical en la educación, en su sistema y en sus miembros.

c. Identidad cultural y ciudadanía

La identidad es la conciencia que una persona, o colectividad, tiene de ser ella misma y distinta a las demás, a partir del conjunto de ciertos rasgos propios que los caracterizan. Es algo único y remite a la igualdad (o totalidad), aun cuando se le enfoca desde distintas perspectivas. Sin embargo, estas anotaciones son insuficientes para entender su complejidad. La identidad, anota Tubino (2002, citado en Comboni y Juárez, 2013), es histórica y cambiante, tal como la sociedad, y se constituye de elementos permanentes y elementos que cambian o se adaptan, en atención a los procesos sociales y a las relaciones de poder. En consecuencia, la identidad es un concepto que depende de otra figura, el Otro. Las personas o grupos construyen narrativas sobre sí mismos, a partir de un pasado (memoria histórica) y, en el presente, de la relación con los otros (Tubino, 2019).

Resulta importante distinguir la relación que se establece con el Otro, es decir, determinar una relación legítima. Por ello, se deben admitir los aspectos que lo hacen diferente y evitar proyectarse en ellos o buscar semejanzas (Guzmán, 2018). Esta primera reacción instintiva radica en el pensamiento judeo-cristiano que ha contribuido

a las bases de la tradición occidental, por lo que esa relación inexacta, equívoca e inauténtica con el Otro, afirma Guzmán, origina el racismo, la xenofobia y otros problemas sociales de larga data. La intención homogeneizante que subyace a las relaciones se difunde en las escuelas (Abdallah-Preteuille, 2001, citado en Guzmán, 2018), de la que se aprovechan los discursos de poder. Otra razón por la que la diversidad representa un reto.

Entonces, la identidad permite una identificación y, a la vez, una diferenciación con los demás; determinado por la pluralidad del grupo. La identidad se construye y fortalece gracias a la interacción con el Otro. Es desarrollar la autoestima, entendiendo que se pertenece a una colectividad, valorada y respetada. Déloris *et al.* (1996) lo explican en el “aprender a vivir juntos”: el desarrollo del niño y el adolescente debe iniciar desde la comprensión del mundo, solo así podrá descubrir quién es. De este modo, podrá ponerse en el lugar de los demás.

Asimismo, en el “aprender a ser”, la persona en su crecimiento y construcción, despliega su potencial y adquiere, poco a poco, una complejidad característica, sea como “individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños” (Déloris *et al.*, 1996, p. 53). El reconocimiento de su entorno y el respectivo autoconocimiento perfila en el niño y adolescente identidades culturales, religiosas, sexuales, etcétera, las que son respaldadas por sus derechos a nivel mundial. Las personas pueden construir su identidad, siempre supeditada a discursos de contextos de interacción. Por ello, la interacción cultural disonante invita a la reflexión crítica, al abandono de la zona de confort y a no olvidar el factor ético (Poole, 2019).

La identidad se construye también con el diseño y empleo de competencias que permitan transformar el contexto y concretar un ideario intercultural, que incluye procesos de deconstrucción y la valoración de saberes culturales para formar ciudadanos del presente. Los valores que provienen de la cultura dominante refuerzan la transmisión y continuidad del sistema. Entonces, la importancia de la educación intercultural radica en impulsar y promover mecanismos y conceptos donde resuenen los valores de otras culturas, una acción reivindicativa y libertadora, una estrategia decolonizadora.

Es así que este concepto se relaciona con la diversidad cultural: la identidad no puede anclarse al pasado, sino entenderla desde el presente. Tal como indica Sani

(2015, p. 150), “la conciencia de la situación en la que vivimos”, aceptar lo que ofrecen otras culturas y, sobre todo, reconocer su constante y continua contribución a la identidad nacional. Por lo tanto, como el concepto de cultura es dinámico, la identidad está en permanente construcción, en un aquí y ahora.

Un presente donde se existe y, algunas veces, se resiste, debido a las relaciones asimétricas de la sociedad. Hall (1997, citado por Walsh, 2005a, p.7) refiere que la identidad no se elige, sino que es una negociación social con otros significados e imágenes que permite la distinción de los individuos. Es importante indicar que dichos significados son determinados por componentes cognitivos y afectivos.

Asimismo, se plantea como un criterio pedagógico que la escuela ayude a construir la identidad cultural a través de la revitalización de la historia peruana, o los procesos históricos, en el presente (memoria histórica); y de cómo se lee, se entiende y se vivencia ese presente desde la historia.

Es más, como proceso de aprendizaje, ocurre en la cotidianidad, en instituciones más estructuradas, no solo la escuela. No obstante, es la escuela la que reproduce la/una cultura, y sus relaciones sociales, de la mano del docente, quien, a su vez, es el agente para una educación que se enuncia como transformadora. ¿Cómo se resuelve esto? ¿Se podrá afirmar que el sistema educativo o las políticas educativas están orientados a edificar las identidades?

Por otro lado, para Albó (2010), fortalecer la identidad grupal cultural resulta determinante para culturas subordinadas, pues les permite luchar contra el rechazo y la aculturación: Desde la identidad cultural, se fortalece la identidad personal y otras formas de convivencia que permitirán desarrollar actitudes positivas hacia los otros. En ese sentido, Bossio detalla “la conciencia de la perfectibilidad del ser humano” (2017, p. 28), lo que manifiesta que la condición del hombre permanece inacabada pues está en constante contacto con los demás. Un constante devenir, un contacto recíproco.

En consecuencia, la identidad o identidades son una compleja red de relaciones, experiencias, modos, creencias, que se construyen a lo largo de la vida y se retroalimentan del entorno y la realidad, desde lo político hasta lo familiar. Para alcanzar la estabilidad a nivel social, exige ser reconocida, valorada y aceptada por los demás y evitar los conflictos con el grupo. Cada identidad edifica una escala de valores que también repercute en la visión del mundo. Mantener la identidad es un ejercicio de libertad y no debería significar un estado de lucha y defensa constante.

La o las identidades exigen ser reconocidas, sin embargo, no sucede así. Entonces, se construyen identidades para encajar en el sistema, un acto subrepticamente impuesto y forzado. El proceso de saber quiénes somos, de carácter subjetivo, personal y dialogante; se desdibuja por las relaciones asimétricas de poder. Es así como se llega al concepto de ciudadanía. Inicia con la identidad en correspondencia con el entorno, con lo que se asume un rol basado en el ejercicio de derechos y deberes que, simultáneamente, otorga bienestar y refuerza la integración y las bases de la convivencia democrática. No obstante, el bien común, poco a poco, se ha olvidado y domina la desigualdad, la discriminación, solo por citar algunos fenómenos sociales. Para enfrentar esto, surgen modelos pedagógicos que desarrollan la competencia ciudadana intercultural (Aguirre *et al.*, 2019) y prácticas pedagógicas transdisciplinares, es decir, una ciudadanía fortalecida con motivaciones así como necesidades (Sierra, Caparrós, Vila y Martín, 2017).

El bien común radica en respetar y defender las libertades individuales y colectivas; más que un aspecto legal es un sentido de identidad y pertenencia. Precisamente, Déloris *et al.* (1996) describían la humanidad cohesionada en proyectos comunes y valores compartidos que revelan su intención de una justa y adecuada convivencia. Ahora bien, se sabe que las sociedades del siglo XXI son un híbrido donde ya no solo es personal-grupal, sino local-global o real-virtual (Vilera, 2001, citado por Guanipa, *et al.*, 2019). Con ello, se debe defender la naturaleza social que establece una relación con los demás para compartir objetivos y satisfacer las necesidades. De este modo, será significativo que todos participen en la toma de decisiones para contribuir, sostener y alentar la democracia, a través del Estado. Y es el Estado el que garantiza el respeto a los derechos humanos. Lamentablemente, en muchos países, esto no se ha cumplido, lo que desencadena una crisis de representación y gobernabilidad.

Si el Estado o el sistema controlan y modelan desde el poder y el miedo, la educación trabaja desde las estructuras del desarrollo humano, al servicio del progreso social. Se trata de conocer y aprender, de forma crítica, para luego vivenciar derechos, deberes y valores cívicos. Para ello, el docente debe distanciarse del rol técnico que el currículo le impone y alzarse como un intelectual reflexivo. A su vez, la escuela debe “enseñar” la democracia; en otras palabras, reflexionarla y analizarla en los procesos históricos y vivenciarla en acciones cotidianas. La democracia debe crear demócratas,

indicaba Savater (2000, citado por Guanipa, *et al.*, 2019). Por ello, el PEN al 2036 asume la ciudadanía plena como un reto.

En conclusión, la identidad y la ciudadanía (democrática) son de carácter social y político. Desde la identidad(es) se llevan a cabo procesos de integración y vinculación con la comunidad, donde se participa activamente para alcanzar un proyecto común, el cual implica, también, un desarrollo personal. El Estado consolida estos procesos con el reconocimiento de las identidades y el ejercicio de la ciudadanía. Para afianzar este ejercicio, no solo se necesitan valores cívicos, sino también pensamiento crítico para comprender, dialogar, deconstruir y acercar temas complejos, gestar opiniones propias, ser conscientes de decisiones y actos, y asumir responsabilidades, ya que todo lo mencionado impacta en la comunidad (asuntos públicos). Es necesario, como apunta Tubino (2019), resaltar el esfuerzo del programa Educación intercultural para todos, a pesar de la poca significatividad y exigir políticas transformativas a largo y corto plazo. La ciudadanía tiene como objetivo el funcionamiento social-político del entorno, con la que se propicia la convivencia democrática.

Como se ha revisado, la identidad es susceptible a prácticas, representaciones, normas y valores, propias de una estructura de poder. Con las relaciones asimétricas, la construcción de la identidad se altera y con ella, la diversidad y la diferencia. En atención a esto, se hace necesaria una alfabetización cívica transdisciplinar que la educación intercultural posibilita.

d. Competencia intercultural

En un mundo globalizado, resulta necesario desarrollar el capital cultural a través de ciertas capacidades que ayuden a relacionarse en escenarios culturalmente diversos. El campo de la práctica pedagógica considera a las competencias interculturales la piedra angular para la construcción de la ciudadanía en estos tiempos y las que complementan los derechos humanos (Unesco, 2013b).

Si se observan aspectos como las relaciones interpersonales, la problematización de la realidad, la convivencia democrática y la cultura de paz es ineludible la adquisición de las competencias interculturales en la educación básica. Leiva (2017) caracteriza el vínculo cultural por su factor emocional/subjetivo, por lo que bajo sus tres dimensiones (el saber, el saber hacer y el saber estar), el actitudinal dirige a las demás, ya que permite interiorizar lo que se hace para que adquiera sentido

ahora y, sobre todo, repercute después. Las competencias incluyen elementos heterogéneos: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, unificados en los valores, la moral y la ética. El sujeto intercultural debe ser capaz de responder contextos particulares, de forma crítica. Por lo expuesto, se afirma que es un saber holístico.

Precisamente, es importante que en la interacción cultural se realice una pausa para pensar en cómo se están evaluando las diferencias. Ello conduce a cuestionar la escala de valores y los conocimientos adquiridos en la trayectoria de vida y, muchas veces, asumidos como omnipotentes. Poole (2019) indica que la reflexividad debe estar incluida en la competencia intercultural ya que aportaría relatividad y sensibilidad al individuo. Además, esta competencia otorga un “punto de vista arquímido” (Bryam, 2018, citado en Poole, 2019). Para desarrollar los cuestionamientos, resalta Unesco (2013b), es necesario determinar y esclarecer los conceptos y métodos acerca de lo cultural, reflexionar sobre el origen y propagación de los prejuicios y estereotipos e identificar y reconocer todos los procesos y elementos que conforman las competencias.

En ese sentido, Zavala, Cuenca y Córdova (2005) así como Leiva (2017) postulan que la interculturalidad reclama la presencia de lo actitudinal pues es imperante eliminar prejuicios y fomentar relaciones interpersonales equitativas, en y fuera de las escuelas. No obstante, si se otorga un protagonismo exclusivo a lo cognitivo o a lo procedimental y se descuidan los otros componentes, se tiene el riesgo de caer en lo superficial. Lo actitudinal debe sostenerse, formularse y apoyarse en lo cognitivo y lo procedimental.

Al respecto, el estudio de Guntersdorfer y Golubeva (2018) permite sustentar este punto. Se plantea el concepto de la inteligencia emocional, el que influye y determina las competencias interculturales porque aporta un elemento importante como la empatía. Ella permite regular las emociones para hacer o resolver un encuentro intercultural. De este modo, se genera más posibilidades de desenvolverse satisfactoriamente en múltiples contextos. Sin embargo, dichos autores destacan que apelar a la empatía no asegura éxito en estas relaciones. La empatía puede producir consecuencias negativas cuando se trata de situaciones interculturales caracterizadas por la distribución desigual del poder, ya que podría emplearse para manipulaciones de cualquier tipo.

Este punto obliga a retomar el tema de los docentes, la formación inicial y la práctica en aula. Entonces, en primer lugar, sería válido preguntarse ¿cómo se enseña la

empatía?, ¿se puede enseñar la empatía? Guntersdorfer y Golubeva (2018) alientan a los docentes a revisar las investigaciones psicológicas de los últimos años para desarrollar la inteligencia emocional y la empatía en los estudiantes. Segundo, el tratamiento de la empatía —y otros aspectos de la educación intercultural— exige alejarse de posturas pedagógicas convencionales. Cierran el texto con una conclusión a considerar: lo intercultural demanda un conocimiento interdisciplinario.

Tabla 1

Propuesta de competencias interculturales

Temática	Competencia
Contacto cultural	La persona intercultural tiene apertura hacia lo diferente y demuestra disposición a enriquecerse de los códigos culturales de otros, ya que comprende que esto no significa una amenaza a lo propio. Asimismo, trata de manejar los conflictos que surgen durante este contacto.
Habilidades comunicativas	La persona intercultural es consciente y sensible frente a la existencia de diferentes formas de establecer relaciones comunicativas, reconoce la validez de estas diferencias y procura utilizarlas cuando el contexto lo requiere.
Modos de conocer y aprender	La persona intercultural valora la existencia de una pluralidad de concepciones del mundo y se interesa por conocerlas, comprenderlas, experimentarlas y por enriquecerse con los aspectos que le parecen positivos.
Relaciones de poder	La persona intercultural percibe de manera crítica las estructuras de poder que legitiman un determinado orden social; y toma una posición proactiva para combatir las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones socioculturales en la sociedad.
Ciudadanía interculturales	Una persona intercultural se considera a sí misma y al Otro como sujetos de derechos y deberes, y ejerce su ciudadanía sobre la base de pactos inclusivos para construir consensos que defiendan la diversidad.

Nota. Fuente: Adaptado de *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*, 2005, por Zavala, V, Cuenca, R. y Córdova, G., Lima: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo, PROEDUCA- GTZ, Soporte Conceptual y Comunicación 2.

Lo que se comparte en la Tabla 1 es la propuesta que diseñan Zavala, Cuenca y Córdova (2005) e incluye algo importante, las relaciones de poder que efectúan una lectura crítica del aparato social donde se vive y que respalda un raciocinio lúcido y una actitud proactiva. Además, articula las temáticas propuestas no solo con el aspecto actitudinal, sino que posibilita el ejercicio del pensamiento crítico.

- **Gestión de las competencias interculturales**

Para gestionar las competencias, Unesco desarrolla un plano operativo basado en 5 puntos clave:

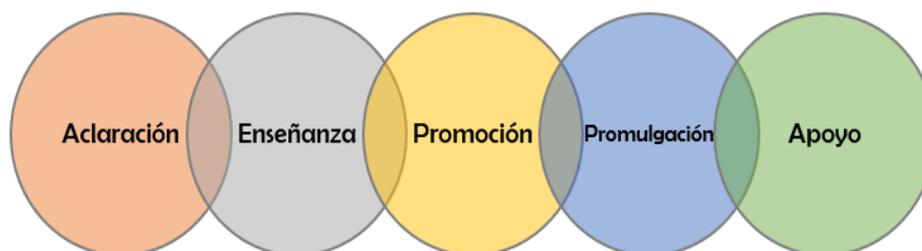


Figura 3. Relación de los pasos del plan operativo de la Unesco. Elaboración propia.

La Figura 3 expone cómo es que cada paso del plan operativo depende del anterior para poder avanzar y cumplir con el objetivo. Ello se confirma con la Tabla 2, donde el grado de interrelación permite entender que las competencias y la educación intercultural deben irradiarse hacia diferentes ámbitos y no tratarse como un asunto exclusivamente educativo.

Entonces, inicia con lo práctico y lo sensato: precisar y definir conceptos. Quizá este paso sea, como todos los pasos iniciales, los más desafiantes. Una vez trabajadas las ideas se procede a enseñarlas. Aquí, se moviliza a toda la comunidad educativa y todos los elementos que disponen: Al docente y su formación inicial hasta al ministro encargado de las políticas públicas educativas. De forma simultánea, se comparte el mensaje fuera de las aulas. Primero, con las familias y, poco a poco, se incorporan pequeñas organizaciones de la sociedad civil, para que sean ellas las que motiven un cambio a nivel macro. Es decir que el cambio se produce a partir de la sensibilización de las personas hacia ciertos contenidos. Ello contribuye al paso final, la difusión, como apoyo, hacia todos los espacios y en todos los aspectos. No de forma impositiva, sino complementaria y recíproca.

Si se anhela alcanzar la alfabetización cultural, es decisivo transitar fuera de las aulas para involucrar a las entidades, sean públicas o privadas, e instituciones de corte científico o humanístico. Un impacto transversal. Convocar a todos para escucharse, contribuir y sumarse al plan propuesto.

Tabla 2

Descripción de los cinco pasos del plan operativo propuesto por la Unesco

Aclaración	Consiste en entender las competencias interculturales sintetizando las investigaciones de múltiples disciplinas, y que sean accesibles para transmitirlos. Se deben abordar las competencias en el sistema educativo y en los sistemas legales . También, se trata de integrar las competencias a diversas disciplinas y de difundirlas más allá del ámbito académico, donde es significativa.
Enseñanza	Una vez realizado el paso anterior es que se podrá compartir e incorporar las competencias en todos los niveles educativos. Se trata de enseñar, precisando los términos con los que se aborda la interculturalidad, de proporcionar experiencias , ampliando la formación del profesorado y de apoyar la mejora de materiales educativos . Asimismo, adoptar métodos de enseñanza y elaborar directrices desde las instituciones e instancias superiores.
Promoción	Nace de la idea de que el aprendizaje es diverso por lo que se complementa al sistema educativo. Entonces, es necesario crear un sentido de comunidad y establecer organizaciones que lo gestionen. También, se debe promover los contextos de aprendizaje familiares , apoyar el reconocimiento y el respeto por el conocimiento tradicional. Fomentar la sensibilidad cultural en contenidos de comunicación e información.
Promulgación	Se acude a las organizaciones privadas y públicas para afianzar sus competencias interculturales y su fomento de la diversidad cultural, apoyar organizaciones que apuesten por el arte para desarrollar competencias interculturales, adoptar eventos que incentiven la cultura de paz. Finalmente, asegurar políticas culturales que incluyan las competencias y contribuir a aprender del pasado con diálogo , para una reconciliación y comprensión intercultural.
Apoyo	El apoyo será posible con la provisión de recursos adecuados para invertir en todo lo mencionado. Debemos establecer asociaciones comprometidas a difundir las competencias interculturales, promover eventos que apunten a ello, difundir textos y nuevos trabajos del tema, así como perspectivas complementarias e incrementar la lista de profesiones que acepten y valoren las competencias interculturales y que la hayan asimilado —o tengan la intención— en su profesión .

Nota. Fuente: Adaptado de *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*, 2013b, por Unesco, Universidad Nacional de Colombia. Cátedra UNESCO.

Se concluye que las competencias interculturales se desarrollan en un doble plano, personal y social, toda vez que construye la identidad, con mecanismos de

afianzamiento, adaptación e intercambio de elementos culturales; y la ciudadanía democrática, lo que implica la capacidad para reaccionar, actuar y resolver situaciones que desestabilicen la convivencia y amenacen los derechos humanos. Además, corresponde a los organismos nacionales e internacionales combatir la desinformación que abunda y el insuficiente desarrollo e impacto de las instituciones, en materia de comunidad y humanidad.

e. Enfoque intercultural

Los enfoques transversales, como su mismo nombre indica, permiten abarcar diferentes aspectos del currículo y articular sus elementos para proyectarse y repercutir en la realidad. Su operatividad otorga al currículo eficiencia y sostenibilidad, toda vez que los enfoques detallados en el CNEB provienen del artículo 8 de la Ley General de Educación, a excepción del enfoque de Igualdad de Género que se basa en el Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017 (Minedu, 2017).

Los enfoques transversales plantean temas socialmente relevantes. Desarrollarlos con éxito exige no solo todo lo señalado, sino también demanda un acompañamiento efectivo de la comunidad educativa, en su conjunto. Además, como todo proceso significativo debe acompañarse de sensibilización, reflexión y comprensión del enfoque en sí. Es decir, implica alcanzar un aprendizaje holístico.

El enfoque intercultural parte del reconocimiento de la diversidad, por lo que se orienta a la convivencia y a la vivencia y expresión de la identidad cultural. En ese sentido, pretende erradicar toda práctica de discriminación e incentivar y promover el diálogo intercultural, y el ejercicio de la ciudadanía responsable. De este modo, el tratamiento de este enfoque radica en valores como el respeto y la justicia.

1.3 Integración curricular

La pandemia por la covid-19 hizo explotar la burbuja económica peruana, con la que se olvidaron otros asuntos, también relevantes para el país. Sea esta situación motivo para no solo revisar parámetros económicos, sino rastrear en los aspectos sociales y culturales para, luego, analizar las implicancias en el campo educativo y de salud.

Todos los temas escondidos, ocultos o ignorados, salen a la luz en esta pandemia y, de peor forma, en la última contienda electoral. La discriminación y el

racismo indignan, por momentos, pero aún no se sabe qué hacer con ellos. La sociedad peruana no logra identificar o reconocer situaciones que vulneren sus derechos. Por ende, no se concreta el ejercicio válido de una sociedad democrática. En atención a ello, se requiere ampliar las miradas, incorporar todos los elementos para desarrollar lecturas críticas y lúcidas de la realidad. Es vital recordar que el conocimiento es mutable.

Hoy en día, las competencias son los ejes para una educación de calidad, toda vez que resultan el elemento estructural de una formación integral, de acuerdo a un enfoque socioformativo. Tobón (2013) comparte esta premisa y expone la formación de la persona, más allá del tradicional aprendizaje, capaz de atender su proyecto ético de vida. Es decir, el ser humano se construye de forma sistémica y dinámica, en constante diálogo con su entorno. La enseñanza rompe su encorsetado concepto para manifestarse fuera de las aulas, por lo que el currículo debe asumir esta adecuación.

1.3.1 Definición de integración curricular

El término “integración” indica la capacidad de organizar elementos en función de un propósito superior o mayor. En ese sentido, para Bacon (2018), es una acción o efecto producido en el currículo que permite la unidad de los elementos que la constituyen para tener la capacidad de responder a una cultura, época o situación. Entonces, un plan de estudios integrado será válido cuando resulte de la conciencia del tiempo y el lugar. Para Florido (2018), esto le permite afirmar que la integración curricular garantiza mejorar la calidad de la educación, al abarcar el campo de la innovación.

El currículo, de acuerdo a Gimeno (2007), tiene un significado cultural, entendido como “proyecto cultural”; por lo que la selección de ideas, nociones, definiciones se conjugan en una dinámica que responde a determinadas condiciones políticas, administrativas e institucionales. El currículo expone una concepción aprobada de la educación. Una perspectiva seleccionada para difundirse, puesto que se le considera útil y relevante para que los estudiantes logren aprehender y comprender la realidad, a través de una determinada planeación. El paso siguiente es llevarlo a la práctica: guiar la interacción donde se apreciará la organización o configuración del currículo en las aulas. Este ordenamiento de los contenidos impacta en la práctica docente y la experiencia del aprendizaje.

Por otro lado, Jelves (2017) observa que la selección de contenidos curriculares revela las cuotas de poder, es decir, no se habla de un procedimiento técnico, sino una operación política. La sola posibilidad de efectuar algún cambio es una expresión de poder y configura al currículo como un espacio en disputa (Pinto, 2008, citado por Jelves, 2017).

El currículo adquiere valor real cuando atiende las particularidades y las condiciones reales de su entorno, y cuando evidencia todas sus posibilidades de concreción. Una integración de mayor grado de las disciplinas fomentaría conexiones significativas, lo que resultaría en un aprendizaje eficaz, una mayor creatividad del docente y una mayor capacidad de acción, tanto del maestro como del estudiante (Bacon, 2018). El currículo integrado necesita del docente empoderado por su profesionalización, por sus representaciones sociales (Jelves, 2017) y por su relación con el educando.

La Figura 4 expone la concepción socio crítica del currículo con la que se analiza la integración de las disciplinas, lo que implica reformular los saberes —con los que se ha tratado de comprender el mundo— y mejorar la calidad de la enseñanza. Es así que, explica Florido (2018), el currículo, como elemento vivo, otorga dinamismo a los procesos educativos —propicia el liderazgo pedagógico y el desarrollo del aprendizaje colaborativo— impulsado por el pensamiento complejo a partir de la relación con los problemas de su entorno. De este modo, el currículo se innova al acercarse, reflexivamente, a las particularidades de los contextos y a las personas que participan en ellos. Con ello, se observa que el currículo debe responder a una alta complejidad, con flexibilidad. Por último, el currículo integrado debe cumplir un sistema integrado de evaluación de todos sus componentes.

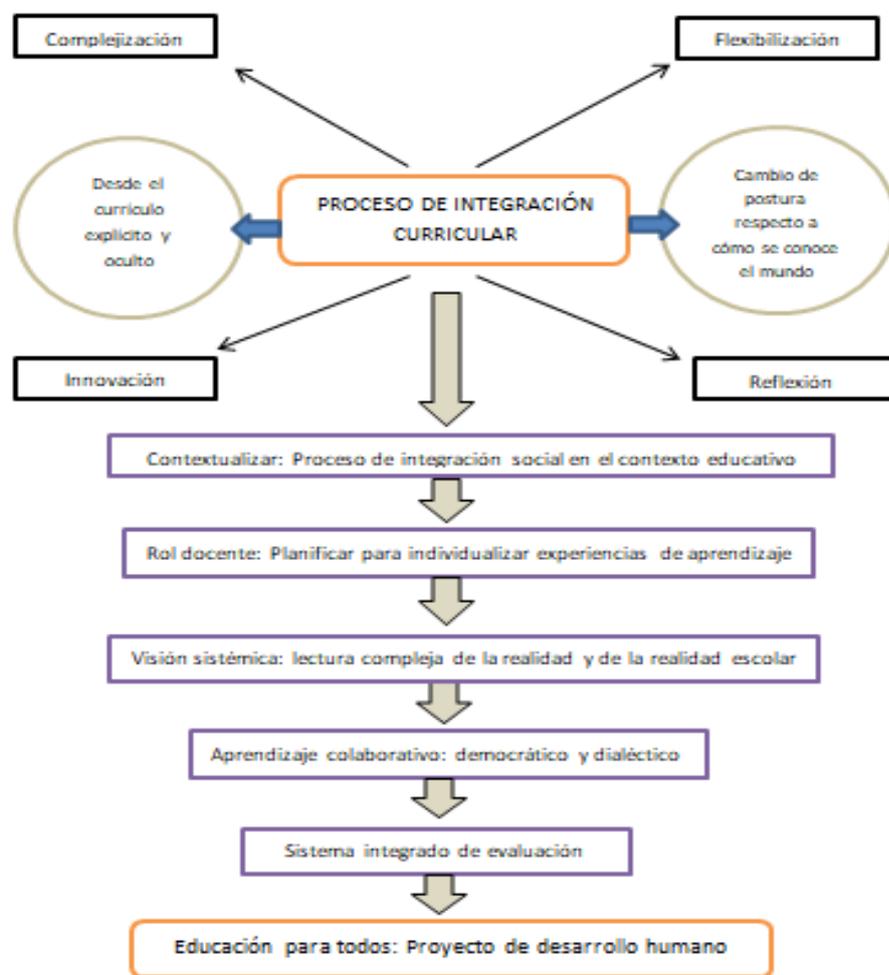


Figura 4. Proceso de integración curricular. Fuente: Adaptado de Florido, H. (2018) La integración curricular: campo de acción e innovación en educación. En: Machuca, G. (Comp.) *Competencias en educación superior, flexibilidad y el mundo del trabajo. Intersticios, retos y posibilidades*. Bogotá, Colombia: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior.

La integración curricular logra una educación colaborativa o cooperativa al involucrar el sentido democrático y el dialéctico que permiten darle un espacio importante a las ideas de los estudiantes y puedan participar en la determinación de los temas, con responsabilidad y seriedad (Nesin y Lounsbury, 2019).

Sin embargo, lo aprendido en las aulas no tiene utilidad o correspondencia en la vida práctica. Al respecto, detalla Pozuelos (2000), no se debe perder de vista que las disciplinas son constructos humanos, basados en interpretaciones. Al ser diseñados por el hombre son artificiales, no naturales. No obstante, la realidad no se puede comprender por partes, sino como un todo.

El currículo ha contribuido a fomentar una visión fragmentada de la realidad. Algo que no tiene asidero en la lógica ni mayor respaldo en las estadísticas. Es preciso recordar que, primero, la realidad no puede ser tratada de forma homogénea, y segundo,

que la experiencia indica que, tras años de una enseñanza basada en asignaturas y/o contenidos, se desarrolla, enfáticamente, el nivel académico pero se olvida el lado humano de los niños y adolescentes.

El tratamiento del conocimiento académico en la cultura escolar se basa en una inexistente relación con los estudiantes, no hay vínculo que permita evidenciar y valorar su aporte en la cotidianidad. Solamente obtendrán algún “beneficio” en la temporada de evaluaciones, las que reproducen situaciones descontextualizadas y ejercicios abstractos que se distancia aún más del aprendizaje. Si se entiende que la escuela es el espacio fundamental de socialización del niño, ¿no se le debería acercar, poco a poco, a aspectos de relevancia social? Si se pretende que tenga la capacidad de enfrentarse a la realidad que le espera, ¿no se le debería mostrar cómo es esa realidad?

Agreguemos que los cursos, materias o asignaturas incluyen contenido previamente seleccionado en los textos o materiales educativos. Estos responden, muchas veces, a intereses ajenos a lo educativo (Gimeno, 2007).

Lo que se trabaje en el aula tiene que acercar a los estudiantes a su cotidianidad y realidad, hacerlos partícipes de sus problemas e injusticias (Nesin y Lounsbury, 2019). Con esto, se quiere demostrar que el conocimiento científico es importante, pero debe ser significativo para el ámbito escolar.

La integración curricular es un tema de larga data porque reflexiona y alza la voz de protesta sobre la intención totalizante de las disciplinas científicas que imposibilita la experiencia, práctica y efectiva, de aprendizaje que, como parte de un sistema educativo, siempre es reticente al cambio. Por lo tanto, hay urgencia en implementar un modelo o enfoque distinto al de una integración tradicional.

Gimeno (2007) indica que hay formas de estructurar los contenidos (en unidades, espirales, piramidales, redes de tópicos), pero también resalta la importancia del hacer y del ser: motivar actividades y actitudes, ofrecer una perspectiva histórica del conocimiento y la proyección social que no solo demanda encontrar relaciones significativas entre el contenido escolar y la realidad o contexto; y cómo el nuevo contenido logra vincularse con los significados previos que son expresiones de las particularidades y singularidades de cada cultura o contexto. Es así que Jelves (2017) considera que integrar un currículum es asumir una perspectiva pedagógica que acepte el tema de la realidad compleja (o complejidad) con lo que será necesario dialogar,

consensuar, acordar para identificar las zonas comunes y, sobre todo, reflexionar las acciones e ideas que se acerquen al objetivo planteado.

Gimeno (2007) exige al sistema educativo prestar atención a las habilidades, destrezas u objetivos comunes —no exclusivos a cualquier unidad, asignatura o área curricular— por lo que convoca a una participación conjunta de todos los profesores. Entonces, un enfoque tradicional, es decir, con una integración básica o simple, reproduce el conocimiento y lo trasmite de una generación a otra; en cambio, una integración ambiciosa es la que prioriza al estudiante al satisfacer sus motivaciones personales y sociales. Para Nesin y Lounsbury (2019) la integración curricular permite que los estudiantes experimenten, realmente, la democracia.

Frente a todo lo expuesto, se concluye que la integración curricular, entendida por diversos investigadores como formato, organización o diseño curricular, es la capacidad, facultad o característica de ordenamiento de los elementos y recursos del currículo con la finalidad de proponer una lectura o acercamiento de la realidad capaz de atender las relaciones sociales. Esto es determinante ya que involucra a la teoría curricular y a la calidad del aprendizaje. Además, logra ubicar al docente en un rol protagónico, ya no sujeto por un currículo oficial que está divorciado de las aulas. En términos de Jelves (2017), la integración curricular es un modelo pedagógico emancipador.

A continuación, se describe la clasificación de Piaget (1979), que recoge Torres (1994), donde se identifican tres perspectivas en torno a la integración curricular: la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

1.3.2 Perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar

Primero, se menciona el modelo multidisciplinar debido a que es el modelo tradicional y el que hasta hace un par de años regía en el sistema educativo nacional e internacional, aunque para algunos autores, sobre todo Beane (2010), no debería incluirse al tratar este tema. Este enfoque organiza los contenidos por disciplinas, al considerar que el conocimiento proviene de la comprensión de todas ellas, con límites muy definidos. Ortiz Hernández (2006) caracteriza al currículo tradicional como una hegemonía de las asignaturas, de espacios territoriales, donde el único que dirige y manda es el maestro. Se imparte el conocimiento de forma separada y fragmentada.

Además, lo que recibe el estudiante carece de relevancia; al no participar, su rol se limita a escuchar.

Luego se tiene el modelo interdisciplinar. Se ha de mencionar que algunos autores refieren la integración curricular como sinónimo de interdisciplinariedad. Este enfoque propone cruzar las disciplinas, pero conserva el aporte de cada una de ellas, las que están supeditadas a un tema específico, donde radica el conocimiento. Aún persiste el peso y autoridad de las disciplinas, aunque el conocimiento ahora es abordado desde más de una postura. Para su desarrollo se necesita encontrar un equilibrio entre las disciplinas y las temáticas propuestas. Para Salas (2005, citado por Casanova e Inciarte, 2016) también se debería potenciar los procesos y la contextualización local que involucre a sus fuerzas sociales. Asimismo, se menciona que para alcanzar la interdisciplinariedad es vital que cada disciplina realice una reflexión filosófica que la lleve a encontrar un discurso en común con las otras. Valdés (2012) señala que aún los contenidos se organizan de forma limitada debido a que las disciplinas se enfocan en su aspecto técnico.

Torres (1994), en su análisis y revisión histórica, explica la interdisciplinariedad como un momento importante de la integración que deja atrás el peso de la cultura positivista: La interdisciplina de hoy, es la disciplina del mañana (Gass, 1979, citado por Torres, 1994). Cultura que ha dividido el humanismo y la técnica, incentivó el capitalismo y ha demostrado que la incomunicación/individualismo siempre produce un conocimiento estéril. Para Torres, la interdisciplina no es en sí misma un diseño acabado y cerrado, sino que es más una invitación a adaptarse o integrarse en distintos modelos. Como la transdisciplinariedad, por ejemplo. Así lo demuestran las diversas clasificaciones de interdisciplinariedad. Aparte de la de Piaget (1979), se reconoce la clasificación de Jantsch (1979) y Wasniowski (1971), sistemas que fueron respaldados por la Unesco, en 1983.

Por último, el modelo transdisciplinar. Aquí se diluyen los límites de las disciplinas para trabajar juntas y brindar un análisis, comprensión y solución a una cuestión específica. Es decir, se prioriza el conocimiento a través de problemas propuestos. Las disciplinas ya no gozan de hegemonía, pues se las descarta en su forma anterior, ya que contribuyen a fragmentar la realidad. Por ello, la integración demanda procesos de organización del conocimiento así como de sus diferentes usos, donde al fin, se perciba a la realidad como un todo. Esto contempla la inclusión de aspectos

significativos, donde se involucra lo personal y lo social; y que los temas hayan sido producto del trabajo colaborativo de los docentes. Beane (2010) acota que la organización debería plantearse en base a problemas (temas y actividades) consensuados también con los estudiantes. Asimismo, permite la sistematización de procedimientos comunes; los que, dentro de un proyecto, alcanzan funcionalidad en los estudiantes y dejan de ser acciones o términos vacíos. De esta manera, alumno y docente dialogan de forma efectiva con su contexto, a través de las competencias.

Illán y Molina (2011) anotan, gracias a sus sendos estudios, en especial el proyecto Atlántida, que esta modalidad de integración es capaz de atender la diversidad del alumnado porque dejan atrás el rol pasivo de la multidisciplinariedad y participan activamente en la construcción de su propio aprendizaje. A su vez, aborda temas de interés social que permiten, con mayor notoriedad y entusiasmo, realizar la transferencia de conocimientos fuera de las aulas. Con la transdisciplinariedad, docentes, padres de familia y estudiantes trabajan de forma organizada para alcanzar los objetivos propuestos.

Por otro lado, Casanova e Inciarte (2016) apuntan que el modelo transversal propicia el vínculo de la escuela con la vida, lo que genera oportunidades para lograr una mejor convivencia con los demás, ideas que recuerdan a los planteamientos de Délors *et al.* (1996). La naturaleza transversal, de acuerdo a Casanova e Inciarte (2016) es un proceso que transita por el currículo de forma sincrónica y diacrónica, lo que maximiza la coherencia y pertinencia de su organización u operatividad.

En esa misma línea, Inciarte y Canquiz (2009) y Paredes (2011) indican que este enfoque de integración desarrolla el lado social (y profesional) del ser humano, que incorpora el aspecto humanístico y el aspecto científico-tecnológico, considerando entonces los distintos tipos de saberes: “el conocer, el hacer, el ser, el sentir, el convivir, entre otros.” (Casanova e Inciarte, 2016, p. 422). Al ser el currículo flexible y abierto, posibilita la incorporación desde otras percepciones que continuarán enriqueciendo y matizando a los saberes y se evidencia una cooperación de las asignaturas/ disciplinas.

Un aspecto importante es la metodología que plantea el enfoque transdisciplinar que, siguiendo a Illán y Molina (2011), en el primero de los cuatro apartados, propone el principio de intervención educativa. Tal principio se sustenta en el constructivismo, a saber, la motivación, la interacción entre las experiencias previas y la

información nueva, la retroalimentación/redistribución del aprendizaje, el componente social del conocimiento y el trabajo cooperativo entre estudiantes.

Por otro lado, la razón por lo que es criticada la implementación de este enfoque radica en el trabajo colaborativo entre docentes, toda vez que exige una disposición y demanda una formación profesional que no se tiene. En ese sentido, existe el problema *potpourri* (Jacobs, 2002), donde la alta especialización del docente en una disciplina o asignatura lo dificulta para organizarse bajo este modelo. Además, para Jacobs (2002), como menciona Ortiz Hernández (2006), un problema con los currículos integrados consiste en afrontar la incorporación de una gran cantidad de competencias específicas compartidas en los estándares y no se contemplan o incluyen competencias genéricas.

Si bien hay discusión al respecto, Ortiz Hernández afirma que las investigaciones indican que desde el currículo transdisciplinar sí hay resultados efectivos, a comparación del currículo tradicional o multidisciplinar. Lo respaldan algunas investigaciones como la tesis doctoral de Quinn (2013), Bautista *et al.* (2016), desde la educación artística, y Margot y Ketler (2019), desde la STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics).

Por todo lo expuesto, se acepta que la integración curricular que se adecúa a la investigación, en tanto su enfoque crítico, holístico y dialéctico, es el de la transdisciplinariedad.

1.3.3 Hacia una definición de los enfoques teóricos para la integración curricular

Antes de desarrollar este apartado del capítulo, se hará una breve presentación de algunos estudios acerca del amplio y complejo tema de la integración curricular. Los autores fueron hallados en el proceso de investigación y seleccionados, porque todos ellos parten de la concepción cultural y entienden el currículo, no solamente como depositario de cuestiones técnicas, sino como aquella que otorga contenido social e histórico del sistema a la escuela, y debe encontrar la forma justa y necesaria de hacerlo. En consonancia con esto, se abordará el estudio de Travé y Pozuelos (1999) y Guarro (2007) de forma detallada. Luego, se explicará, brevemente, el sólido apoyo en las ideas de Gimeno y por último, el refuerzo en los estudios de Pozuelos (2000), de manera individual, y Casanova e Inciarte (2016).

Travé y Pozuelos (1999) observan que los problemas socialmente relevantes de la posmodernidad, posibilitan la articulación de un currículo alternativo. A partir de esto, los autores critican al currículo tradicional y también la propuesta por incluir temas actuales en exceso, sin organización ni lógica. Desde su punto de vista, el “reconocimiento” de los problemas actuales en el currículo no es suficiente pues la incorporación de los llamados “enfoques transversales” se efectúa sobre la base de la organización disciplinar. Este procedimiento es denominado la “transversalidad simple”, porque solo queda en un intento bastante superficial, dado que no se atiende la selección y organización de los contenidos escolares, ni se cuestionan los materiales de trabajo ni demanda una observación a la formación de los docentes; aspectos todos ellos necesarios en un contexto cada vez más demandante.

Estos autores también señalan que la educación debe aspirar a transformar la realidad social desde una visión democrática de las aulas, es decir, impulsando el pensamiento autónomo y el conocimiento crítico. De este modo, se podrán disminuir las desigualdades y, sobre todo, prevenirlas. Por ello, el currículo también debe contribuir a una educación global y crítica, un compromiso a atender aspectos locales y pensar globalmente. Este modelo de desarrollo educativo, tomado de Selby (1996, citado por Travé y Pozuelos, 1999), incluye tres perspectivas de análisis con las que se puede aprehender la realidad social: La complejidad del mundo puede contemplarse y comprenderse a la luz de la transdisciplinariedad (Figura 5). Además, lo aprendido se vincularía y trastocaría el mundo interno: “No existe cambio educativo si no hay cambio interior del sujeto” (Travé y Pozuelos, 1999, p. 7). Un sujeto que participa de su realidad, local y global, es capaz de comprender su contribución a ambas y el impacto de ello.

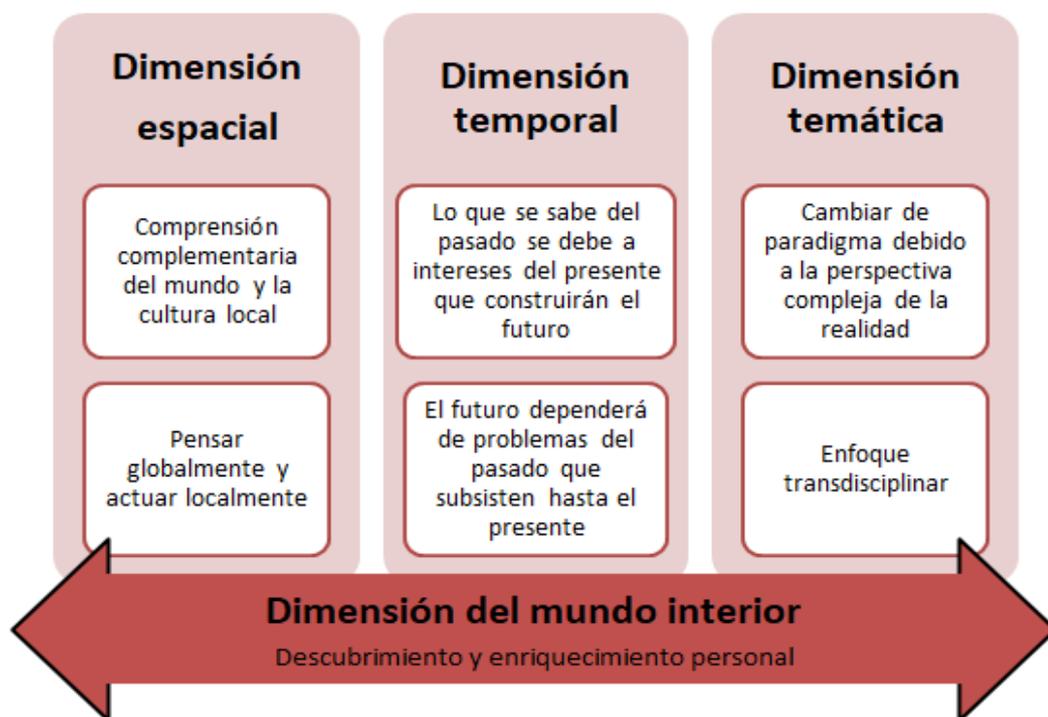


Figura 5. El aporte curricular de Selby para una educación global y crítica. Fuente: Adaptado de Travé, J. y Pozuelos, F. (1999) Superar la disciplinarietà y la transversalidad simple: hacia un enfoque basado en la educación global. En: *Investigación en la escuela*, N°37, 1-13.

Es así que las tres dimensiones realizan un aporte significativo para lograr comprender la realidad, pues de no hacerlo la educación no podría cumplir su objetivo y se desconectaría de aquello con lo que debe siempre dialogar, la realidad o el contexto social. La comprensión de la cultura local es guiada por el aporte de lo temporal, pues invita a una consideración crítica del presente y del pasado. El enfoque transdisciplinar propicia que las asignaturas, cursos o áreas estén en función de ello. Una movilización de este nivel es acompañada de una importante movilización del mundo interior del estudiante, de lo cognitivo, lo afectivo y conductual, simultáneamente.

Más adelante, Guarro (2007) analiza la propuesta curricular de la Ley Orgánica de Educación de España (LOE) de incluir las competencias y plantea la premisa de “coherencia curricular”. Es decir, que todos los procesos curriculares básicos, entiéndase la selección y organización de contenido, la metodología y evaluación, se relacionen entre sí. De este modo, el docente tiene la responsabilidad de propiciar condiciones necesarias para lograr buenos aprendizajes. En primer lugar, describe la organización de los procesos curriculares a través de la secuencia y la estructura. Guarro remarca la coherencia entre la metodología basada en el principio de cooperación, la educación democrática y las competencias. En esta parte, según el autor, es fundamental

integrar el currículo pues son una condición de las competencias para desarrollar experiencias significativas.

Los procesos curriculares básicos, a través de sus coherentes y cohesionadas relaciones, otorgan el contexto para promover y garantizar los aprendizajes estipulados. Por eso, es necesaria una organización en la secuencia y la estructura, ambas con la misma importancia y responsabilidad. La estructura es la que otorga el marco de trabajo, luego se plantea la lógica de la secuencia. La estructura puede incorporar un modelo de aprendizaje (o de saber) o también un modelo que explique la realidad. En la secuencia, se ordenan y distribuyen los temas de acuerdo a la lógica elegida, paso siguiente se seleccionan los contenidos para finalmente, definir las unidades.

Asimismo, Guarro resalta la inclusión de las competencias pues dejan atrás la educación tradicional para dar paso a un conocimiento liberado, capaz de impactar y transformar no solo la cultura escolar, sino también la cotidianidad, la sociedad y el mundo, dado que implican una diversidad de aprendizajes. He ahí la importancia de los contextos significativos, donde el alumnado se acercará a la experiencia que genera su encuentro con temas sociales como la participación y responsabilidad ciudadana, el enfoque de género, el medio ambiente, la convivencia democrática, la identidad, etcétera. Además, como bien precisa Guarro, se deben abordar “los dilemas morales que constantemente tiene y tendrá que afrontar” el alumnado (Guarro, 2007, p. 37).

Para finalizar, el autor resalta que el currículum integrado no es suficiente para la enseñanza de las competencias, sino que debe replantearse la metodología para que sea coherente e incorpore procesos de aprendizaje y enseñanza cooperativos. La lógica indica que en los espacios democráticos, bajo una convivencia democrática (confrontación de puntos de vista: conflicto socio cognitivo), se alcanza un aprendizaje cotidiano de las competencias. La metodología, entonces, incluye estrategias de enseñanza, recursos didácticos y estructura social de participación. Con este último, Guarro solicita no olvidarse que la organización del aula no es un elemento neutro o de aspecto periférico. Aquí, el rol fundamental del aula consiste en establecer relaciones entre iguales, en un ambiente de agradable convivencia.

Gimeno (2007) señala que la estructura u organización del currículum atiende los códigos de especialización (división en disciplinas, asignaturas, áreas) y de integración (donde se difuminan los límites de cada campo del conocimiento). No obstante, estos códigos provienen de opciones políticas, sociales, epistemológicas,

psicológicas y pedagógicas que inciden en la formulación del currículum y afectan su operatividad. Asimismo, resalta que el currículo escolar debe atender la situación cultural de la sociedad, ya que como medio de nivelación social, no logra cumplir el objetivo, donde toman la delantera los medios de comunicación cultural o medios del exterior, entiéndase audiovisuales, escritos, informáticos, etcétera (también lo llama “currículum cultural exterior”). La mejora en la calidad de la enseñanza debe apuntar a dinamizar el sistema escolar y renovarse frente al contexto.

De no atenderse, la cultura del exterior será consumida por parte de la población, lo que incrementa la brecha social en el país. Entonces, cuando inevitablemente se compara lo exterior con la escuela, se produce una fuerte presión sobre ella, y, rápida pero torpemente, querrá equipar su potencial con diversas medidas y actividades que solo expondrán las insuficiencias del sistema educativo. En consecuencia, se debe reflexionar sobre el currículo, la profundización de los temas sociales y la profesionalización del docente; es decir, “mantener el sentido cultural y social” de la escuela (Gimeno, 2007, p. 89). Ella debe decidirse a relacionarse con el exterior, con lo que da paso a la organización (o integración) de los contenidos, uno de los códigos decisivos para el autor.

Desde otra orilla, Casanova e Inciarte (2016), con un enfoque racionalista, proponen una estructura curricular bajo el enfoque por competencias y de acuerdo a un ordenamiento transversal. Esta propuesta se basa en una relación dialéctica entre educación (concepción educativa - currículo) y sociedad (representación social). Además, acepta, reconoce y valora la contribución de las experiencias significativas, del desarrollo de estructuras de acción y pensamiento y de las disciplinas. La educación del ser humano y su relación con la sociedad no puede prescindir del conocimiento científico-tecnológico.

La articulación de esta propuesta involucra primero, el macrocontexto, donde está el perfil de egreso y sus respectivas competencias; luego, el mesocontexto, con los ejes transversales que ordenan el conocimiento, también figuran aquí las áreas curriculares y finalmente, el microcontexto, las unidades curriculares adoptan las competencias de acuerdo a los objetivos de cada eje transversal.

Para culminar, Pozuelos (2000) anima a una innovadora organización del currículo, donde la transdisciplinariedad sea capaz de superar el discurso tradicional y romper su hegemonía. Precisamente esa transgresión la convierten en un desafío difícil

de lograr. El autor también aboga por enfoques transversales, los que al relacionarse con los conocimientos, doten de significatividad el aprendizaje. En cambio, si estos enfoques carecen de contenido, pueden simplificarse, peligrosamente. Por ello, Pozuelos señala que la estructura curricular debe prescindir del ordenamiento y hegemonía de las disciplinas o asignaturas y, en su lugar, impulsar los temas transversales, pues se acercan a problemáticas sociales relevantes, con lo que el conocimiento se contextualiza y alcanzaría una necesaria complejidad. No obstante, detalla Yus (1994, citado por Pozuelos, 2000) se expondría una contradicción entre el modelo social neoliberal (egoísta, individualista) y el objetivo de la escuela (formación crítica, respeto, convivencia, colaboración). Algo que poco puede subsanar el docente ya que trabaja con un currículo ya definido y establecido que perpetúa el statu quo.

Se podría reclamar, entonces, un “proyecto social transversal” (Pozuelos, 2000, p. 185), de raigambre moral y prosocial donde las escuelas se conviertan en comunidades educativas y se genere conocimiento —pues el contenido adquiere significado a través de sus interrelaciones— para el desarrollo integral de todos. Se logra así, un currículo como herramienta intelectual, que potencia el desarrollo y capacidades del alumnado, a la vez que el docente se forja como investigador capaz de propiciar reflexiones. En ese sentido, la Figura 6 expone, a modo de colofón, las coincidencias o similitudes halladas por Pozuelos (2000), de las propuestas curriculares integradoras del ámbito español.



Figura 6. Alternativa curricular transdisciplinar. Fuente: Adaptado de Pozuelos, F.J. (2000). El currículum integrado en el panorama educativo español. En: *XXI, Revista de Educación*, 2. 177-198. España: Universidad de Huelva.

En conclusión, se optará por el último estudio descrito, el de Pozuelos (2000) y el que elabora junto a Travé (1999), debido a que estas propuestas dialogan con conceptos claves como realidad social, transdisciplinariedad, pensamiento crítico y complejidad, y favorecen el desarrollo de elementos como la competencia intercultural, identidad cultural y ciudadanía.

a. El pensamiento complejo para la integración curricular

En la cosmovisión andina existen elementos complementarios, también llamada la dualidad andina, hanan/hurin, agua/tierra, sol/luna, masculino/femenino y se establecen relaciones de reciprocidad y redistribución. Estos principios ordenadores, equilibran el universo y permiten una convivencia armónica con la naturaleza.

Para la filosofía occidental del siglo XX, la ciencia engendra productos, artefactos y, a su vez, promueve un sistema capaz de alterar la vida de los seres humanos, pues opera sobre la realidad, lo que produce conflictos éticos. La reproducción de estos lineamientos, tanto en el mismo entorno (global, local, familiar) como en las escuelas, debe motivar al cuestionamiento de sus indicadores; en todo caso, se debe aprender a hacerlo.

“El pensamiento complejo no es otra cosa que el reencuentro o descubrimiento del hombre consigo mismo” (Morin, s.f. p. 9). Caos-orden, paz-guerra, uno-complejo, son binomios, conceptos recíprocos y no excluyentes. La contradicción alberga una verdad: su organización y su complejidad. Encontrarse con el planteamiento de Morin resulta inevitable, porque esta investigación ha transitado bastante cerca a su postura.

Todo parte desde la organización del conocimiento, del que ya se ha hablado. A riesgo de reiterar las ideas, se subraya que el hombre ha adquirido y ha gestado ese conocimiento fragmentado y parcelado, porque así lo ha impulsado la ciencia. Bajo un afán totalizador y completamente aprehensivo, el orden científico, académico y tecnológico ha desechado el caos de la naturaleza humana. Es por esta razón que los sistemas no son ni pueden entenderse como cerrados, sino abiertos, ya que no pueden reducirse, deben enfrentarse al caos. Salir de la zona de confort para continuar y aprender a ser y hacer.

La complejidad no es propia, entonces, del ámbito científico, sino de las disciplinas humanas (ciencia/humanidad es oposición que se ha aceptado sobre la marcha del mismo sistema), en el campo de la Filosofía y de la mano de la “dialéctica”. Toda vez que algo se tornaba complejo en su territorio, la ciencia la manipulaba. Algo que cambió, señala Morin, con la Cibernética por el fenómeno de la auto-organización, donde la complejidad involucra datos imposibles de cuantificar, es decir, lo incierto.

La incertidumbre es lo que surge cuando se enfrentan la confusión y el caos. Lo que rechaza la ciencia es sumamente valioso porque ahí germina la posibilidad. Lo incompleto buscará ser completado y en ese camino, ya se ha ganado bastante. Ese territorio es indefectiblemente donde radica el hombre. Y su libertad. Entonces, la complejidad invita a la acción, a estar atentos, a jugar con lo inesperado, porque nada es definitivo, a diferencia del saber científico, rígido y homogéneo.

Las disciplinas científicas tienen zonas comunes, que no las unifican, pero que sí construye un camino que las atraviesan, que las hace transdisciplinarias. Una vez sin límites, el hombre puede acercarse a ellas e interactuar. Todo lo que no es captado y/o estudiado por la ciencia, es recibida en la Filosofía, la Libertad, el Espíritu, la Creatividad, la Inventiva y un largo etcétera. Esto no representa debilidad o imperfección alguna de la ciencia. Sin embargo, la tecnología, maquinaria publicitaria de la ciencia, de la mano con el consumismo, se han encargado de endiosarla y exigirle siempre más, a costa del propio bienestar del hombre y el mundo.

Para pensar la complejidad, añade Morin (s.f.) se estudian tres principios: el dialógico, la recursividad organizacional y el principio hologramático. El primero destaca la importancia del intercambio, de la complementariedad entre pares opuestos para obtener un resultado mayor. El segundo refiere a un ciclo o sistema que se retroalimenta de forma constante. Finalmente, el tercero remite a un holograma: el todo está en la parte y la parte está en el todo. Ningún sistema puede auto explicarse a sí mismo, por lo que es necesario integrar al observador y al conceptualizador en su observación y su conceptualización.

En síntesis, la complejidad invita a pensar, desde el espíritu de seres humanos, dialogar, encontrar puntos en común, reflexionar, compartir... Humanizar las ciencias, hasta cierto punto, el punto medio necesario para no opacar, sino para complementar.

b. La transdisciplinariedad del currículo

El pensamiento complejo abraza la incertidumbre y rechaza el reduccionismo. Permite reunir sin dejar de apreciar las singularidades. Estas resultan valiosas ya que posibilita acercarse a un significado completo, toda vez que cada singularidad contribuye a construir ese significado.

Esto también debería involucrar la mirada, la percepción de lo que siempre se dejó de lado, es decir, de lo que no está contemplado de forma lineal, sino transversal, la que desde su posición otorga mayores y distintas posibilidades. A esto, Nicolescu (1994) le denominó “el tercero incluido”.

De acuerdo al ejemplo que se propone en el manifiesto: “El sujeto queda extrañamente mudo en la comprensión de la complejidad. La razón es, que ha sido proclamado muerto. Entre las dos puntas del palo —simplicidad y complejidad— falta el tercero incluido: el sujeto mismo” (Nicolescu, 1994, p. 31). Esto motiva a que ese tercer elemento no contemplado, quizá por su poca efectividad, ahora sea partícipe del diálogo para construir el todo.

Esta época, marcada por la desconexión entre la ciencia y la humanidad, tiene una alternativa, la transdisciplinariedad. Su prefijo lo explica todo: está-entre-a través- más allá de toda disciplina; de este modo, no hay partes posibles, no hay individualidades posibles, solamente la unidad del conocimiento, a través de la inclusión de varios niveles de realidad. Es justo precisar que si bien la especialización de las disciplinas ha sido erróneamente llevada a cabo en la sociedad, no se debe

renegar de ellas, toda vez que se complementan e integran para precisamente, formar, otra vez, esa unidad.

Siguiendo a Nicolescu, la transdisciplinariedad incluiría: los niveles de Realidad (o niveles de percepción), el tercero incluido y la complejidad. En cuanto a los niveles de realidad, en un desplazamiento vertical, permite la visión generalizada del problema y no se ajustan a teorías propias de cada disciplina, por lo que gozan de libertad; sumado a lo anterior, permite acceder al conocimiento.

En coherencia con ello, se puede afirmar que la transdisciplinariedad moviliza, dinamiza, y transforma el conocimiento, al imprimirle coherencia y sentido. Liberada de la hegemonía disciplinar, goza de flexibilidad para que pueda transitar por diversos caminos, andar y desandar en ellos, incorporando a su paso, otros significados. Involucra el ejercicio de conectar y tejer redes de comprensión de acuerdo al análisis crítico y enfrenta al ser humano consigo mismo y con el mundo.

Regis de Morais (2020) explica la transdisciplinariedad enfocándose en tres conceptos de Nicolescu: el rigor, la apertura y la tolerancia. El rigor expresa —o debe expresar— la fidelidad a un trabajo o estudio esmerado, preciso y claro. La apertura es la actitud a mantener con la diversidad; y la tolerancia proviene de comprobar, reconocer y valorar que existen ideas contrarias a las de uno. Así se ratifica que la transdisciplinariedad es una tercera vía, de apertura dialógica, que aleja y distingue al ser humano de una máquina y lo acerca a un desarrollo armónico y equilibrado con otros ámbitos de la vida. Y así, evoluciona.

A continuación, se comentará dos capítulos del manifiesto: “Feminización social y dimensión poética de la existencia” y “Evolución transdisciplinaria de la educación”. Esto debido a que ambas se configuran como pregunta y respuesta, como problema y alternativa de solución. Asimismo, serán pertinentes para ahondar y expandir el concepto de transdisciplinariedad.

- **¿Efectividad o afectividad? (de la Feminización social y dimensión poética de la existencia)**

En tiempos de pandemia y cuarentena se debatió acerca de la continuidad del sistema que, expuesto al desnudo, demostró su naturaleza despiadada e inhumana. Este sistema que muchos aseguran —o aseguraban— había llegado a su fin, ha

instrumentalizado al ser humano bajo el espejismo de un progreso económico, donde se cedieron, o de forma menos amable, se arrebataron derechos básicos a cambio de integrar una cadena productiva, impulsada por la rentabilidad y el consumismo.

Es así que el sistema ha puesto todo lo que ha estado a su alcance para lograrlo. Se alentó el aumento del conocimiento lo que impulsó la especialización (o limitación) de las disciplinas, también denominado “el big bang disciplinario”. Desde sus fronteras, miran el Objeto y lo analizan y estudian con devoción. Entonces, cada disciplina, en nombre de la ciencia, se ha mirado a sí misma para hallar ideas productivas y solventes soluciones. En ese momento, se gestó la tecnociencia. Desde que el crecimiento de cada disciplina dio la espalda al ser humano y la naturaleza, la tecnociencia significa el triunfo del saber científico por sobre los demás saberes, como el filosófico o el cultural.

El sistema alienta la efectividad por la efectividad, como señala Nicolescu, por lo que se contempla una autodestrucción, a futuro, del hombre. Ante la avalancha del conocimiento, el hombre queda sin raíces, reducido, al haber perdido su humanidad, y a merced de lo que la tecnociencia exija de él. Entonces, el mundo que se erige sobre el equilibrio de fuerzas opuestas, pero complementarias: vida-muerte, amor-odio, día-noche, mujer-hombre (lo que fue mencionado en el pensamiento complejo) pierde su armonía, la cual también radica en la efectividad (Objeto) y la afectividad (Sujeto).

Con una esencia del ser mermada y respondiendo a fines utilitaristas, la afectividad queda fuera de juego. Si el saber científico se impone y destierra el saber humanístico, la sociedad queda sin vías de comunicación ni puentes posibles, tanto consigo misma como con el exterior. Sin esa información vital que contribuye al conocimiento del Objeto desde otro plano (íntimo, emotivo, sensible, placentero), no hay certeza del futuro del hombre. Esto es lo que habrá que enfrentar.

La “muerte del hombre” es muerte necesaria para que acontezca el segundo nacimiento de la humanidad y pueda cumplir su rol. Donde el varón pueda transitar la femineidad y la mujer, la masculinidad del mundo. Una nueva configuración de la humanidad donde se restaure y reivindique lo emocional, donde ocurra una “feminización social” que desplace todo intento de “culto de personalidad”.

Esta lectura permite reconocer la presencia y participación de la mujer como parte de los elementos abandonados o subestimados, como la Naturaleza, la Filosofía, durante la exacerbación de la masculinidad, es decir, el patriarcado. Superada la clasificación por sexo biológico, se retorna al equilibrio/igualdad, toda vez que el

estadio anterior no solo anula a la mujer, sino que desnaturaliza al hombre. Superación que valga la mención, fue contribución del feminismo para deconstruir la realidad y afianzar el camino de los estudios de género.

- **La Educación, aquí y ahora (de la Evolución transdisciplinaria de la educación)**

Existe una consciencia de la necesidad de una nuevo tipo de educación. Quizá cada época o cada momento histórico ha mencionado esta frase. Los cambios del mundo a nivel social son abrumadores y significativos, pero lo que no cambia a ese ritmo es la educación, sino que parece acumular una serie de elementos que la ralentizan. Por eso, se reciben con entusiasmo propuestas como la de Déléors *et al.* (1996), que son la llave del tesoro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El enfoque transdisciplinario y estos cuatro pilares contribuyen a gestar una nueva educación.

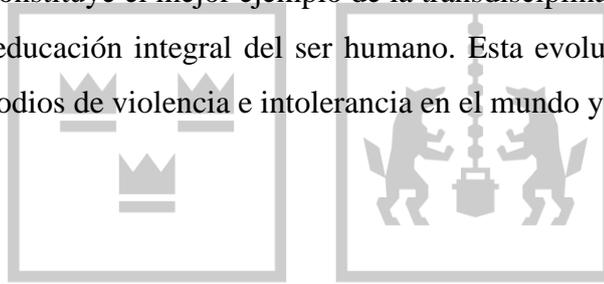
Para “aprender a conocer” se debe asimilar la esencia del espíritu científico, el cuestionamiento. Sin embargo, la especialización y su crecimiento dogmático desvían la atención sobre esa primera curiosidad que acerca a los niños a indagar, a experimentar y a jugar. Todo ese conocimiento está anquilosado en libros y ejercicios que no son relevantes para el alumno. Si se perpetúa un solo modo de ejecutar y producir conocimiento, no habrá cabida para establecer puentes entre los diversos saberes (el de la vida cotidiana y el de la capacidad interior). Con ello, la desconexión por esta rigidez, apagará toda iniciativa y creatividad para conocer. La educación debe garantizar la calidad del conocimiento por encima de la cantidad y la flexibilidad que radica en las habilidades individuales de las personas.

“Aprender a hacer” demanda eliminar la hegemonía de las disciplinas para comprender y asimilar mejor el mundo y tener la capacidad de moverse en él y dialogar con todos los saberes, sin limitaciones e imposiciones. Para establecer y hacer exitoso ese diálogo, se deberán desarrollar las capacidades creativas de los alumnos, retarlos a hacer, una y otra vez, donde se demuestre también, lo que cada quien es, “soy capaz de...”. En este mundo, el “aprender a hacer” ya no debe estar asociado a ejercer un oficio por necesidad, sino involucrar el mundo interior de cada persona.

El “aprender a vivir juntos” radica en la experiencia de convivir con los demás, con los otros, en continua interacción, sana y democrática, con las culturas, las

religiones, de las creencias, etcétera. Esta dinámica refuerza la identidad a través de la mirada a los demás, donde existe un reconocimiento y también una diferenciación (sin caer en la tolerancia superficial o en la supremacía tiránica). Por ello, la educación debe incentivar el aprendizaje y la actualización de actitudes transculturales, transreligiosas, transpolíticas, etcétera, las que alimentan y nutren los intereses y convicciones propios.

Finalmente, el “aprender a ser” se instituye de forma permanente y constante. Para Nicolescu este aprendizaje ayuda a superar la tensión entre lo material y lo espiritual, ya que se comprende la relación entre el Sujeto con el Objeto. Además, en cada uno de los anteriores pilares, se ha abordado la esencia, el espíritu de los estudiantes. La inteligencia se asimila mejor cuando se involucran el cuerpo y los sentimientos. Este constituye el mejor ejemplo de la transdisciplinariedad. Dicho de este modo, se busca la educación integral del ser humano. Esta evolución de la educación llevará a frenar episodios de violencia e intolerancia en el mundo y fomentar una cultura de paz.



1.3.4 Enseñanza y formación transdisciplinar del docente

La educación necesita un tratamiento compatible con la complejidad de su naturaleza. Quizá el primer paso sea alejarse de la idea de que la razón es la única capaz de construir conocimiento y acercarse —o familiarizarse— con términos como “caos”, “indeterminismo” o sencillamente, “complejidad”. Morin (s.f.) señala que el ser es el resultado de interacciones (con los distintos niveles de realidad); con lo cual, el conocimiento (transdisciplinar) exige un diálogo entre la espiritualidad y la razón. Por ello, apunta Moraes (2020), la actitud debe transgredir los límites impuestos por el conocimiento tradicional, buscar coherencia entre las disciplinas y conciliar con los niveles de percepción de cada uno; ello se apoya en Nicolescu (1994) cuando afirma que el conocimiento del ser humano está relacionado tanto con lo exterior como con lo interior. La transdisciplinariedad, en términos pedagógicos, demuestra la necesidad de desarrollar en los estudiantes, los afectos, el humor, el amor, la sensibilidad, la ética, la belleza, etcétera.

Moraes (2020) plantea una interesante lista de elementos con los que la enseñanza transdisciplinar trabaja: desarrollo humano integral; subjetividad e intersubjetividad; pensamiento ecologizado; ecología de saberes; la complejidad de la

condición humana; cuerpo, emociones y sentimientos; conocimiento contextualizado; sensibilidad y espiritualidad; dialogicidad procesal; lógica ternaria; conocimiento disciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar; y ética. De todos ellos, resaltan cinco: desarrollo humano integral, ecología de saberes, sensibilidad y espiritualidad, dialogicidad procesal y ética. Así, son plasmados en la Tabla 3.

Tabla 3

Elementos de la enseñanza transdisciplinar

Desarrollo integral del ser humano	El ser humano es complejo y multirreferencial dado que está determinado por las relaciones sociales las que son expresiones del entorno socio-histórico del estudiante. Esta pluralidad debe ser aceptada y abrirse a las demás, a través de puentes de diálogo.
La ecología de saberes	Reconoce la existencia de conocimientos diversos y borra las distinciones entre saber científico y humanístico o saber popular y académico. Se trata de aceptar que todo está interconectado, en un proceso dinámico.
Sensibilidad y espiritualidad	La educación integral del ser humano alcanza hasta su sensibilidad. Es prestar atención a la imaginación, la intuición y las emociones, porque no todo el conocimiento radica fuera de cada uno. Reconectarse con lo interior permite mejorar la salud emocional porque otorga paz y armonía.
Dialogicidad procesal	Se trata de impulsar el diálogo con formas antagónicas y anteponer la alteridad, el reconocimiento del otro. Solo con ese intercambio se genera y valora el conocimiento individual y colectivo.
Ética	Requisito moral que debe estar presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que constituye un acto de solidaridad con los demás y con el entorno. No es solo un síntoma de fraternidad sino, sobre todo, de responsabilidad social que debe ser vivenciado en las aulas, día a día.

Nota. Fuente: Adaptado de Moraes, M.C. (2020) De la epistemología de la complejidad a la docencia transdisciplinar. En: Dravet, F., Pasquier, F., Collado, J., Castro, G. (Orgs.). *Transdisciplinariedad y educación del futuro*. (135-164 pp.). Cátedra UNESCO. Universidad Católica de Brasilia.

Se considera que estos cinco elementos permiten erigir la columna vertebral de la enseñanza transdisciplinar. Visto así, no solamente comulga sino que posibilita la integración de la interculturalidad toda vez que resalta la importancia de las relaciones sociales entendidas también como relaciones de poder, la apertura a los saberes populares y su reivindicación, así como el reconocimiento de otros discursos, y el

sentido ético, entendido como responsabilidad social, acaso una ciudadanía democrática, que debe estar presente durante todo el acto educativo.

Moraes (2020) puntualiza que la historia de vida de los estudiantes es relevante para sostener su experiencia formativa. Es fundamental asimilar esas experiencias por lo que el docente debe desarrollar una postura flexible y responder con eficacia y apertura, con estrategias creativas que implique un desafío intelectual y la recuperación de las formas críticas y reflexivas de lo subjetivo e intersubjetivo. Es decir, una enseñanza acorde a las necesidades de los seres humanos.

Respecto al rol que debe asumir el docente o la transición a una docencia transdisciplinar, Sotolongo (2020) detalla tres promotores o catalizadores:

1. Dar fin al formato de la “cuadrícula” áulica.
2. Transformar el aula en una “comunidad de indagación”.
3. Contextualizar los contenidos a impartir (inversión de la direccionalidad).

Romper la cuadrícula áulica consiste en terminar con el modelo tradicional que impone al estudiante ciertas formas y maneras de estar o participar en la dinámica del aula (restringido a una cuadrícula), lo que impacta en la transmisión de la enseñanza y altera su asimilación. La comunidad de indagación o de aprendizaje es el ambiente que se incentiva la participación de todos los estudiantes, donde se reconocen similitudes y diferencias, a través del pensamiento crítico, ético, reflexivo y creativo. De esta manera, se gesta una actitud, una disposición y una respuesta transversal, capaz de aprehender el conocimiento. Por último, se observa que el conocimiento se construye desde los estudiantes, con todo lo que aportan, su esencia y experiencia de vida y que luego resonará y articularán en su contexto específico.

Para concluir, se presenta la Figura 7 a modo de resumen y de articulación, y comunión, con los tres promotores descritos y los sistemas complejos. En ese sentido, una aproximación a la complejidad permitirá revisar, con su nueva metodología, todos los aspectos que se habían ignorado y que ahora se incorporan para enriquecer los procesos del aula. Al afrontar un cambio de época, cambia el saber y los valores contemporáneos, explica Sotolongo (2020); queda atrás lo analítico, lo dicotómico y excluyente y se incorpora lo holístico, lo que interactúa y se interrelaciona. La pronosticación, la cuantificación y la racionalidad, por la previsión, la cualificación y la racionalidad sentipensante. Todo ello, repercute la base donde radica el vínculo Filosofía y Ciencia.

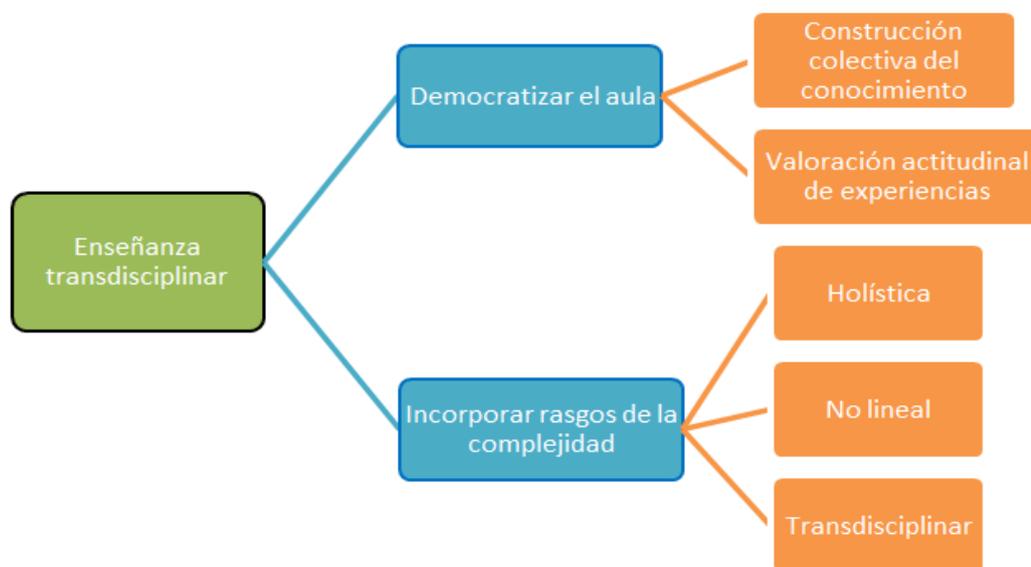


Figura 7. Enseñanza transdisciplinar. Fuente: Adaptado de Sotolongo, P. (2020) Hacia una docencia transdisciplinar y una formación transdisciplinar del docente. En: González, J.M. (Coord.) *Transdisciplinariedad en la educación. Docencia, escuela y aula*. Barranquilla, Colombia: Prisa.

La educación transdisciplinar genera una experiencia de aprendizaje a través de temas sociales, interrogantes, cuestionamientos, problemas, ideas cargadas de significatividad, que movilizan a los estudiantes a construir conocimiento desde una comprensión crítica de lo aprendido de las diversas disciplinas y, sobre todo, a partir de sus propios discursos y prácticas. Así, formulan alternativas de solución a lo planteado. Con ello, construyen también su identidad, como seres humanos y ciudadanos.

1.3.5 Aporte de las áreas curriculares de Comunicación y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC) a la práctica transdisciplinar

El Programa Curricular de Educación Secundaria (2016) y el Currículo Nacional (2017) son documentos de trabajo pedagógicos, por lo tanto deben abordarse de forma reflexiva y crítica, pues se trata de progresar en el desarrollo de competencias complejas. Además de atender estas exigencias, también se enfoca en las necesidades o riesgos de los estudiantes, tratando de prevenirlos y asegurar la calidad y continuidad de su educación.

El ciclo VI y VII del nivel secundario están definidos por la adolescencia o pubertad, que involucra cambios socio emocionales y cognitivos, por lo que presentan

inestabilidad e intensidad emocional, propios de su proceso de madurez. Se pondrá atención al ciclo VII, debido a que el objeto de estudio es el quinto grado.

Los estudiantes de este ciclo están en proceso de consolidar su identidad, su pensamiento es más abstracto; en consecuencia, están capacitados para desarrollar aprendizajes complejos. También, atraviesan etapas de intensidad emocional. Concurren lo físico, lo emocional y lo cognitivo con una serie de cambios que no pueden controlar. Debido a la construcción de su “yo” conectan fácilmente con ambientes creativos o que representen un desafío. Asimismo, se sienten libres y autónomos. Buscan aceptación y pertinencia en su entorno y consolidan sus relaciones socio afectivas.

Las áreas curriculares agrupan asignaturas por lo que representan un tipo de organización, integrada y articuladora de las competencias y de las experiencias de aprendizaje (Minedu, 2016). Las competencias de cada área no les pertenecen a exclusividad, sino que están vinculadas entre sí. Por ende, analizar las áreas curriculares involucra observar las competencias.

A continuación, se analizan las competencias, de las respectivas áreas incluidas en la investigación, conforme a lo estipulado en el currículo nacional (Minedu, 2017).

En el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC), la competencia acerca de la construcción de la identidad está relacionado con el “aprender a ser” de Déloris *et al.* (1996). El estudiante tiene la necesidad de edificar su identidad/identidades para que se reconozca como ser humano, persona, individuo capaz de ejercer y asumir una forma de vida que lo comunica con el exterior y del cual es partícipe. Esto demanda el reconocimiento del Otro, de los demás, como individualidades y como partes de un todo social.

Por otro lado, la competencia que fomenta la convivencia y la participación democrática en la búsqueda del bien común se refiere a que el reconocimiento de las otredades conlleva a conocerlo, toda vez que se contribuya a crear condiciones de diálogo y fomentar una convivencia armoniosa, no sin antes proceder con una lectura social del ser y de su discurso. Esto quiere decir, asumir una posición (¿privilegiada?, ¿vulnerada?) para entender cómo se establecen las relaciones con el Otro. Esta competencia se relaciona con el “aprender a convivir”.

Respecto al área de Comunicación, se recurre a las competencias relevantes al enfoque intercultural. Además, las tres competencias seleccionadas refieren a las señaladas por Déloris *et al.*: “aprender a conocer” y “aprender a hacer”. La primera

competencia, “se comunica oralmente en su lengua materna”, establece que la comunicación es una interacción dinámica entre los interlocutores para expresar y comprender ideas y sentimientos. Asimismo, la construcción del sentido es casi inmediata pues los roles se alternan: en un momento, hablantes y en otros, oyentes. Esta competencia exige el uso responsable del lenguaje, toda vez que es una práctica social; además, de hacerse necesaria una postura crítica, insignia del desarrollo personal e identitario.

La segunda competencia, “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”, demanda que la lectura sea un proceso activo de construcción del sentido del texto que incluye la comprensión e interpretación del mismo, los que resultan imprescindibles para determinar una posición sobre ellos. El sentido del texto será orientado por el diálogo que se establece entre el lector, el texto y el contexto sociocultural donde fue gestado. A través de este ejercicio, se produce un acercamiento a ideas, situaciones y acontecimientos distintos que también interpelan como seres humanos y ciudadanos.

Por último, la competencia “escribe diversos tipos de textos en lengua materna” refiere que la escritura involucra procesos reflexivos porque supone la adecuación, organización y revisión de lo escrito, atendiendo los contextos y propósitos comunicativos. Además, como práctica social construye el sentido del texto, es decir, atiende lo que quiere decir o comunicar. Al incorporar saberes y recursos distintos, de acuerdo a la experiencia previa y a la relación o percepción del mundo, valida su carácter reflexivo.

La evaluación de las competencias, tanto de Comunicación como de DPCC, evidencia que la interculturalidad se dinamiza, en un curso transversal y forja una base sólida para su incorporación; y, simultáneamente, mejora y potencia las demás áreas lo que, en palabras de Magoma (2016), autentifica el aprendizaje.

1.3.6 Análisis de los enfoques transversales del currículo nacional

Los enfoques transversales permiten un acercamiento a situaciones sociales significativas que introducen al estudiante a contextos tanto locales como globales, con lo que conflictúa sus conocimientos y actitudes. Al ser tratado como “enfoque”, denota una manera de ver o considerar algo. Entonces, un enfoque transversal es un concepto dinámico porque al plantear un conflicto (o problema), exige el diálogo y la integración

de las diferentes disciplinas. Entendida también como enfoque pedagógico, señala Jáuregui (2018), permite articular los elementos del currículo para propiciar el aprendizaje significativo y, principalmente, el desarrollo de valores humanos.

Ferrini (1997, citado por Jáuregui, 2018) subraya que el enfoque transversal es una propuesta humanística y axiológica que define la identidad de la institución educativa, impulsa una relación con el entorno y está abierto a una evolución histórica. Si bien cohesiona el currículo y lo hace flexible y participativo, no existe un planteamiento metodológico preciso y claro.

Entonces, la complejidad no radica en el tratamiento de estos enfoques; resulta un desafío para los docentes que deben cambiar el paradigma tradicional, ya que no consiste en incorporarlos como contenidos a los ya existentes o abordarlos eventualmente a la clase, sino que su tratamiento otorga otro sentido al conocimiento, al proceso de aprendizaje y, por ende, al de la enseñanza. Desarrollar de forma óptima los enfoques transversales, increpa a los docentes su formación inicial y su profesionalización. En consecuencia, deberán deconstruir sus preceptos y, por ejemplo, animarse a trabajar de forma cooperativa y a evaluar formativamente.

Es preciso compartir la observación de Tedesco (1996) acerca de los grandes cambios en la sociedad pero que no han alcanzado a la escuela, la que permanece inmodificable. Frente al caos en el que está inmersa, la escuela se asoma con miedo y reticente, sin entender todavía que ella también forma parte del problema. La escuela ya no puede mantener el objetivo con el que fue creada, de agente de socialización, de formar ciudadanos para mantener una sociedad o la “misión de homogeneización cultural de la Nación” (Tedesco, 1996, p. 13), sino la de ser capaz de participar de la transformación del mundo, mundo que ofrece una crisis de identidad y de memoria histórica.

En conclusión, la escuela tiene que involucrarse analítica y críticamente a su entorno para mejorarla: A esta crisis de valores, como señala Díaz (2006), se le contrarresta con las actitudes, con la construcción de principios éticos, con reflexiones propias para conocer el lugar de enunciación de cada uno, y las dinámicas que configuran al mundo; una contribución de los enfoques transversales a la formación holística.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se detallan y explican los procedimientos y estrategias empleados para el desarrollo de la investigación, desde la elección del tipo de investigación hasta la validez, confiabilidad y el tratamiento de los datos.

2.1 Paradigma, enfoque y método

Aproximarse a la interculturalidad es proceder con una investigación social y transitar el campo de la filosofía, las artes y la literatura que ayudan a comprender este fenómeno. Estas disciplinas también refuerzan el tema de estudio a la vez que encajan en el tratamiento de la dinámica, interna y externa, del concepto. Para entender esa dinámica, se acude a Freire (2005), quien sentenció la educación como un acto político, un manejo del poder. Por ello, la integración curricular de la interculturalidad debe reconocerlo para iniciar cualquier investigación.

La tesis se sustenta en el paradigma denominado interpretativo, ya que el objetivo es analizar cómo se presenta la interculturalidad y su integración curricular en quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima, con lo que yace en las representaciones de significado que realizan los integrantes de la comunidad educativa (Sánchez, 2013).

Además, la premisa ratifica que el conocimiento es relativo y se obtienen por la interacción mutua de los sujetos, con sentido de una cultura específica, en las peculiaridades cotidianas del fenómeno educativo (Pérez, 1994 citado por Ricoy, 2006). En otras palabras, la realidad y/o el contexto educativo se construyen a partir de las interpretaciones o perspectivas de los sujetos participantes, por ende, exige una comprensión teleológica.

Por otro lado, el enfoque es cualitativo pues se pretende entender la realidad educativa desde la mirada transdisciplinar. Así, el objetivo incluye entender la calidad,

naturaleza y dinámica de situaciones y contextos específicos desde una perspectiva holística, es decir, con una visión integradora. Ello permite recoger la complejidad de la integración de la interculturalidad, de forma que considera, como apunta Creswell (2009), las múltiples perspectivas e identificar todos los criterios relacionados con la situación: identidad cultural, competencias interculturales y enfoque intercultural.

En esa línea, como bien subraya Cisterna (2005), hay una racionalidad dialéctica que posibilita una investigación abierta y emancipadora. Su método inductivo conduce a observar e interpretar los hechos y formular preguntas, siempre desde una perspectiva humanista (Rivadeneira, 2015).

Asimismo, se comulga con Guba y Lincoln (1994, citado por Ramos, 2015) cuando indican que este enfoque se basa no solo en el constructivismo, sino en la teoría crítica, debido a que el análisis riguroso pretende comprender cada situación para constituir un aporte que transforme directamente este particular e indirectamente, en posteriores investigaciones de nivel macro. Finalmente, Ramos (2015) y Deroncele, Gross y Medina (2021) consideran, además del impacto positivo, o precisamente por él, una mayor comprensión de una realidad educativa compleja.

No obstante, la mirada científica transdisciplinar también la acerca al paradigma socio crítico, toda vez que existen premisas implícitas que intervienen en una determinada forma de pensar la realidad que condiciona al sujeto. En efecto, Sánchez (2013) plantea que la acción pedagógica es acción social y política, y que, indefectiblemente, el docente está configurado como elemento activo, donde su necesaria reflexión lo lleve a un rol investigador. Además, el tema de este estudio se dirige hasta esta orilla: entender la interculturalidad es asimilar una dinámica de poderes que ejercen y dictan un discurso de desigualdad e inequidad, donde la escuela es un agente de cambio.

El método empleado será el hermenéutico, el que permitirá analizar cómo se presenta la interculturalidad y su integración curricular en quinto grado de secundaria, a través de la dinámica, asociación e interacción que establecen los docentes con las dos variables. Dicha dinámica se configura por el grupo, el espacio y el contexto, porque, de acuerdo a Sandoval (2002), la realidad social depende del pensamiento, interacción y lenguaje de los seres humanos y se interpreta a partir de la comprensión de tales interacciones.

Es por ello que este método supone el análisis de contenido del discurso y análisis de contenido documental que se sitúan entre las opciones de los enfoques filosófico-metodológicos de la investigación cualitativa (Sandoval, 2002). La hermenéutica, como metodología de la interpretación, pretende extraer las estructuras profundas que acompañan al lenguaje y hallarles un sentido. Al ser el lenguaje un medio de comunicación, lleva en sí la construcción que se elabora de la realidad gracias a las múltiples relaciones intersubjetivas que gestan las acciones de entendimiento del ser humano.

La metodología hermenéutica propicia la activación de mecanismos integradores de funciones cognitivas superiores que conducen al análisis, síntesis, contraste, entre otras operaciones fundamentales del pensamiento. Todo ello ha contribuido en la constitución de una postura epistémica que implica operadores epistémicos como la problematización, la teorización y la argumentación (Medina y Deroncele, 2020a; 2020b). Además, es importante resaltar que lo que se valora es la acción social del sujeto y su relación con otros miembros de la comunidad educativa. Por ello, el rol del investigador se distingue como activo pues debe profundizar e interpretar estas dinámicas dialécticas.

En ese sentido, el nivel es el descriptivo, el que se acopla bien al enfoque cualitativo, pues cumple un rol importante al generarse un acercamiento a la experiencia de las personas, identificar aspectos medulares, y desarrollar vínculos y asociaciones de significado. Sandelowski (2000, citado por Aguirre y Jaramillo, 2015) sugiere emplearlo para obtener descripciones rigurosas, toda vez que no manipula los hechos.

2.2 Objetivos de la investigación

Objetivo General

Analizar cómo se presenta la interculturalidad y su integración curricular en quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.

Objetivos Específicos

- Describir cómo se asume la interculturalidad en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.

- Describir cómo se asume el componente de identidad cultural en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.
- Describir cómo son asumidas las competencias interculturales en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.
- Describir cómo se asume el enfoque intercultural en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.

2.3 Categorización

En la investigación, resulta importante guiarse por medio de constructos, referentes o tópicos que permitan concretizar la exploración. En consecuencia, deben ser conceptualizadas con la intención de eliminar toda ambigüedad y evidenciar, también, el perfil del investigador. De acuerdo a lo que estipula Cisterna (2007), se encuentran directamente en los objetivos específicos. No obstante, se aproxima, un poco más, a la información con las subcategorías. Ellas puntualizan y circunscriben a las categorías para un tratamiento focalizado de los datos. Como precisa Cazau (2004), ir de lo general a lo particular.

La denominación de “apriorística” se debe a que estos elementos se incluyen previos al trabajo de investigación. Se menciona que, debido a sus características, las categorías y subcategorías otorgan una mirada centralizada de la investigación, de ese modo, el investigador puede transitar con mayor atención y profundidad en aspectos relevantes de acuerdo a sus propósitos.

A continuación, en la Tabla 4, se presentan las dos categorías apriorísticas: la interculturalidad y la integración curricular; ambas, con sus respectivas subcategorías.

Tabla 4

Categorización

Categorías apriorísticas/centrales	Subcategorías
<p>1. Interculturalidad</p> <p>La interculturalidad, en su enfoque crítico, propone un diálogo de ideas, prácticas y acciones concretas, entre diversos grupos socioculturales para fomentar la convivencia basada en el respeto y, sobre todo, la legitimación de las minorías (Walsh, 2009).</p>	<p>Identidad cultural</p> <p>Es el reconocimiento de la ciudadanía a través de diversas características que nos distinguen, construidas a través de la revitalización de nuestro pasado histórico en el presente y de la comprensión del presente por nuestra historia (Walsh, 2009).</p> <hr/> <p>Competencias interculturales</p> <p>La competencia intercultural implica un conjunto de saberes dinámicos que posibilite la apertura y validación a la pluralidad cultural, promueve un acercamiento crítico a las inequidades sociales y el respeto la ciudadanía de todas y todos (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005).</p> <hr/> <p>Enfoque intercultural</p> <p>El enfoque intercultural reconoce la diversidad cultural a través del diálogo intercultural y el intercambio que complementa mutuamente. Además, analiza las interacciones desiguales y resuelve conflictos ejerciendo una ciudadanía responsable (Minedu, 2017).</p>
<p>2. Integración curricular</p> <p>La integración curricular es la supresión de los contornos disciplinares, donde los contenidos se organicen bajo una perspectiva globalizadora y compleja para lograr un aprendizaje real y eficaz, que permita entender el mundo (Gimeno, 2007; Pozuelos, 2000).</p>	<p>Perspectivas de la integración curricular: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad</p> <p>Las perspectivas de la integración curricular ofrecen distintos diseños o patrones de organización de los contenidos del currículo. La multidisciplinariedad conserva la hegemonía de las disciplinas. La interdisciplinariedad permite el diálogo entre algunas disciplinas. La transdisciplinariedad implica la participación de las disciplinas debido al desarrollo de las competencias (Gimeno, 2007).</p> <hr/> <p>Enfoques teóricos para la integración curricular: el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad</p> <p>El pensamiento complejo es un razonamiento holístico, de continuo análisis científico y reflexión humanística, para una Realidad multidimensional y multirreferencial (Morin, s.f.).</p> <p>La transdisciplinariedad consiste en comprender el mundo —y el conocimiento— complejo, a través de la verticalidad consciente de la travesía de diferentes niveles de la Realidad y niveles de percepción (Nicolescu, 1994).</p>

Análisis de las competencias de las áreas curriculares de Comunicación y DPCC

Reconoce las distintas identidades que desarrolla el ser humano, por lo que fomenta relaciones armoniosas, basadas en el respeto, la empatía y la tolerancia. Fortalece la memoria histórica lo que permite el conocimiento, participación y defensa de los derechos y deberes cívicos (Minedu, 2017).

Reconoce que la comunicación es una práctica social por lo que debe utilizar de forma responsable el lenguaje y así, construir o fomentar un intercambio basado en el respeto, la justicia y la igualdad (Minedu, 2017).

Análisis de los enfoques transversales del currículo nacional

Los enfoques transversales plantean situaciones de importancia y relevancia social y que involucran la ejecución de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes (Minedu, 2017).

Nota. Fuente: Elaborado a partir de Minedu, 2017; Gimeno, 2007; Morin, s.f; Nicolescu, 1994; Pozuelos, 2000; Walsh, 2009; Zavala, Cuenca y Córdoba, 2005.

2.4 Población, muestra y muestreo

La muestra está constituida de la siguiente forma: dos docentes de cada área curricular (Comunicación y Desarrollo personal, ciudadanía y cívica) con amplia experiencia en el sector público. El muestreo incluye a docentes provenientes de dos diferentes instituciones educativas estatales de Lima. Las instituciones educativas seleccionadas fueron consideradas por la ubicación y situación socio-económica. Esto con la intención de evidenciar las diferentes prácticas pedagógicas, de acuerdo a la población estudiantil. De este modo, se refuerza la intención de contribuir a la reflexión del trabajo docente que es un pilar para su profesionalización.

Una está ubicada en Lima Este, en el distrito de Santa Anita, en una zona donde los estratos predominantes son medio alto, medio y medio bajo (INEI, 2020). La otra institución educativa se encuentra en Lima Centro, en el distrito de Pueblo Libre, rodeado de los estratos alto y medio alto (INEI, 2020). La población estudiantil así como los docentes seleccionados, en su mayoría, residen cerca al colegio, por lo que también son afectados por los riesgos y potencialidades del entorno.

En atención a lo señalado, el muestreo es intencional, no probabilístico. Para Otzen y Manterola (2017) esta técnica selecciona casos característicos de una población

variable. A continuación, la Tabla 5 presenta las características y criterios que guiaron dicha selección, así como la codificación de cada uno de los participantes.

Tabla 5

Criterios y codificación de la muestra

Código del docente	Grado académico	Área curricular	Experiencia educación básica	Edad	Sexo
DSC01	Magíster	Comunicación	25 años	59	F
DSD01	Magíster	DPCC	31 años	57	F
DSC02	Magíster	Comunicación	25 años	55	M
DSD02	Magíster (egresado)	DPCC	29 años	54	M

Nota. Elaboración propia

Esto se ha considerado así, ya que se pretende analizar el trabajo docente, el que está determinado desde antes de la reforma planteada en el currículo de 2016 y evidenciar los cambios generados a raíz de esta propuesta y, sobre todo, cómo es que ha respondido a la interculturalidad de los últimos años el Estado peruano, a través del Ministerio de Educación.

Es pertinente mencionar lo que señala Serbia (2007) acerca de la representatividad de la muestra cualitativa, la reconstrucción de significados en ciertas instancias microsociales. Por ello, la cantidad no es determinante pero si la extensión o profundidad de la misma.

Finalmente, de acuerdo a López (2002), la unidad de análisis correspondiente al análisis de contenido del discurso fue el discurso de los docentes, a partir de la entrevista; mientras que para el análisis de contenido documental se empleó el texto del currículo nacional, como documento que plasma las intenciones y objetivos del Estado peruano. La información obtenida, primero, de la experiencia y práctica docente, fue confrontada con lo que, finalmente, se expone en el documento rector por excelencia de la educación. De acuerdo a Sandoval (2002), una de los métodos que aplica el análisis de contenido es analizar la reiteración —y omisión— de ciertos elementos, tanto en el discurso como en el documento, para desarrollar una pragmática de los textos. Bardin (1996) expone que el análisis de contenido aborda el mensaje propuesto, con varias técnicas, para realizar inferencias desde la realidad a otros ámbitos.

2.5 Técnicas e Instrumentos

La investigación cualitativa permite, de acuerdo a Rodríguez (2003), utilizar instrumentos poco o nada estructurados debido a que los hechos se manifiestan generados por múltiples factores del que se obtienen varios significados. En ese aspecto, a partir del rol del investigador que explica Yin (1994, citado por Jiménez y Comet, 2016) se precisa que el empleo de estos instrumentos variados conducen a una pertinente generalización analítica, en desmedro de una estadística. Además, el previo desarrollo de proposiciones teóricas guía la recolección y el análisis de datos.

La técnica empleada fue el análisis de contenido documental, es decir, se hizo una aproximación a los textos para describir una realidad. Como explica Valles (1999), la estrategia de utilización de documentos otorga una perspectiva histórica lo que evidencia las interacciones e influencias de las fuentes en las estructuras sociales. Asimismo, de acuerdo a Sandoval (2002), es importante examinar todo tipo de documentos que la investigación exige, toda vez que son fuentes confiables que registran los criterios de comprensión de la realidad respecto a un asunto específico.

En ese sentido, el análisis documental del currículo nacional ayudará a entender la senda que ha seguido la educación en el país, si ha contribuido, o no, a las políticas educativas, como la interculturalidad; observar, también cómo los factores sociales revelan el uso de términos, conceptos, explicaciones, los que son dispuestos en el texto. Es importante resaltar que el CNEB sintetiza el modelo educativo del país, por ende, pertenece a una estructura política, social y cultural determinada. Para propósito del estudio, el instrumento será la lista de cotejo.

Luego, se desarrolló la técnica de la entrevista, dirigida a los docentes, que permite recopilar información desde la subjetividad. Denominada por Valles (1999) como técnica de conversación, resalta su carácter de encuentro o interacción pero bajo ciertas reglas que la alejan de lo informal. Esta particularidad permite observar que la entrevista cualitativa se gesta en la experiencia cotidiana social. Por otro lado, para elaborar una entrevista es importante, previamente, haber delineado aspectos teóricos y empíricos (Abero, *et al.*, 2015).

Para la investigación, se optó por la entrevista semiestructurada debido a su carácter abierto (Sandoval, 2002) pues flexibiliza las preguntas de acuerdo al desarrollo de la misma, y con ello, reorienta y profundiza en aspectos de interés. El instrumento es la guía de entrevista. Esta contiene los temas y subtemas abarcados, de acuerdo a los

objetivos planteados en la investigación y en atención a los indicadores expuestos en la matriz respectiva.

Para entender cuál es el propósito al diseñar este instrumento, se señala que la intención de una entrevista semiestructurada es hallar la “teoría subjetiva” que cada uno de nosotros posee. La expresión pertenece a Groeben (1990, citada por Flick, 2007) y hace referencia a los conocimientos en torno al tema de estudio. Los conocimientos pueden expresarse de forma explícita como implícita. En ese sentido, un docente es un símbolo de autoridad, ya que tiene un discurso que influye en la dinámica del aula y de la comunidad educativa.

Precisamente, a través de las preguntas abiertas y repreguntas, se obtiene la información “ausente” y que construirá la teoría subjetiva de la persona. Además, no solo existen preguntas abiertas, también están las preguntas guiadas por la teoría y las preguntas de confrontación (Flick, 2007).

Debido al encuentro directo, y al valor de las respuestas obtenidas, es importante recordar cada momento de la entrevista (Abero, *et al.*, 2015) para asegurar la motivación y participación del sujeto. En el inicio se establece el vínculo explícito y se recuerdan algunas especificidades, como la importancia de la honestidad, descartar una intención de valorar o juzgar, asegurar el anonimato, etcétera. En el desarrollo, la atención se dirige a la formulación de las preguntas sin dejar de estar atentos cuando se necesite reencauzar el diálogo o precisar posturas conceptuales. Por último, el cierre, al igual que el inicio, establece una diferencia por el tratamiento hacia el colaborador.

2.6 Consideraciones éticas

Como se ha descrito, la naturaleza de la investigación cualitativa permite que se asuma como dato válido todas las perspectivas y enfoques, ya que detrás se hallan experiencias que recogen lo personal o lo particular. De este modo, se va descubriendo información y contenido que se incorpora al estudio, y es que al ser holística y naturalista (Sandoval, 2002), los elementos son entendidos como un todo integral, con una lógica interna, por lo que adquieren relevancia y sentido.

Visto así, el investigador debe estar a la altura de las exigencias que se presentan y asumir un rol ético, más aún cuando se trabaja con personas. Las normas éticas determinan las acciones que respaldan la integridad de la investigación cualitativa. Para asegurar ello, se hace necesario el consentimiento informado de los

participantes, ya que cuida y beneficia a los colaboradores y a la propia investigación al registrar la participación voluntaria y la protección a sus identidades.

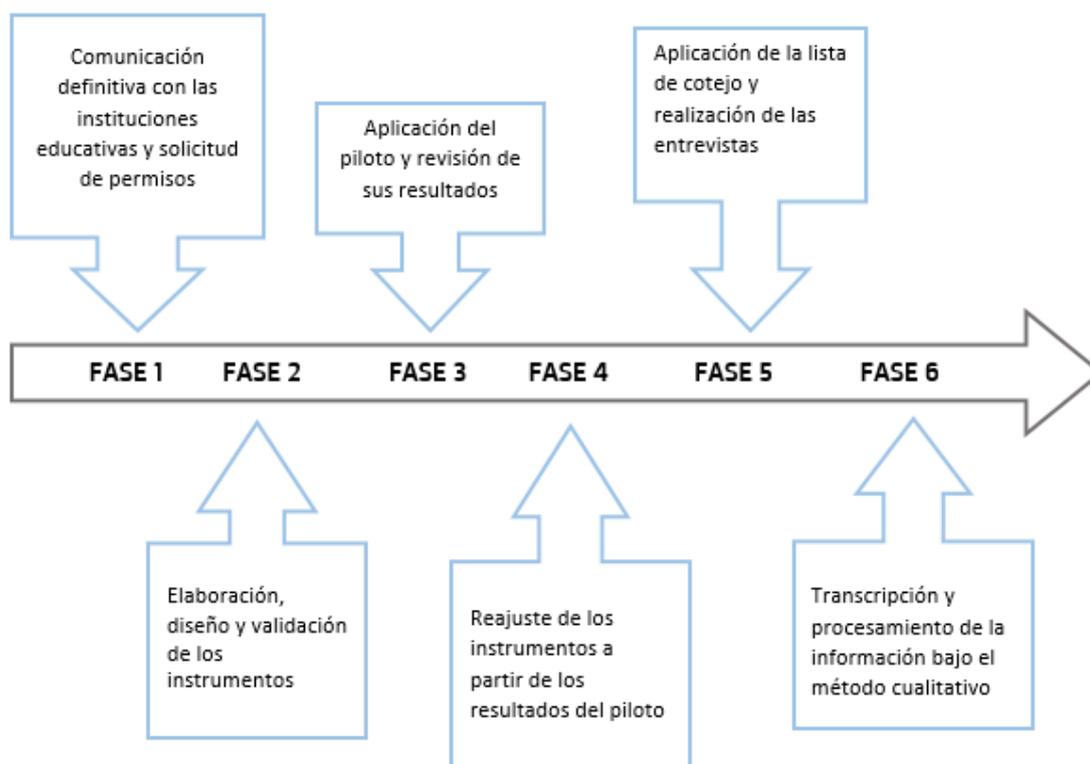
Añade Opazo (2011) que se debe establecer una asociación colaborativa basada en el respeto hacia las prácticas sociales, así como garantizar el valor potencial que se adquiere con ello. Esta colaboración es un pacto ético entre el investigador y los participantes, ética que debe prevalecer en la comunidad educativa no solo para reforzar el compromiso social de la profesión docente, sino también contribuir al desarrollo humano (Opazo, 2011; González *et al.*, 2012). En otras palabras, implica una relevancia social o validez pragmática (Opazo, 2011).

En ese sentido, la validez científica se establece con procedimientos coherentes con los objetivos del estudio, entendida como la confiabilidad, según Sandoval (2002), lo que le otorga consistencia. Esto a su vez, posibilita su validez interna, o credibilidad, la que será detallada en el siguiente apartado; y una validez externa analítica, ya que se conecta a la teoría existente.

2.7 Validez, confiabilidad y aplicación piloto: El proceso de la investigación

Por consideraciones éticas resulta pertinente señalar y describir el procedimiento llevado a cabo para esta investigación, el que se presenta en la Figura 8. El proceso inició con la solicitud de autorización respectiva a las instituciones educativas, a través de una carta, donde se adjuntó el plan de tesis, se hizo hincapié en el tratamiento de la identidad de los docentes y los aportes de la investigación. Luego, se procedió a dialogar con los docentes para comunicarles los propósitos del estudio, planificar la entrevista; también reiterar el anonimato que obtienen como informantes, el respeto a la propiedad intelectual y el compromiso de comunicar los resultados para su reflexión.

El siguiente paso consistió en trabajar en la elaboración de los instrumentos, de acuerdo al objetivo planteado para la investigación. Se orientaron las ideas con las categorías apriorísticas, lo que otorga eficiencia a la investigación. Luego, se leyó el marco teórico y revisó el Anexo 1, matriz metodológica, para formular y plantear el Anexo 2, matriz de indicadores, con pertinencia, cohesión y coherencia.



CONSIDERACIONES ÉTICAS

Figura 8. Fases del proceso de investigación. Elaboración propia.

Los métodos así como los procedimientos proyectados para esta investigación fueron validados por un panel de expertos (ver Anexo 5) quienes revisaron las descripciones planteadas para ambos, la secuencia para la obtención de los datos y la filtración de posibles sesgos. La confiabilidad, según Sandoval (2002), consiste en la determinación de un proceso del trabajo consistente. Resulta importante, sobre todo, la validación interna. En atención a ello, los expertos analizaron la matriz de indicadores, el instrumento, el diseño del instrumento y el formato de validación (ver Anexo 2 y Anexo 3).

A continuación, se procedió con anticipación a una prueba piloto para asegurar las preguntas y los elementos técnicos, el audio y la grabación, por ejemplo. De acuerdo a Supo (2013) resulta importa comprobar la claridad de la redacción para la población objetiva. En efecto, se hizo evidente la necesidad de reformular algunos ítems y de reducir la cantidad de preguntas. Asimismo, al ser una entrevista con preguntas abiertas, se procedió con redactar otras interrogantes que podrían ayudar a orientar reforzar o ampliar cada indicador planteado.

La prueba piloto brinda la oportunidad no solo de analizar o comprobar la pertinencia de las preguntas, sino también permite desarrollar las habilidades como entrevistadores, algo que exige capacidad de escucha y capacidad para reaccionar frente a lo que dice la otra parte y reorientar o adaptar el guion. Además, el diálogo sostenido permite profundizar las ideas y descubrir aspectos relevantes no antes contemplados en la investigación. Para esta prueba se consideró a docentes con características similares al de los docentes considerados en la muestra: pertenecen al nivel secundario y tienen amplia experiencia en las áreas seleccionadas.

Con los resultados de la prueba piloto, se atendió, de forma minuciosa y detallada, el contenido y la relevancia de las preguntas de acuerdo al objetivo de la investigación. Subsanadas estas observaciones, se procedió a aplicar la lista de cotejo y de convocar a los docentes para la entrevista, de acuerdo a los horarios previamente solicitados. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora y treinta minutos. Al finalizar las mismas, se efectuó la transcripción manual en su totalidad, previa codificación de los docentes entrevistados (ver Tabla 5).

La reiterada actividad de escuchar los audios resultó productiva, ya que se pudo identificar denominadores comunes en el discurso antes de proceder formalmente con ese ejercicio. Ya transcritas, se las dispuso en cuatro columnas para observar, de forma simultánea, cada una de las respuestas brindadas. Esto contribuyó a otro aspecto del entendimiento y procesamiento de la data, importante para la investigación: distinguir la información asignando colores. En un primer momento de la codificación axial se registraron demasiados códigos por lo que, tras revisiones constantes, fueron reorganizadas y reagrupadas las familias. En esta etapa, fue orientada por las categorías y subcategorías apriorísticas, pero sin dejar que determinen los resultados por lo que se atendió a no condicionar los códigos.

La matriz de transcripción de las entrevistas se articuló con la matriz de análisis hermenéutico (ver Anexo 4), sin dejar de analizar las familias y clasificar los datos; para luego, esbozar una primera versión de las categorías emergentes. Después, se incorporó la data del análisis documental, a través de la lista de cotejo aplicada al CNEB y se procedió con la triangulación, lo que demandó corregir varias anotaciones y/o conclusiones, así como reducir las categorías encontradas para su posterior análisis. Se precisa que el norte para avanzar con el procesamiento de los datos lo dicta la dinámica de la propia investigación y no se ajusta a cualquier otro método preconcebido.

2.8 Análisis e interpretación de datos

La triangulación remite a la ubicación marítima al cruzar más de dos puntos. Del mismo modo, para una investigación, la validez radica en el análisis de la convergencia de diversas fuentes de datos.

Los resultados fueron procesados a través de la triangulación metodológica por ser una estrategia sólida que permite el uso diferentes métodos de recolección; tal como precisan Flick (2007) y Stake (2005) al resaltar otras cualidades como la de otorgar profundidad al tema y consistencia de la metodología planteada.

Al respecto, Cisterna (2005) señala que cuando ocurre esto, la triangulación debe orientarse en dos pasos. Primero, procesar la información obtenida desde todos los instrumentos aplicados; segundo, contrastar la información entre instrumentos y entre estamentos (sujetos participantes). Por último, para que la investigación adquiera una totalidad e integridad significativa, se procede a la triangulación con el marco teórico.

En ese sentido, según Sandoval (2002), con la estrategia de la triangulación se reconoce la diversidad de perspectivas en el ámbito social, donde se halla las que son completas e incompletas, por lo que es necesario el diálogo entre el investigador y los actores sociales ya que construye una perspectiva amplia capaz de completar los vacíos que dejó la teoría.

Asimismo, se aplicó la triangulación metodológica o de procedimientos, de acuerdo a la tipología planteada por Denzin (1989, citado por Flick, 2007), Abero *et al.* (2015) y Creswell (2009), respecto a la obtención de múltiples fuentes, en la modalidad de “triangulación entre métodos”. Esto implica cruzar los resultados de las dos técnicas y otorga, a su vez, una mirada enriquecedora al complementar los datos obtenidos con procedimientos diferentes. Cualidad que le permite abordarse también como una forma de verificación.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir los objetivos planteados para la investigación.

3.1 Presentación de los resultados

Se inicia esta sección ofreciendo una respuesta al objetivo general planteado para la investigación: Analizar cómo se presenta la interculturalidad y su integración curricular en quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima. Antes de ahondar en los resultados, se ha mencionar que, si bien la muestra está compuesta de docentes mujeres y docentes varones, la diferenciación de sus respuesta no ha sido relevante en los resultados.

En primer lugar, se presenta la Figura 9, el mapa representacional de la síntesis hermenéutica. De este modo, se evidencia cómo la integración curricular de la interculturalidad ocurre bajo la perspectiva funcional, ya que hay una notable ausencia de conceptos claves (y sus definiciones). Ello repercute en la práctica docente y se suma a los vacíos de su formación inicial y posteriores capacitaciones. Entonces, emplean la interculturalidad para resolver problemas de convivencia o la relación con los otros, pero de manera superficial: no se evidencia un aprendizaje significativo. Siendo la interculturalidad, y todo lo que ella incluye (a saber, la diversidad, el diálogo intercultural, la identidad, el enfoque intercultural, las competencias interculturales, la ciudadanía democrática, entre otros), algo fundamental para el país, la EBR no está a la altura de ello, lo que se entiende como un desequilibrio y una falta grave al no reaccionar a la realidad peruana.

En consecuencia, es la interculturalidad crítica la que puede ofrecer consistencia, no estabilidad, porque son naturales las tensiones como dinámica misma

de la sociedad; y otorga, sobre todo, coherencia y cohesión entre los elementos propios de la interculturalidad.

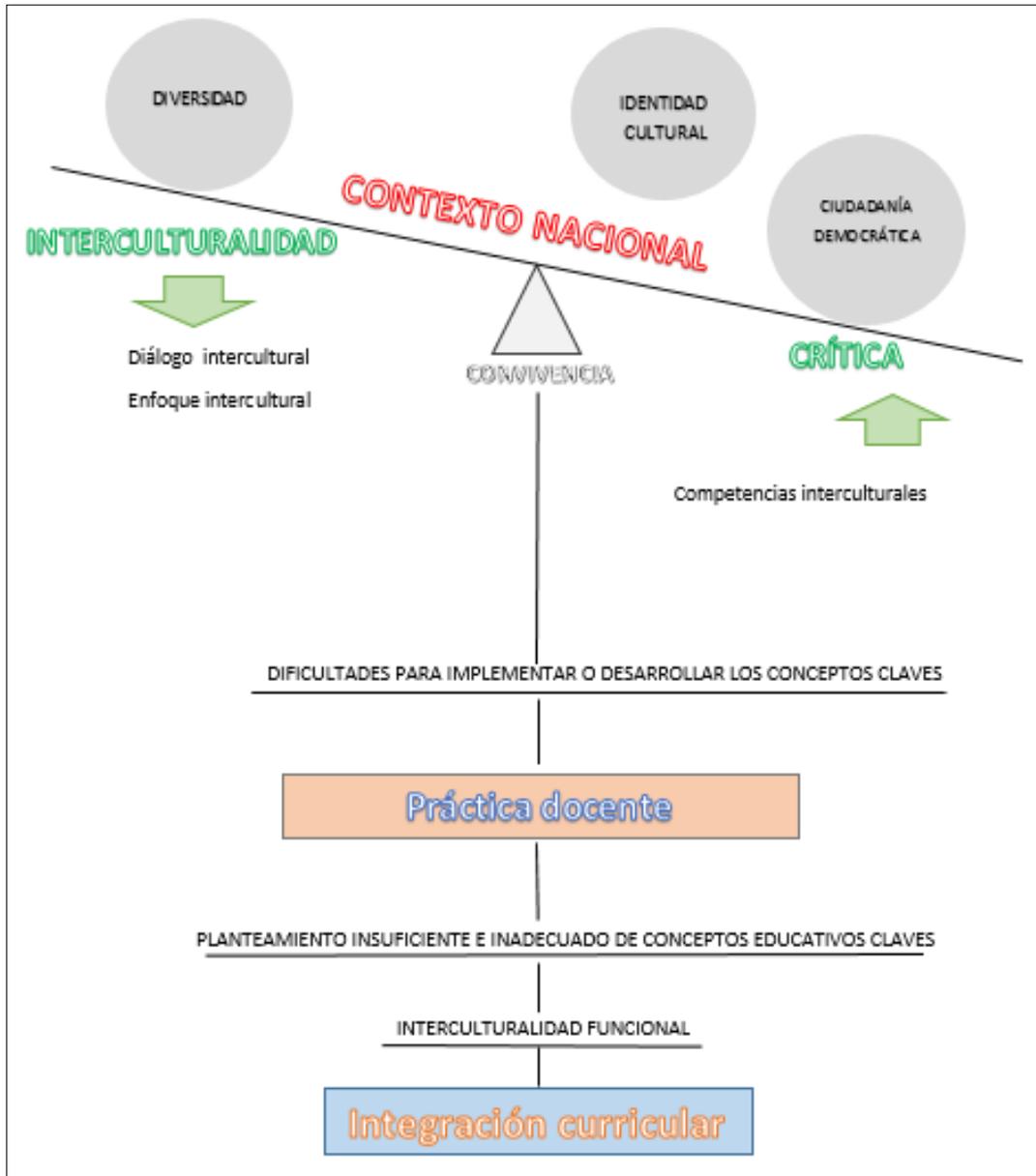


Figura 9. Mapa representacional de la síntesis hermenéutica. Elaboración propia.

Habiéndose explicado el panorama general, la Figura 10 expone la tendencia de las categorías emergentes analizadas, donde resalta la competencia intercultural como el elemento que articula, contribuye, posibilita y facilita la integración curricular de la interculturalidad, ya que ellas agrupan e incluyen a los demás elementos estudiados en la investigación y que son fundamentales: la identidad, el enfoque

intercultural, así como el diálogo intercultural, el pensamiento crítico, los procesos históricos, la memoria histórica y la ciudadanía democrática.

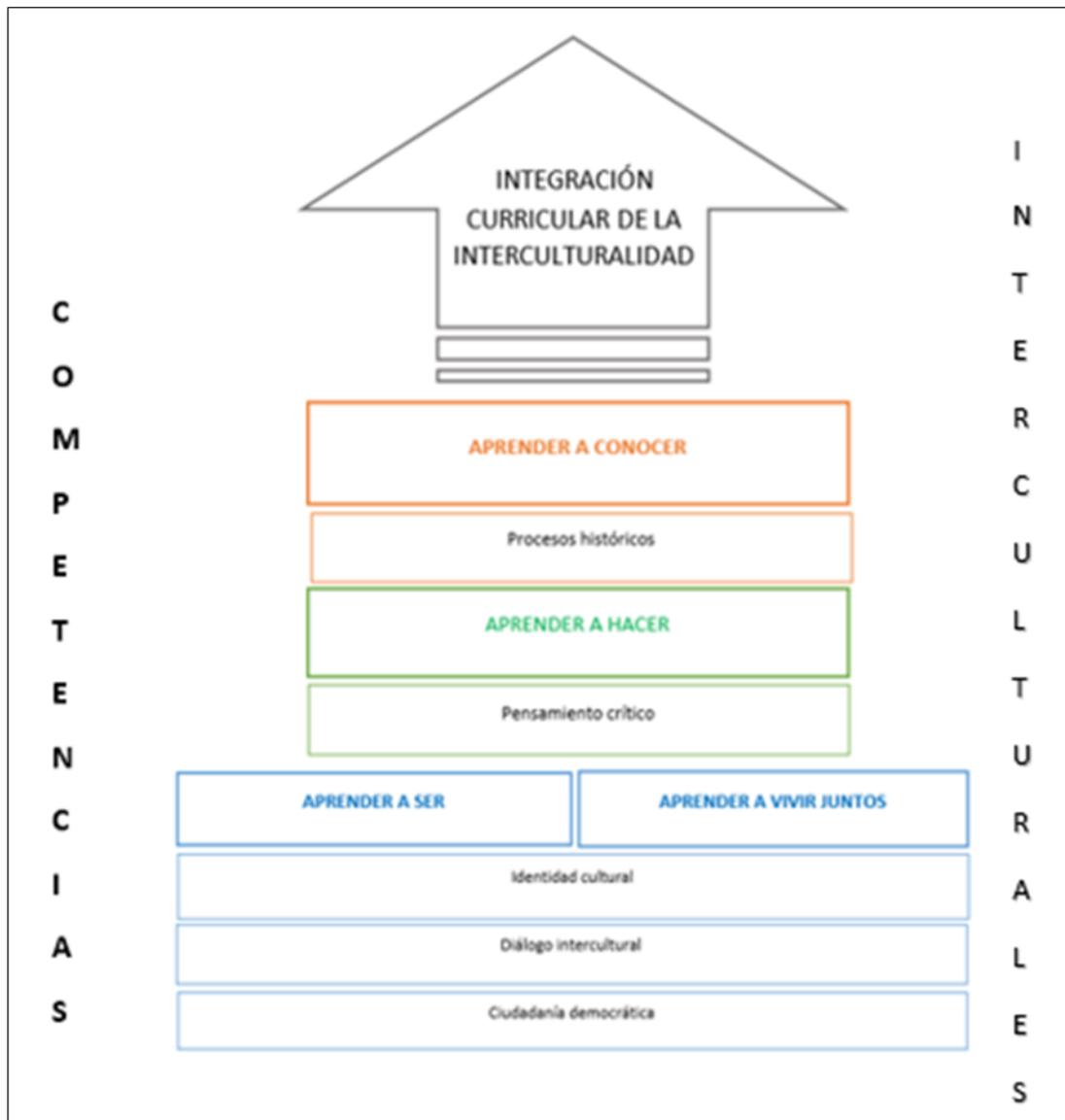


Figura 10. Preponderancia de las competencias interculturales en la integración curricular de la interculturalidad. Elaboración propia

Este capítulo expone los hallazgos de la investigación, articulados y desarrollados a partir de lo que señalan los objetivos específicos, como se aprecia en la Tabla 6.

Tabla 6

Resultados de la investigación: Categorías emergentes y objetivos específicos

Objetivo General			
Analizar cómo se presenta la interculturalidad y su integración curricular en quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.			
Objetivo específico 1	Objetivo específico 2	Objetivo específico 3	Objetivo específico 4
Describir cómo se asume la interculturalidad en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.	Describir cómo se asume el componente de identidad cultural en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.	Describir cómo son asumidas las competencias interculturales en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.	Describir cómo se asume el enfoque intercultural en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.
Categorías emergentes			
Categoría emergente 1: Predominante perspectiva funcionalista de la interculturalidad.	Categoría emergente 3: Predisposición a desvincular la interculturalidad con la ciudadanía democrática, en la construcción de las identidades.	Categoría emergente 5: Escaso conocimiento de las competencias interculturales.	Categoría emergente 9: Ausencia de la interculturalidad como elemento transdisciplinar en las áreas curriculares.
Categoría emergente 2: Desatención del diálogo intercultural como elemento clave de la interculturalidad crítica.	Categoría emergente 4: Tratamiento superficial de la identidad cultural asociada a eventos históricos del calendario cívico escolar.	Categoría emergente 6: Predisposición a desvincular las competencias interculturales y el pensamiento crítico.	
		Categoría emergente 7: Desconocimiento de la ciudadanía democrática como concepto que necesita ser vivenciado y valorado.	
		Categoría emergente 8: Limitada comprensión de la cultura y de los procesos históricos.	

Nota. Elaboración propia

De acuerdo con la Tabla 6, las diferentes categorías emergentes se presentan en función de los diferentes objetivos específicos.

3.2 Resultados a partir del objetivo específico 1

En relación al objetivo específico 1: Describir cómo se asume la interculturalidad en el proceso de integración curricular por parte los docentes de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima, se obtienen dos categorías:

Categoría emergente 1: Predominante perspectiva funcionalista de la interculturalidad

Los docentes asocian el concepto de interculturalidad a todo lo relacionado con el tema cultural, pero con poca claridad y precisión. Al ser un término relevante en la formación educativa y ciudadana, contemplan la necesidad de desarrollarlo para que exista un mejor entendimiento de la diversidad cultural y de la constitución de su identidad, no a nivel teórico, sino más bien práctico o vivencial.

Tal como indican, sus alumnos desconocen la importancia y responsabilidad de la diversidad cultural del país.

Los estudiantes no tienen una visión integral del país, multicultural, multiétnico, multilingüista [DSC01].

(La Interculturalidad) Lo considero importante, porque a través de ella pueden comprender la realidad no solamente de las personas que viven en la ciudad [DSC02].

La convivencia expone el tema de la identidad cultural:

La identidad cultural se promueve en la comunidad educativa, con estudiantes que provienen de otra región, (se trata de) enseñar la tolerancia [DSC02].

(...) que estando en Lima, interactuamos con personas de diferentes zonas del Perú. No existe el limeño nato, todos hemos emigrado de alguna forma. Todos tenemos esa cultura transmitida por nuestros ancestros. Y nos hemos sentido que nos han tratado adecuadamente porque precisamente olvidamos quienes somos [DSD01].

La identidad debe ser reforzada, desde una visión intercultural, para resolver casos como este, para lograr un aprendizaje significativo no solo para un alumno, sino para todo el grupo:

Hubo un problema con alumno que venía de Huancavelica, estaba cerca de 4 años en el colegio. Detecté que tenía problemas para escribir en castellano (...). Se hizo la propuesta en el grupo para que su aporte sea en quechua y lo trabajaron así... Ellos obtuvieron más nota y reconocieron su labor [DSD01].

Existe un conocimiento desfasado del término “cultura” e “interculturalidad” (que propicia, tal vez, un uso/abuso del término “multiculturalidad”). En consecuencia, lo que aplican para situaciones como la comentada por el docente son estrategias seleccionadas intuitivamente, sin que exista una conversación o reflexión previa. Al no comprender la oportunidad que se les presenta para desarrollar otras herramientas o recursos, el tema cultural se aborda superficialmente.

Esa superficialidad es denominada por Tubino (2013) y Walsh (2009) como perspectiva funcional de la interculturalidad, donde en el diálogo o intercambio se invisibilizan las desigualdades sociales con la finalidad de mantener la dinámica que las propicia. Se ha señalado que los docentes identifican situaciones donde resulta necesario trabajar la interculturalidad, pero no han desarrollado las estrategias pertinentes para ello.

Cultura es diversidad, como sentencia Verdeja (2016, 2017) por lo que debe garantizarse, en la socialización, un tratamiento adecuado, ya que de ello depende la construcción de la identidad. Un tratamiento que profundice en esa diversidad y se discuta, por ejemplo, cómo o por qué se tienen posturas que llevan a distinguir, clasificar y jerarquizar, como señala Aguado (2009, 2011). Este proceso es fundamental para los estudiantes —sobre todo en etapa adolescente— por lo que la escuela tiene que ahondar en prácticas que lo nutran. Es así que la interculturalidad exige su presencia toda vez que permite leer la diversidad de forma crítica y alejarla de posturas románticas.

La interculturalidad requiere del enfoque crítico, pues solo este enfoque hará comprender, a profundidad, la relación entre las culturas. En una sociedad como la peruana, con rasgos coloniales, la mirada intercultural permite acercarse al punto neurálgico del tema, cuestionar aspectos arraigados profundamente en lo social, lo político, lo económico, lo cultural, lo artístico, etcétera. Entender esta dinámica deconstructiva y de-colonial, como plantea Walsh (2005, 2009), arrojará luces sobre la identidad cultural del Perú.

Por otro lado, el currículo nacional no desarrolla de forma pertinente o sustancial el concepto de interculturalidad en su perspectiva crítica y enfrenta conceptos como “conocimiento” (lo canónico, lo occidental) y “saberes” (los subalternos, los otros, los de la periferia, lo anecdótico). Aquí ocurre lo que señala Li y Dervin (2018), el centro mira con desdén a la periferia, asume que su discurso es suficiente para comprender el mundo. Además, el currículo menciona el “diálogo intercultural” pero se desarrolla en términos de “interacción equitativa” (p. 22). En resumen, lo que presenta el CNEB es una postura intercultural relacional y funcional que los docentes prolongan en su práctica y no ayuda al sistema educativo, por ejemplo, a cumplir el PEN al 2036 (2020).

Esto se hace evidente cuando recurren a la interculturalidad para abordar aspectos relacionados con la convivencia en el aula, donde la premisa es “tolerar a los demás porque son diferentes”, sin mayor reflexión crítica de la situación:

(La interculturalidad es) Súper importante en la educación básica. El ciudadano debe estar formado con estas ideas, con estos nuevos enfoques educativos, porque nos ayudarán a mejorar la convivencia entre peruanos [DSD01].

La identidad cultural se promueve en la comunidad educativa con estudiantes que provienen de otra región. Es enseñar la tolerancia [DSC02].

Asimismo, es importante señalar que la interculturalidad no debe estar condicionada o circunscrita a ninguna característica relacionada con el origen de la población estudiantil, debe ser impartida para todos por igual. He ahí su carácter altamente transformador que siempre detalla Walsh (2005a, 2005b, 2009b). Como apuntan Quintriqueo *et al.*, (2016), existe y persiste una grave incomprensión del tema cultural que no parece ser gratuito pero sí acorde al sistema neoliberal, donde se aíslan

y menosprecian saberes originarios, sin poder implementar una comunicación efectiva desde las bases y sin estrategias que permitan una genuina atención del contexto social y su estructura de poder.

Con esta primera categoría, se evidencia cómo la práctica docente adolece de competencias para abordar la diversidad en las aulas. Por ello, aplican una perspectiva funcional de la interculturalidad —con el respaldo del CNEB— la misma que emplean para desarrollar la convivencia bajo el concepto de la tolerancia, pero que resulta insuficiente para el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Categoría emergente 2: Desatención del diálogo intercultural como elemento clave de la interculturalidad crítica

Las aulas albergan alumnos de distintas partes del país, entonces, comparten el espacio con la diversidad, sin embargo no pueden relacionarse de forma adecuada. Esto indica que no logran comprender la diversidad cultural, no tienen las herramientas para desenvolverse en ella, es decir, distan mucho de saber convivir con los demás y de entablar un diálogo:

La interculturalidad entendida como tolerancia no se trabaja. Muestra de ello es la xenofobia o estereotipos de zonas rurales del país, de la sierra [DSC01].

Es más, la figura se repite con alumnos del exterior:

No hablo solo de provincias, sino del tema de la migración de los venezolanos porque vienen con otro tipo de conducta, de raciocinio, se están adecuando [DSC02].

Tal como se manifestó, lo cultural es dinámico y está en constante elaboración; la identidad es una expresión de ello, de cómo se adopta o integra elementos o aspectos de los demás, de los Otros:

Somos un país de muchas culturas, estamos divididos en costa sierra y selva y cada región tiene sus propias características e idiomas, cada región tiene sus propios aportes, por eso es importante cuando se integran, cada una tiene un poco de otra [DSD02].

En espacios educativos y en una etapa tan decisiva como la adolescencia, los docentes deben contribuir a construir la identidad de los estudiantes. Por ello, deben combatir estereotipos y prejuicios que influyen en este proceso que no permiten el ejercicio de una ciudadanía democrática.

Además que estando en Lima interactuamos con personas de diferentes zonas del Perú. Y hemos sentido que nos han tratado adecuadamente porque precisamente olvidamos quienes somos [DSD01].

Tiene derecho al ejercicio pleno de su democracia, sin embargo los prejuicios y estereotipos que se tienen no permiten, ¿no? Entonces, se marcan diferencias [DSC01].

Los docentes reconocen el problema pero no encuentran las herramientas para solucionarlo:

La identidad cultural en la comunidad educativa... Es poco (lo que se hace en la comunidad/aulas), se requiere mucho porque hay debilidades, hay los estereotipos en la gente de Lima, no hay nivel de tolerancia [DSC01].

El reconocimiento del problema es superficial porque se asume como un problema de convivencia y no puede ir más allá de esto. La comprensión de la interculturalidad es muy estrecha y limitada:

Es importante el respeto al otro, a las etnias, no solamente como persona como ente que existe, sino como un ente íntegro, con sus culturas y costumbre, completamente [DSD01].

El racismo y la discriminación están arraigados fuertemente en la sociedad peruana, entonces, la escuela debe atender esa responsabilidad. No obstante, los docentes observan que la socialización, como parte del aprendizaje de los alumnos, se gesta desde el seno familiar, donde se pretende evitar la misma experiencia que atravesaron los padres y abuelos; con lo que, finalmente, se perpetúa la cadena de injusticias:

Los padres quieren desaparecer esa cultura tradicional y la quieren desaparecer porque ellos no tuvieron una buena experiencia, fueron obligados a adaptarse a una nueva cultura, para que no sean discriminados o maltratados [DSD01].

La educación debe ser intercultural, como señalan Bufalino y D'Aprile (2019), para que todos sus miembros estén en la capacidad de promoverla, a través de diversos recursos. No obstante, no se debe olvidar que la educación es política ya que, como precisan Trapnell y Vigil (2011), el contexto social e histórico plantea una serie de inequidades con las que se debe lidiar pero, sobre todo, analizar, cuestionar y transformar desde las aulas. Para ello, la piedra angular es el diálogo intercultural, como enfatizan los diversos documentos de la Unesco, a partir del 2005, y del Ministerio de Cultura (2015), donde se deben atender las condiciones —sociales, políticas y económicas— de dicho encuentro y entender cómo es que ello determina la dinámica del diálogo.

Todo diálogo o encuentro incluye situaciones de conflicto, en menor o mayor medida. Ignorarlas es contribuir no solo a la desigualdad, sino a alimentar la discriminación, en todas sus formas. Precisa Tubino (2019) que el diálogo intercultural busca ampliar la comprensión, encontrar otras perspectivas, establecer una relación. Solo después de aceptar y entender cuáles son las condiciones del diálogo es que se puede pensar en alcanzar una convivencia distinta. Esa es la prioridad de los acciones, para que tengan sentido y se obtenga como resultado un verdadero diálogo intercultural (Unesco, 2009), donde la comprensión de este término adquiera profundidad y trascendencia.

Dadas las condiciones del encuentro, se da paso al diálogo, propiamente dicho, el intercambio de ideas. Aquí, la educación intercultural trabaja en la construcción y fortalecimiento de la identidad cultural, como anota Wash (2009a) y, en simultáneo, se expone la importancia de una convivencia democrática, donde poco a poco los estereotipos pierdan fuerza. Esto, según Albó (2010) permite trabajar la identidad personal y, a la par, la de los demás.

Todo lo que se ha detallado para comprender el rol del diálogo intercultural, queda excluido en el CNEB, no porque se omita el término (aparece dos veces en el documento: páginas 13 y 22), sino porque no se mencionan o detallan contenidos, elementos y actividades orientados a dar una base o contexto para reconocer y promover las múltiples las identidades culturales y la situación que afrontan. El diálogo intercultural figura como valor dentro del enfoque intercultural, junto con el respeto y la justicia, donde se ignora la situación de desigualdad en la que se encuentran y que es

importante analizar antes de llegar a las “perspectivas culturales” con las cuales, asevera el documento, se puede “complementar” el saber científico. Un claro ejemplo de lo que indicaron Li y Dervin (2018) sobre el lenguaje intercultural, desde dónde se construye el discurso personal y cómo afecta el diálogo con los demás.

Esta categoría emergente expone una falencia más del sistema educativo peruano toda vez que no se incorpora el diálogo intercultural como experiencia de aprendizaje desde las aulas, ya que el CNEB no posibilita concretarlo o ponerlo en práctica. Toda asociación o entendimiento con lo demás es trabajado desde una única perspectiva, intención y finalidad con la que se obtiene un resultado superficial que deja de lado procesos como el pensamiento crítico y el desarrollo de actitudes, habilidades, capacidades y conocimientos, como los relacionados con los procesos históricos y la memoria histórica.

3.3 Resultados a partir del objetivo específico 2

En relación al objetivo específico 2: Describir cómo se asume el componente de identidad cultural en el proceso de integración curricular de la interculturalidad por parte de los docentes de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima, resultaron dos categorías:

Categoría emergente 3: Predisposición a desvincular la interculturalidad con la ciudadanía democrática, en la construcción de las identidades

De acuerdo con la declaración y afirmación de los docentes, la identidad y la ciudadanía guardan estrecha relación, existe una reciprocidad, uno garantiza lo otro, o debería garantizarla. Sin embargo, la identidad, como se ha visto, no recibe la atención adecuada:

La identidad como que no es reconocida, la decimos, es un emblema, la decimos pero en la práctica no se ve. En realidad va de la mano la identidad con el ejercicio de la ciudadanía... hablamos de identidad y hablamos de ejercicio democrático. (...) Entonces, así como tenemos todos los derechos podemos ejercer nuestra ciudadanía respetando esta identidad [DSC01].

El ciudadano que vive y convive con los demás debe tener la capacidad de respetar y defender derechos y deberes de todos por igual. Fomentar actitudes democráticas es lo que aún falta en las aulas, por la carencia tanto de conocimiento teórico como de la práctica:

¿Cómo obtener un buen perfil ciudadano si no sé valorar las diferentes identidades culturales? No podría. Nosotros obedecemos a un perfil de todas las sangres. El ciudadano peruano, esa generación que el docente forma, debe comprender que si se desea asumir una buena ciudadanía, pues debe comprender que es parte de una idiosincrasia mixta, de todas las sangres. Que no existe una división [DSC02].

Para una ciudadanía democrática debería considerarse la interculturalidad, es más si efectivamente viviéramos como ciudadanos democráticos no tendríamos que tener en cuenta el enfoque intercultural, pero... como estamos aprendiendo a vivir en democracia [DSD01].

Vivir en democracia no necesariamente incluye el aprendizaje de la interculturalidad. Un claro ejemplo es el Perú. La afirmación está sujeta al tipo, enfoque o perspectiva de interculturalidad que se desarrolla frente a la diversidad y a las características de la sociedad. Resulta importante que los docentes puedan conocer y discutir al respecto, tanto en la institución y en la comunidad educativa, a través de las competencias interculturales (Leiva, 2018) o la competencia ciudadana intercultural (Aguirre *et al.*, 2019). Sobre todo, siendo un tema visible por los acontecimientos que se suscitaron hace algunos años (el conflicto en Bagua o “Baguazo”) y en estos tiempos (el ambiente desatado por la segunda vuelta electoral 2021); donde se evidencia el contraste entre la teoría y la práctica, respecto al tema de la ciudadanía (Guanipa, Albites, Aldana y Colina, 2019).

Tal como sentencia Aguado (2009), la diversidad precisa de un diálogo donde confluyen identidades. Es desde cada representación donde la cultura adquiere dinamismo y movilidad, necesarios para impactar en la sociedad democrática. Délors *et al.* (1996) a través del “aprender a vivir juntos”, enfatizan cómo en el descubrimiento de los demás —del Otro— se construye la identidad. La convivencia no está exenta de conflicto. Comprender esta particularidad es el mismo camino al reconocimiento de las

ciudadanías. Camino que no es sencillo, exige reflexión crítica, abandono de la zona de confort y aceptación (Sani, 2015; Poole 2019).

La interculturalidad crítica plantea las bases para el reconocimiento de la diversidad. Como proyecto social y político (Walsh, 2009) se encarga del reconocimiento de las desigualdades, las que han impedido que las minorías ejerzan su ciudadanía democrática. Entonces, es necesaria una reflexión aguda y deconstructiva (Walsh, 2009; Quijano, 2014) para que la construcción de la identidad sea asumida como la construcción de la ciudadanía democrática, procesos que ofrece y garantiza la interculturalidad crítica.

En ese sentido, los docentes también deben exponer las diversas situaciones de inequidad y plantearlas a los estudiantes como evidencia de las ciudadanías vulneradas. En tanto, el CNEB indica, de forma entusiasta, que es otra la ciudadanía de estos días, con sentido ético, con respeto a la diversidad; la que será posible a través del diálogo intercultural. Mas, al no estar definido de forma satisfactoria o coherente a la realidad, el ejercicio de la ciudadanía se diluye y no se cumple lo estipulado como ámbito principal de desempeño, según reza la Ley General de Educación.

La tercera categoría emergente refuerza y enfatiza los problemas y limitaciones ocasionados por desarrollar una interculturalidad funcional. La ausencia de todo análisis, cuota de realidad y el deseo de mantener el statu quo —prevalencia o hegemonía de grupos de poder— perjudica la dinámica de la sociedad, al negarse la ciudadanía a algunos y sin que los otros puedan, o quieran, revertir dicha situación. Si se piensa en una educación capaz de transformar/ liberar —en términos del maestro Freire— la sociedad, se debe contemplar, con urgencia, la integración de la interculturalidad crítica.

Categoría emergente 4: Tratamiento superficial de la identidad cultural asociada a eventos históricos del calendario cívico escolar

Los docentes expresaron que, en el tema de la identidad cultural, la institución educativa optaba por revisar el calendario cívico escolar y recordar estos eventos de la historia oficial:

Actuaciones, folklore y música andina, a través de sus escritos y sus composiciones también hacen con motivos de fiestas patrias, redactan textos diversos que

promueven el conocimiento de nuestro país, su diversidad y multiculturalidad. A través de sus producciones, del arte [DSC01].

Cómo proyectamos esta identidad... de alguna manera tratando de revalorar e identificar aspectos valorativos, por ejemplo, desde el punto de vista arqueológico, costumbrista, sociabilizando las fechas cívicas pero en función de la adaptación que se le da dentro de la misma comunidad [DSC02].

Uno de los docentes señalaba que el área de DPCC es la que tiene la responsabilidad de desarrollar la identidad cultural en la institución educativa, por lo que “siempre emplean las fechas del calendario cívico”:

Los profesores de ciencias sociales hemos tratado de que los alumnos trabajen su identidad cultural por la participación en fechas cívicas. En semana patriótica o día de las danzas y el folkllore. También hacemos festivales de gastronomía, donde averiguan acerca de productos originarios y lenguas originarias también [DSD02].

Es pertinente recordar que la identidad cultural, como lo expone Walsh (2009a), consiste en una negociación —diálogo, intercambio, etcétera— en medio de elementos sociales que cargan un significado fundamental. Un acercamiento a la historia oficial es válido siempre y cuando no sea para un consumo pasivo, donde se generen conflictos cognitivos y se movilice el pensamiento crítico (Poole, 2019) por aprender a vivir con los demás (Délors, *et al.*, 1996). Ello configura un aprendizaje holístico, de acompañamiento reflexivo, como expone el CNEB, para los enfoques transversales, incluido el intercultural.

Sin embargo, el currículo pierde valor real pues no contribuye a la práctica docente, al no atender las condiciones reales que exige el contexto. Esto es un síntoma del grado de desconexión con el docente (Bacon, 2018; Jelves, 2017). La formación inicial, como la de servicio, no ha sido capaz de propiciar el cuestionamiento del lugar de enunciación del propio docente y, con ello, reconocer prácticas o discursos, propios de su identidad (Trapnell y Vigil, 2011).

Florido (2018) remarca características como la complejidad y la reflexión en la integración curricular que aliente el desarrollo humano y sea la identidad uno de los motores. A partir de lo expuesto en las declaraciones de los docentes, este “fortalecimiento” de la identidad es un ejercicio sin mayores planificaciones que

excluye el trabajo colaborativo de los docentes y también toda participación de la comunidad educativa.

3.4 Resultados a partir del objetivo específico 3

En relación al objetivo específico 3: Describir cómo son asumidas las competencias interculturales en el proceso de integración curricular de la interculturalidad por parte de los docentes de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima, se presentan cuatro categorías:

Categoría emergente 5: Los docentes presentan un escaso conocimiento de las competencias interculturales

Las respuestas de los docentes evidencian varios aspectos importantes: los docentes carecen de un sustento teórico respecto a los conceptos de cultura e interculturalidad, por lo que trabajan desde el desconocimiento o desde algunos prejuicios. Además, persiste la desconfianza en las competencias:

Debería ser competencias propias (de cada enfoque transversal) en determinadas áreas, debe ser así” [DSC01].

La capacitación tiene que ser agresiva con maestros, padres de familia y los mismos alumnos. Si no hay aceptación de la interculturalidad siempre vamos a vivir en una sociedad fragmentada [DSC02].

(Los migrantes venezolanos) Son gente discriminada que no tiene ejercicio de sus derechos y han tenido que emigrar, en ellos, el nivel de violencia es alto el índice, porque han sido despojados de su país (...) eso influye en sus comportamientos, actitudes, frustraciones y una serie de hechos que devienen en esos actos de violencia. Eso ocurre a todo nivel, a nivel de gente que emigra de una ciudad, de un pueblo, si hablamos de la serranía, de comunidades hacia provincias, de provincia hacia las capitales de departamentos y así de forma escalonada [DSC01].

La discriminación se representa por la ausencia de interculturalidad, por lo que surge la violencia [DSC02].

La currícula (sic) ha cambiado bastante, ahora da mayor importancia a la integración, los trabajos colectivos están en función a ello, a que los alumnos diseñen trabajos de colaboración y de reflexión sobre la base de la aceptación de

aquellos alumnos que provienen de distintas latitudes sin discriminar y mostrando cierto respeto [DSC02].

La convivencia sería el inicio para la interculturalidad [DSC02].

Las competencias interculturales son importantes para que valore sus raíces. Les da las herramientas para que recojan el aporte de las diferentes regiones culturales [DSD02].

Las competencias interculturales son una necesidad en estos tiempos. Es una forma legítima de responder a las demandas de un mundo globalizado y a las demandas que subsisten, en espera de solución, como la desigualdad y la discriminación. Leiva (2017) señala que el motor de estas competencias radica en lo actitudinal, sin olvidar que trabaja de forma articulada con las otras dos: conceptual y procedimental.

Que las competencias interculturales resuenen desde diversos campos o disciplinas indica cómo atraviesan significativamente todos los ámbitos del ser humano. Por ello, Zavala, Cuenca y Córdova (2005) lo consideran un requisito para un saber holístico del mundo, a partir del cuestionamiento de la interacción con los demás. Para que el “punto de vista arquímado” (Bryam, 2018, citado en Poole, 2019) surja efecto debe activarse el saber conceptual, del que aún se adolece. Unesco (2013b) aboga por lo mismo, por ello, en su plan de operatividad de las competencias interculturales, el primero es la aclaración, es decir, la necesaria explicación de términos que han reunido una serie de definiciones a lo largo de la historia, pero que se debe precisar para un mejor entendimiento y posterior aplicación.

La crítica radica en el tratamiento que recibe la interculturalidad, pues se aprovecha solo un mínimo porcentaje de su potencial y reduce su campo de acción a un simple alivio sintomático de graves problemas sociales. Esta idea es la materia prima del estudio de Guntersdorfer y Golubeva (2018) pues las buenas intenciones, la empatía y todos esos valores a las que se apela en nombre de la sana convivencia y que no tienen un trasfondo enraizado en un saber o un procedimiento, pueden resultar adversas y contraproducentes, porque se olvida de un factor como lo son las relaciones de poder. En tanto, con el currículo existen dos problemas: primero, que fomenta y desarrolla como principio pedagógico las competencias, pero que aún no se ha afianzado ese

discurso en los docentes; y segundo, estas competencias están relacionadas con una mal comprendida convivencia.

Categoría emergente 6: Predisposición a desvincular las competencias interculturales y el pensamiento crítico

Tal como se señaló en el apartado anterior, las competencias interculturales actúan con la triada: saber, saber hacer y saber ser. Para reforzar esta asociación, el pensamiento crítico es el elemento que fortalece y optimiza el desarrollo de las competencias interculturales:

Sí, (la competencia intercultural) permite desarrollar pensamiento crítico, porque el estudiante aprende a opinar desde su sentir. Hace una reflexión interna para que pueda elaborar un nuevo concepto, precisamente formar esa competencia [DSD01].

Si no trabajamos ese pensamiento no trabajamos nada identidad. No se trata de leer por leer o aprender conceptos. El problema está en la actitud. Por ejemplo, cuando hablamos del cuidado medio ambiental, si no se visibiliza un comportamiento o el cambio de actitud. A ello me lleva el pensamiento crítico y las estrategias que se establezcan [DSC01].

(Para desarrollar el pensamiento crítico)... tengo que proponer problemas que estén próximos a él (estudiante) que él pueda analizar, reflexionar, asumir una postura crítica. Ellos visibilizan, los sienten, lo ven y sí se logra (desarrollar valores)... Todo está alineado, si yo trabajo interculturalidad, trabajo un discurso sobre diversidad. Yo hablo de valores como el respeto. No se hace de forma literal, sino del punto de vista crítico, analítico [DSC01].

Los docentes refieren que las competencias interculturales mantienen una reciprocidad con el pensamiento crítico. Se debe propiciar un acercamiento a la realidad, desde su sentir, y lograr una reflexión interna que movilice a los estudiantes:

Los estudiantes si pueden lograr pensamiento crítico sobre la base de experiencias de aprendizajes interculturales ya que eso va a facilitar el reconocer identidades de diversas regiones, diversas lenguas originarias, diversas políticas empleadas en estas regiones al interior de nuestro país, la manera de gobernanza (...) El pensamiento crítico involucra el darse cuenta con el entorno real y proponer de alguna manera algún cambio [DSC02].

Entonces, el pensamiento crítico ayuda a forjar la identidad (“aprender a ser”, Déloris *et al.*, 1996) porque impacta en la actitud personal y se refleja en el comportamiento, lo que repercute en la relación con el Otro. Afianza el mundo interior de los alumnos porque alimenta su estructura ética:

Uno puede encontrar diversas opiniones, pero siempre hay que fomentar el respeto al otro, saber escuchar al otro. Esto genera un ambiente democrático. También defender a los que no lo pueden hacer, valores como la justicia, la solidaridad [DSC02].

...en pensamiento crítico hace que el estudiante tenga un juicio y una razón de los saldos positivos y negativos de un entorno real ayudan a construir el proceso democrático puesto de que da participación a los compañeros o amigos o ciudadanos que están involucrados dentro de una sociedad [DSC02].

...elaborando sus propios criterios a partir de cómo están viviendo lo que están aprendiendo, por eso es importante el juicio crítico [DSD01].

Tendríamos alumnos líderes (para proponer alternativas de solución). [DSD02].

Cuando se desarrolla el aprendizaje a partir de problemas próximos a los alumnos, pueden asumir posturas críticas y también aprender y reflexionar los valores. Los enfoques y las competencias permiten alcanzar esto porque todo está alineado. Se aborda desde lo analítico y siempre pasa por un proceso crítico. Permite plantear una postura, un juicio para un entorno, lo que fomenta el proceso democrático (Nesin y Lounsbury, 2019). De esto modo, los valores —humanos y democráticos— emergen en el desarrollo del pensamiento crítico: el respeto, la justicia, la solidaridad. Así es como el estudiante tiene la posibilidad de leer, comprender y construir la realidad (Gimeno, 2007), con sucesivos cuestionamientos, e impulsar su lado creativo y su curiosidad. En ese sentido, Zavala, Cuenca y Córdova (2005), en su propuesta de competencia intercultural, incluyen, como una línea temática, las relaciones de poder, la misma que se articula con el contacto cultural, las habilidades comunicativas, los modos de conocer y aprender; y las ciudadanía interculturales.

Esto es lo que contempló Morin (s.f) cuando explica el pensamiento complejo, un retorno a la esencia o condición de humanidad que el mismo conocimiento ha dejado de lado en su vertiginoso avance. Por otro lado, Regis de Morais (2020), cuando aborda la transdisciplinariedad de Nicolescu, señala como elementos básicos, el rigor, la

apertura y la tolerancia; la misma que mantiene lazos con el pensamiento crítico, sobre todo, por la apertura a otras ideas o planteamientos. Así también se expone en el CNEB cuando se define como una orientación para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello es el punto de partida para la evolución.

Cualquier precepto, propuesta o ideario que no recurra a todo lo indicado, está vacío, no aporta a un cambio, no es relevante para la formación del ser humano y su valor radica en falsas, pasajeras e insustanciales posturas.

En suma, las competencias interculturales necesitan del pensamiento crítico para una pedagogía liberadora, donde el estudiante deje su rol de receptor, depositario de conocimiento o de difusor de posturas y modas comerciales; para que pueda y deba cuestionarlo todo. Por esta razón, el maestro Freire apuntaba que la educación es una actividad política, tal como advierte Verdeja (2016), y que este pensamiento será capaz de contrarrestar el sistema desigual del Estado/Escuela.

Categoría 7: Desconocimiento de la ciudadanía democrática como concepto que necesita ser vivenciado y valorado

Todas las respuestas de los docentes demostraban que el ejercicio de la ciudadanía democrática es quizá uno de los mayores inconvenientes, porque no saben cómo proceder: lo entienden como algo ajeno a la educación básica o un reto imposible:

Existe intolerancia, hay muchos prejuicios y discriminación [DSC01].

(El ejercicio de la ciudadanía) No es igual para todos, definitivamente. En la ciudad conocemos que existe una marcada diferencia en la cuestión de derechos y deberes. En las provincias no saben y desconocen esto y son ignorados [DSC02].

Se reconoce que existe un trato desigual que se alimenta de aquellas identidades culturales no reconocidas y menospreciadas por los demás, por el sistema y que sería pertinente abordarlo en clase, para fomentar el pensamiento crítico.

Depende de cuánto sé de democracia. Mi generación aprendió a vivir de democracia pero falta mucha preparación [DSD01].

Democracia, ciudadanía, identidad, son términos que necesitan debatirse y explicarse en la formación inicial del docente para implementarse en el aula. Por ello, la propuesta de Zavala, Cuenca y Córdova (2005), acerca de competencias interculturales, la incluye en su temática, para defender la diversidad.

La democracia se construye a través de la enseñanza y por ello mismo, no logra alcanzar a la mayoría. Además que al pretender adecuarla a la vida, muchos no hallan correspondencia, por lo que no resulta igual para todos.

Los padres no conocen las bases de una convivencia democrática. Democracia no es solo ir a votar [DSD01].

Tenemos que construir la democracia, enseñándola y adecuándola a nuestra vida. Porque democracia es una forma de vida, no solo de gobierno [DSD01].

El perfil de egreso contemplado en el CNEB señala la importancia de la vida en democracia, a partir de la comprensión de los procesos históricos y del reconocimiento de los deberes y derechos; respaldado por el rol del docente, explicado en el Marco de Buen Desempeño Docente (2018b). Sin embargo la práctica indica lo contrario. Los docentes no manejan el concepto y el sentido amplio del término “democracia” para llevar a la práctica la convivencia basada en el conocimiento, análisis y defensa de las identidades y ciudadanías. Persiste una construcción individualista, ya que se ha olvidado ahondar en procesos históricos y memoria histórica.

Otra vez, los documentos oficiales del sistema educativo peruano no tienen asidero en las aulas. Tal como explican los documentos de Unesco (2013b) se necesita crear e impartir experiencias para asimilar el conocimiento, interiorizarlo y desarrollar actitudes que respondan a un contexto o situación específica. Esto debería ir de la mano con el docente, quien debe asumirse como sujeto cultural en su práctica educativa de aula y en la planificación curricular (Cepeda, Castro y Lamas, 2019). En ese sentido, el término que resalta en estos temas es el de la tolerancia, con el que hay que tener sumo cuidado ya que, por lo evidenciado, es empleado para disfrazar un modelo educativo que perpetúa la victimización y no apuesta por un cambio dirigido a las minorías (Dietz y Mateos, 2011).

La ciudadanía requiere un tratamiento transdisciplinar, con lo que cualquier procedimiento o práctica pedagógica debe estructurarse desde la persona, sus creencias,

motivaciones y necesidades (Sierra, Caparrós, Vila y Martín, 2017). Entonces, el desarrollo de una sociedad democrática se forja desde las propias ciudadanías, desde el trabajo reflexivo y crítico de todo los elementos que contribuyan a su realización (Jelves, 2017). La educación actual no debería defender o perseguir el ejercicio puramente académico. La vida en democracia es posible desde un sentido de comunidad, de responsabilidad, de participación, de justicia, que se debe fortalecer en las aulas (Nesin y Lounsbury, 2019), como también fuera de ellas, en todas las instituciones del Estado. Por ello, el PEN al 2036 (2020) expone la libertad y el respeto, el diálogo intercultural, la equidad, la inclusión, la igualdad como visión del país.

Categoría 8: Limitada comprensión de la cultura y de los procesos históricos

En la entrevista se recurrió a elementos como la gastronomía y el folklore (reducido a danzas folklóricas), elementos recurrentes en las escuelas y en la mayor parte de la sociedad; porque exponen un tratamiento superficial de la cultura y de la identidad cultural. Todos ellos empleados en la conformación de la publicitada Marca Perú.

Los docentes entrevistados indicaron que en las aulas tratan de encontrar formas distintas de acercarse a las culturas y la historia, no solo como un tema dentro del plan de estudios del grado, sino por otras formas o medios, algo que sea significativo para sus alumnos, pero es complicado o no sucede.

Para conocer la cultura hay que convivir, hay que estar cerca de ellos, conocer su forma de pensar [DSC01].

En las clases presenciales se les animaba a hacer trabajos. Es importante que no solo se detengan en el folklore y el arte, (los estudiantes) cuanto más conocen más se acercan a la verdad y son más autónomos e independientes [DSC02].

La gastronomía y el folklore es lo que se promueve, pero no la esencia, el por qué. Eso obedece a algo, a su cultura, emociones, sentimientos, valores, respeto a la madre tierra. Esos aspectos debemos promover para no quedarnos en eso, lo de afuera. Es mucho más atrás (de fondo). Lo que tienen esas personas, el respeto por el otro, la fidelidad [DSD01].

El folklore y la gastronomía es lo más fácil de poder ver, es para tener una idea, eso no es conocer. Conocer sus vivencias, su forma de pensar, su tradición, su forma de enfrentar la realidad como perciben estos problemas, en esta pandemia, por ejemplo, cómo ellos sienten, qué ven, como visibilizan este mundo [DSC01].

Si bien es cierto, los docentes identifican y reconocen el insubstancial rol que adquiere la gastronomía y el folklore, al ser banalizados en fechas conmemorativas de la institución escolar, ellos también confiesan que, finalmente, no existe un aprendizaje significativo que repercuta en la vida de los estudiantes, más allá de las aulas:

Podemos hablar muchas cosas, ver videos, dejar trabajos, hacer infografías acerca de la cultura y en ese momento lo entenderán, pero el problema es que cuando dejan las aulas, lo que es de afuera, la alienación los quiere vencer. Los profesores hacemos muchas cosas para que conozcan sus raíces y cultura, pero más fuerte es la televisión y la publicidad [DSD02].

Asimismo, cuando se les pregunta “¿Cómo se abordan los procesos históricos o eventos históricos?” no todos los docentes pueden ampliar o profundizar sus respuestas:

...tengo que reconocer lo que estoy viviendo, la situación, las condiciones, la realidad, en todo sentido conocer mi realidad y a partir de eso puedo dar una explicación, puedo entender ese pasado y darle significatividad, no es que yo lo estudie como historia, sino como parte de un proceso, como algo que ha ido cambiando, evolucionando. Dando esa mirada de ahora hacia atrás podré comprender la situación que vive el país, por qué tenemos estos estereotipos, por qué existe ese problema de identidad, habría que ver las raíces [DSC01].

La historia debe abordarse desde otro cauce, está muy teórica. Debe ser más vivencial [DSC02].

...partir del presente y buscar las causas. En ese camino vamos a llegar al pasado y entender cómo ese pasado es el que nos afecta actualmente para que podamos cambiar o modificar [DSD01].

El recurso de muchas instituciones educativas consiste en incentivar los concursos o festivales de danzas folklóricas y gastronomía. Para aprender de una cultura se debe conocer su forma de pensar, qué sienten, cómo visibilizan el mundo, qué alternativas de solución plantean a los problemas, etcétera. En ese sentido, el CNEB no reconoce ni incorpora los distintos saberes tradicionales de los pueblos del Perú. Si se quiere alcanzar una verdadera educación democrática y de cara a la sociedad, la escuela debe leer los contextos, realidades, eventos y sucesos que permitan entenderla.

Ello será posible cuando se enfatizan conceptos clave y, a la vez, se propicie el rol de sujetos históricos con el desarrollo de una sensibilidad intercultural. Tal como precisa Leiva (2017) en cuanto se comprenda al Otro, en un nivel macro e histórico, se está entendiendo a la humanidad, y eso es un gran paso. Es importante que el docente en su formación inicial y en su práctica, señalan Hinojosa y López (2018), sea capaz de contextualizar sus conocimientos a su entorno mediato e inmediato y efectúe una lectura atenta de la historia que permite identificar los puntos de quiebre que dieron forma a la sociedad actual.

La historia debe entenderse como un proceso (diacrónico y sincrónico) y, enfocado desde la realidad, buscar las causas del presente en la comprensión del pasado. Si el CNEB no incluye los saberes tradicionales, contribuye a desaparecer los grupos socioculturales, con un rol histórico, económico, y político.

3.5 Resultados a partir del objetivo específico 4

En relación al objetivo específico 4: Describir cómo se asume el enfoque intercultural en el proceso de integración curricular de la interculturalidad por parte de los docentes de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima, se obtiene una categoría:

Categoría 9: Ausencia de la interculturalidad como elemento transdisciplinar en las áreas curriculares

Los docentes de dos áreas curriculares expresan algunas limitaciones para trabajar en la comunicación, sea oral o escrita:

Una comunicación horizontal, democrática, como práctica donde todos den su opinión y su voz, si hay un respeto se ejerce la ciudadanía. Pero hay que generar esos espacios [DSC01].

La dificultad se hace evidente cuando deben seguir lineamientos que se alejan de un aprendizaje significativo. Esto también evidencia que la noción de “práctica social” no se cumple en las aulas. La idea de la comunicación es concebida como una tarea más, sujeta a una situación ajena y, por lo tanto, poco relevante para el estudiante:

La comprensión lectora permite acercarnos a textos propios de regiones originarias, cantos, fábulas, narraciones del mundo andino, de la costa, sierra, selva, norte, sur... En la producción de textos, a veces se plantea solo un tema y poco significativo [DSC02].

La producción de textos es una estrategia para dar a conocer su cultura y poder socializarla con otros, a partir de la descripción de hechos [DSD01].

La comunicación, la comprensión del otro, la esencia de una interacción o práctica social está ausente. Nada evidencia que esto esté interiorizado en la práctica de los docentes, sino que es una herramienta que emplean porque así lo dispone la sesión del día o porque deben obtener una calificación. Se deja de lado una visión mucho más profunda, crítica, humana y realista del aprendizaje, tal como lo concibieron Dólors *et al.* (1996): aprender a hacer y aprender a conocer.

Al respecto, Moraes (2020) señala que las historias de vida de los estudiantes resultan fundamentales para su aprendizaje, el mismo que debe enfatizar los aspectos éticos, sensibles y espirituales. La alumna y el alumno de quinto grado de secundaria necesitan ser escuchados, necesitan exponer y defender lo que creen y para ello, se deben generar los espacios adecuados en las instituciones educativas. Fomentar una comunicación que sea horizontal, democrática y respetuosa de todas las voces (Nesin y Lounsbury, 2019). Que pueda ayudarlos a buscar o construir su identidad. Donde la comprensión también ayude a ampliar ideas y criterios. Que la producción los acerque a su voz, a sus propias ideas y que estas sean validadas por los demás y socializadas.

Asimismo, al ser preguntados los docentes por conceptos como el de proceso histórico y memoria histórica solo teorizan con lo estipulado en el CNEB:

Que la historia tenga trascendencia no solo repetir contenidos. Si yo parto de hechos reales, de situaciones significativas, observando el contexto, puedo lograr fortalecer la identidad [DSC01].

La historia no puede ser leer solo hechos y guardarlos en la memoria. Hay que trabajarla y fortalecer, ver hechos que aún persisten y que invisibilizamos o que por prejuicio no queremos ver [DSC01]

Es importante que el estudiante observe ese proceso histórico social para poder forjar su identidad costumbres hechos típicos y tradiciones son relevantes en el desarrollo justamente de este valor de identidad nacional [DSC02].

Mencionan o aluden al aprendizaje significativo pero subsiste un temor:

Respecto a la memoria histórica no podemos olvidarnos de ella. Pero también... es bien delicado enseñar historia (...) El maestro tiene que entrar a calmar los espíritus, esas emociones, para no desarrollar odios, emociones negativas contra el otro. Por ejemplo, la época del terrorismo, todo depende de cómo lo viví y cómo lo transmito. Yo tenía miedo de enseñar, porque no sabía a quién estaba enseñando. Además del rol de los padres de familia [DSD01].

Desde el 2000 ha habido muchos problemas sociales, Baguazo, Moqueguazo, Tía María, Conga... esto es tan importante se olvida, algo que no lo profundizamos... debemos leer, informarnos y eso no se hace [DSD02].

El docente también tiene prejuicios e inseguridades de ellos, docentes y padres. Por ejemplo, a un docente lo separaron porque hizo proselitismo, porque hablar de procesos históricos implica hablar de grandes crisis, como terrorismo, de época de Velasco, las guerras del gobierno, de militares, el caudillismo, profundizar esto, toca heridas y viene el temor y la inseguridad [DSC01].

Los procesos históricos fortalecen las identidades. Indica Walsh (2009a) que al ser la identidad un criterio pedagógico, la escuela contribuye a construirla a través de la revitalización de la historia y de cómo se lee y entiende ese presente desde la historia. Para ello, la historia debe tener transcendencia. Dimensionar, ser significativa, trabajar y fortalecer la memoria histórica para no repetir algunos sucesos o entender hechos que persisten, pero que son invisibilizados o ignorados por la mayoría.

Si se observa en los docentes que no hay una revisión minuciosa de estos términos, no sorprende que en el currículo no se definan conceptos como identidad, ciudadanía responsable, democracia, procesos históricos, memoria histórica; ni expliquen sus alcances.

En ese camino de análisis de los procesos históricos, se pueden reconocer las desigualdades sociales que inciden en la formación de las identidades y en el diálogo intercultural:

Hay que trabajarlo de forma horizontal. Partir del presente, ver hechos, y hacer una retrospectiva, para analizar, encontrar causas, esa mirada retrospectiva a partir de casuística. Hechos donde se percibe que no hay un trato igual en las culturas, que no hay identidad [DSC01].

Sí es importante reconocer los estratos sociales la diferencia que existe entre un estrato social alto y un estrato social bajo o medio en él en la línea de tiempo histórica de nuestra nación, porque ello va a permitir saber comparar de qué manera las políticas y los gobiernos han aplicado de manera adecuada y en qué momento la sociedad peruana ha ido creciendo” [DSC02].

Debemos atenderlos, las desigualdades, no señalarlas. Y cómo las atiendo, cómo visibilizo a través del respeto y la consideración como mi igual, no como mi diferente [DSD01].

Pueblos poderosos y débiles, es bueno que el alumno sepa por ejemplo, de casos de abuso de poder... Los alumnos dimensionan [DSD02].

Aunque los docentes no desarrollaron la idea ni ampliaron sus respuestas, existe, en sus discursos, una distinción de las desigualdades y una ligera intención de encontrar las causas y entender la raíz del problema. Ninguno fue capaz de ensayar un ejemplo o compartir una experiencia de este tema en las aulas, solamente se enfocaban en episodios consabidos de la historia peruana; mientras que para el presente, recurrían a términos muy generales. Resulta importante entender los actuales casos de abuso de poder, enfrentamientos entre los que ostentan poder/privilegios y el sector vulnerado.

Para el CNEB, la desigualdad social está supeditada teóricamente a otros términos, a pesar de lo que se indica en los enfoques transversales, sobre todo, el intercultural.

Por otro lado, también se halla que los docentes tienen un tratamiento inadecuado e insuficiente de los enfoques transversales y el aprendizaje significativo lo que repercute en el perfil de egresado. Si bien tanto el aprendizaje significativo como los enfoques transversales son los pilares para este CNEB, los docentes confirman que aún no se ha afianzado esta propuesta:

Cuando uno aborda situaciones del contexto, aborda temáticas diversas, de salud, por ejemplo, ahora (por la covid-19). Político, social, cultural esa es la característica de los procesos pedagógicos que nos permite acercarnos a situaciones reales entonces el docente de acuerdo a sus competencias podrá dosificar y presentar esa realidad de forma didáctica. No todos los docentes lo hacen, porque hay que hacerlo de forma didáctica [DSC01].

El docente no sabe de las competencias y el enfoque crítico reflexivo entonces persiste el contenido... falta de ejercicio y de empoderarse el maestro. Le falta, es un problema, pero está en ese proceso [DSC01].

Una vez más, los docentes reconocen estas ideas, pero su conocimiento es incompleto ya que radica en un inestable campo teórico. El aprendizaje será significativo toda vez que los enfoques transversales estén presentes en las aulas:

(El enfoque transversal) Es una oportunidad para el joven, tiene que tener sentido de análisis de la sociedad, desde el punto de vista crítico, capaz de dar sugerencias [DSC02].

La mejor estrategia es crearles conflicto y dilemas a los jóvenes para que busquen e investiguen y lleguen a conclusiones [DSC02].

Aprenden mejor y con objetividad, sobre situaciones actuales, la política, la vacancia, qué es lo mejor para el país, qué defiende un gobierno en un Estado de derecho, nosotros somos lo más importante, la ciudadanía, cómo aportamos eso [DSD01].

Acerca de los inconvenientes que se presentan para alcanzar este tipo de aprendizaje, señalan:

No podemos aislar a los alumnos y ellos también quieren ser escuchados... y se trata de crear estrategias formas distintas de acercarse a un problema actual [DSD01].

Los docentes no quieren hablar de ese tema. Porque hay que leer mucho para poder abordar el tema o tienen temor que los asocien al terrorismo, no quieren involucrarse [DSD02].

Es preocupante la situación que se expone con el testimonio de los docentes. La propuesta educativa del Minedu radica en desarrollar las competencias y los enfoques transversales para alcanzar un ambicioso perfil de egreso. Ya Pozuelos (2000) señaló que incluir los enfoques no garantiza superar la visión tradicional de las disciplinas curriculares y la fijación en el contenido. También indica que se hace muy complicado para los maestros superar estos inconvenientes con un currículo que no plantea de forma clara y decidida cuál es el objetivo o impacto de los enfoques transversales, tanto en los alumnos como en la misma plana docente. Por otro lado,

Sotolongo (2020) propone las comunidades de aprendizaje, para alentar la construcción de un conocimiento que impacte en la experiencia de los estudiantes y dejar de fomentar modelos limitantes, como la cuadrícula áulica. La integración curricular no desdeña el conocimiento de las disciplinas, sino que, explican Nesin y Lounsbury (2019), activa un reordenamiento con la finalidad de que las reflexiones de los alumnos obtengan significado. La transformación social que la misma sociedad espera de la educación —y el mundo reclama, como avizoraba Tedesco (1996)— aún no se abre camino.

En una aproximación a la transdisciplinariedad, un docente indicó la importancia de las competencias sin olvidar el contenido, es decir, que haya una colaboración entre uno y otro:

Trabajar por competencias son los comportamientos, actuación. Entonces, yo tengo que valorar al chico a partir de su actuación... Entonces, hay que trabajar a partir de competencias. Los contenidos son un medio para lograr esa competencia pero no es el fin [DSC01].

En la ruta de las competencias se entiende que un aprendizaje significativo tiene que resonar de forma interna en los alumnos y también debe expandirse, exteriorizarse, hacerse visible:

Las competencias apuntan a desarrollar capacidades. Esto se vuelve transversal (...) El alumno interioriza así el tema a través de proyectos transversales, que sean prácticos [DSC02].

Ello tenemos que educar en competencias para que el estudiante tenga amplitud de criterios para que pueda abordar cualquier tema [DSD01].

El mundo exige formar a una persona más integral [DSD01]

Si se transita más allá de cuestiones teóricas, se plantea un aprendizaje con el que se trabaje en conjunto, sin limitaciones estrictas de las disciplinas curriculares. Los docentes lo mencionan así:

(Entender la sociedad nacional y mundial) no es tema de un curso, no es exclusivo de un curso, se puede enfocar más en una disciplina pero debe abordarse en todas las áreas, a profundidad y con competencias [DSC01].

(La transdisciplinariedad) permite proyectos motivadores y acorde a su realidad y necesidades... Algo vivencial [DSC02].

Cada área puede presentar diferentes perspectivas para que el alumno pueda ver un todo, de diferentes ángulos [DSC02].

Debemos tener un enfoque holístico. Que se sepa reconocer el aporte de cada área porque cada área aporta lo suyo, nos damos la mano [DSD01].

Asimismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser práctico, porque responde a lo que ahora se espera del mismo conocimiento:

Aprenden muy bien a partir de sus vivencias, de sus experiencias, acompañados de una lectura que les permita entender que hay algo más o que les dé un soporte a lo que están experimentando [DSD01].

Se tendrían que desplomar las cuatro paredes del colegio. El alumno tiene que salir de su entorno [DSC02].

Sin embargo, los docentes perciben un doble discurso, entre una realidad muy difícil de superar o de querer cambiarla y las directivas de las autoridades:

Cuando se le pregunta si las competencias y enfoques deben trabajarse sí o sí en grupo, el docente dice que sí, que eso pide el Estado [DSD02].

El currículo nacional está bien elaborado, pero en la práctica hay cosas que están arraigadas en las instituciones como la UGEL que muy soslayadamente nos piden contenidos. Trabajar por competencias es un reto complejo, exige situaciones reales, retos. Alta demanda cognitiva y eso implica una buena implementación, equipamiento, materiales, aulas de innovación, no se puede trabajar así [DSC01].

La visión íntegra, trabajándola desde la escuela, de manera holística, es lo que no hacemos aún. A la asignatura le hemos cambiado de nombre, ahora le ponemos área, pero realmente área no es. Solo el nombre. Tendríamos que construir nombres que integren más. Sería interesante trabajar todas las áreas [DSD01].

Cuando se mencionan las competencias, los enfoques transversales, el aprendizaje significativo, la evaluación formativa... Todo ello indica una visión integral del alumno por lo que el aprendizaje tiene que ser eficaz. Ya no se trata de cuánto sabe, sino de qué hace y cómo emplea lo que sabe. Como indica Bacon (2018) abre un campo

de acción mayor para el maestro —adecuadas estrategias de enseñanza— como para el estudiante -rol activo en su proceso de aprendizaje-. Se puede señalar que este nuevo paradigma surge en cuanto se cuestionan cómo se está asumiendo o comprendiendo el conocimiento. Torres (1994) lo traduce como la superación de la cultura positivista.

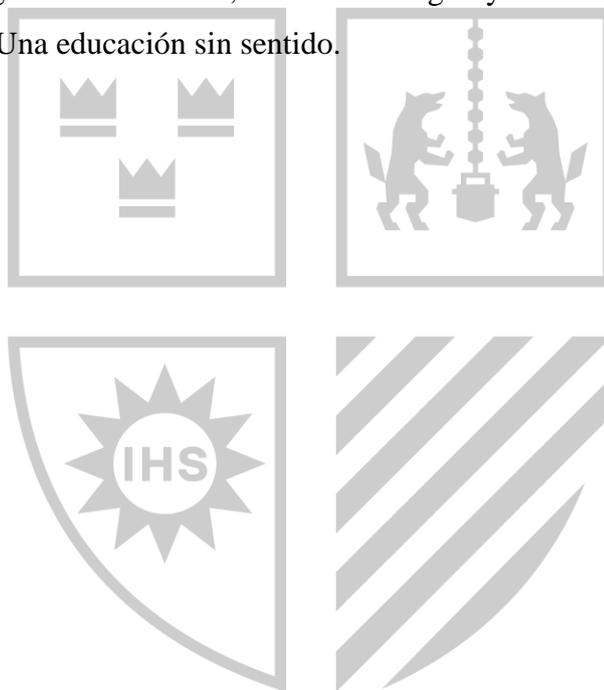
Así es como se llega al modelo transdisciplinar, donde el conocimiento teórico y el conocimiento práctico o técnico van de la mano con el plano ético de la humanidad (Nicolescu, 1994; Morin, s.f.), por lo que la división por disciplinas queda obsoleta. El mundo, la realidad, la sociedad será comprendida, y aprehendida, con la participación de todas las disciplinas (Illán y Molina, 2011; Casanova e Inciarte, 2016); por lo que la educación necesita sistematizar procedimientos comunes en proyectos donde se ponen a prueba las competencias. Y es que la transdisciplinariedad, explica Nicolescu (1994) dinamiza el conocimiento, otorgándole coherencia y sentido.

Por otro lado, que el CNEB incorpore los enfoques transversales en base a los principios educativos de la Ley General de Educación y principios que responden a demandas de la actualidad, parece no repercutir en la reflexión y práctica pedagógica, lo que Travé y Pozuelos (1999) denominan “transversalidad simple” o poco relevante. De no existir congruencia y relación en lo planteado (Guarro, 2007), poco puede resolver el docente, quien no solo tendrá que solucionar este problema, sino también la organización social del aula, aun cuando ambas pueden ser determinadas desde la transdisciplinariedad. El impacto será la desconexión o desatención social (Jelves, 2017), es decir, el currículo no cumpliría como medio de nivelación social (Gimeno, 2007) ni como herramienta intelectual (Pozuelos, 2000). Además, se deja de lado el cuestionamiento —el pensamiento complejo, según Morin (s.f.), por ejemplo— lo que resta capacidades en el alumnado; y también, anula el rol investigador del docente.

Esta incongruencia también se respalda en la cantidad de rasgos que componen el perfil de egresado, denominado el fenómeno *potpourri* (Jacobs, 2002, citado en Ortiz Hernández, 2006), pues la alta especialización del docente en una disciplina conlleva a ignorar competencias genéricas, lo que haría más realista la figura del egresado.

Finalmente, se concluye que en esta categoría la transdisciplinariedad de la interculturalidad no se concreta en la práctica docente. Desde el CNEB, la integración curricular dispone una organización en áreas, pero que no recibe ese tratamiento. Resulta, a algunos docentes, más fácil y menos complicado continuar con el sistema

tradicional, con lo que desatienden las competencias planteadas en el currículo o en las capacitaciones del Minedu. Asimismo, existe un preocupante distanciamiento del estudiante, de su lado subjetivo, afectivo y creativo (Sotolongo, 2020), y una desconfianza hacia su lado más crítico (Neil y Lounsbury, 2019). Por otro lado, se sabe —según el análisis efectuado— que en materia específica de interculturalidad el CNEB presenta bastantes y preocupantes vacíos que dificultan su comprensión y posterior integración a las aulas. Aún si se incluyen los enfoques transversales, se revela que no hay otro resultado posible que el ya descrito. Entre la poca teoría intercultural discutida, debatida y difundida, las limitaciones de una insolvente integración curricular y sin reflexión docente suficientemente crítica; continuará el rol de una educación anclada en el pasado, sin dialogar con la realidad, sin visión integral y holística, sin humanidad, sin profesionalización. Una educación sin sentido.



CONCLUSIONES

La investigación realizada permitió analizar cómo se presenta la interculturalidad y su integración curricular en el quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima. En atención a ello, las conclusiones se presentan en función de los objetivos que forman parte de este estudio.

- El currículo nacional asume una perspectiva funcional de la interculturalidad, la misma que guía la práctica docente. La interculturalidad es un concepto poco conocido para un sector del sistema educativo peruano, por lo tanto, poco analizado y reflexionado por los docentes, a pesar de que el CNEB incluye la interculturalidad como enfoque transversal. Esto expone una serie de problemas: primero, la formación del docente resulta insuficiente, porque no otorga los recursos o herramientas necesarios para desarrollar una reflexión pertinente y problematizadora, poco capaz de atender los desafíos de la sociedad actual. Segundo, la gestión del currículo presenta dificultades, ya que el documento expone una serie de ausencias u omisiones en materia de interculturalidad.
- Se desatiende y altera el tema de la diversidad cultural al abordarla exclusivamente desde lo cultural sin atender su aspecto político, social y económico. El reconocimiento de la diversidad del país es entendida a través de situaciones o actividades de aprendizaje superfluos, lo que reduce drásticamente el potencial de la interculturalidad. Esto se observa cuando se la emplea para resolver problemas de convivencia —bajo el lema de la tolerancia— y cuando no se involucra el pensamiento crítico.

- La perspectiva funcional excluye el diálogo intercultural. Es decir, se pierde uno de los recursos de la interculturalidad crítica donde se tiene la oportunidad de conocerse y reconocerse en la desigualdad; y de intercambiar ideas, lo que contribuye a delinear la identidad y la de los demás. El diálogo intercultural permite tener consciencia y respeto por el otro, por sus derechos y deberes; perspectiva que ampliará los horizontes y demandará nuevas habilidades y actitudes.
- Respecto a la identidad cultural, los docentes no desarrollan prácticas que fomenten ese aspecto. No se les brinda a los alumnos las situaciones de aprendizaje para construirla, a pesar de que reconocen su importancia y cómo es que permite sostener e incentivar la ciudadanía democrática. Los alumnos solo disponen de la información que brinda el docente, la cual no solo es limitada, sino que muchas veces proviene de los estereotipos o prejuicios sociales. La identidad del estudiante de quinto grado de secundaria es reducida y aislada de interacciones y, por ende, de situaciones problematizadoras. Además, es subestimada, ya que se promueve el consumo pasivo de los procesos históricos o de la memoria histórica. Ello no permite que se asocie el ejercicio de la ciudadanía democrática con la interculturalidad.
- Las competencias interculturales aparecen en otros documentos del Estado peruano y están normados por organismos internacionales, sin embargo, no están mencionadas en el CNEB. Es por este motivo que los docentes carecen de lineamientos conceptuales y procedimentales. El saber debe atravesar el *saber hacer* y el *saber ser*. Sin embargo, no se profundiza sobre el concepto mismo de cultura ni se abordan los procesos históricos. A su vez, el pensamiento crítico no se desarrolla toda vez que los docentes no tienen una sólida reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas. Razón por la cual, no incorporan con solvencia o convicción las competencias, en general. Se suma a todo esto el desinterés de la comunidad educativa, a través de la burocracia de la institución educativa y de las UGEL, así como por el rol que asumen los padres de familia.

- El enfoque intercultural no es debidamente tratado por las limitaciones y carencias del CNEB. En las aulas, aún persiste el temor y la resistencia a dialogar, cuestionar y debatir con los alumnos acerca de ciudadanía, democracia, procesos históricos, memoria histórica y desigualdades sociales. Existe un miedo y rechazo hacia la crítica social. Además, los docentes asumen que un área o disciplina comprende ciertos temas y solo pueden ser tratados por estos, lo que no ayuda al aprendizaje significativo y a la consolidación de las competencias. Los enfoques transversales deben impulsar una profunda comprensión del mundo para edificar una auténtica educación para la vida.
- Tanto Comunicación, Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC), como las otras áreas, aportan una perspectiva y recursos que permiten comprender y asimilar solo una mínima parte de la realidad. Siendo la comunicación una práctica social, la comprensión, la producción escrita y la comunicación oral representan modos de interactuar con los demás; y, como tal, deberían ofrecer una serie de recursos y permitir otros, para afianzar los diálogos, la disposición, el intercambio. Así, se podrá lograr una convivencia democrática e intercultural. Sin embargo, persiste la resistencia a un trabajo colaborativo entre docentes. Aún no se desarrolla la transdisciplinariedad en la educación básica.

RECOMENDACIONES

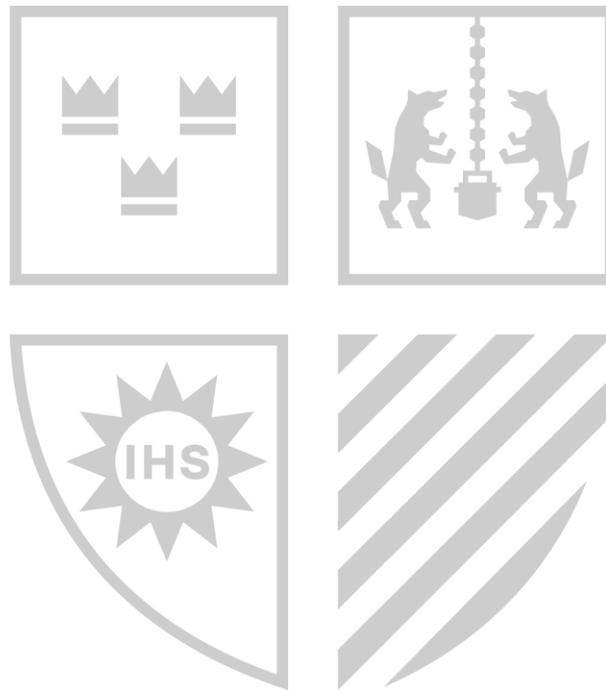
La presente investigación pretende ser un aporte a la educación del Perú, ya que la interculturalidad contribuye, entre otros aspectos, a la identidad y a la ciudadanía. En ese sentido, el Estado debe defender las ideas que fortalezcan una democracia inclusiva, ya que la formación de niños, adolescentes y adultos continúa fuera de las aulas. Para ello, todas las instituciones deben propiciar el intercambio y la difusión de ideas, y combatir postulados gestados y transmitidos por intereses religiosos, políticos y económicos, que buscan alterar los eventos históricos y modificar la memoria histórica para dividir a los peruanos. La educación transforma a la sociedad, porque nociones como las que implican la interculturalidad logran un mayor y profundo conocimiento del Perú, de su diversidad, así como las múltiples situaciones de desigualdad para resolverlas y reivindicar a las minorías. Por ello, se hace más que necesario un currículo intercultural y transdisciplinar. De este modo, se edificará una auténtica educación capaz de deconstruir conceptos, que supere los errores arrastrados durante muchos años, que dialogue con la realidad, que propicie el reconocimiento de todas y todos, bajo una convivencia justa y democrática. Ese cambio de la sociedad peruana resultará con la suma de varios factores y el compromiso de varios actores.

- El Minedu debe respetar la perspectiva intercultural crítica y promover una reforma curricular de carácter transdisciplinar, donde se integren las competencias interculturales. También, resulta necesario efectuar reformas a la formación inicial y en servicio de los docentes, con la introducción de conceptos básicos para la práctica docente: *cultura, diversidad, interculturalidad crítica, diálogo intercultural, democracia, ciudadanía, identidad*, con la posibilidad de complementarse de acuerdo a cada región y consolidar, poco a poco, la mirada

atenta y crítica de la realidad social. Asimismo, facilitar espacios para que el docente se desarrolle y concreten las reformas, se profesionalice y empodere en formación intercultural.

- Es urgente la revisión del rol del Estado, y la sociedad peruana, para no descuidar estos temas, ni dejar que se redefinan o subestimen conceptos como la ética, la moral o los derechos humanos. Se debería normalizar la crítica social para evitar que intereses particulares nocivos anulen o reescriban la memoria histórica, con posturas negacionistas, ya que se estará contribuyendo a incrementar formas de violencia, como la discriminación, desigualdad e injusticia, que vulneran, aún más, a las minorías.
- En relación a la gestión institucional se recomienda que se incentive la reflexión crítica y el intercambio de experiencias de aprendizaje entre todos los docentes del plantel, a partir, por ejemplo, de lo que indica el PEN AL 2036, bajo una visión global e integradora. Esta información se podrá articular con el Proyecto Curricular Institucional y permitirá, luego, una revisión del Proyecto Educativo Institucional.
- En relación a los docentes se recomienda que trabajen colaborativamente para diseñar un plan de naturaleza transdisciplinar, en torno a los enfoques transversales, que desarrollen las competencias y, sobre todo, las interculturales. Asimismo, impulsar su profesionalización gracias a la reflexión crítica en espacios de intercambio de experiencias, con el respaldo de los directivos de la institución educativa y fomentar su espíritu investigador.
- En relación a la línea de investigación de la interculturalidad, diversidad y currículo se recomienda ampliar los estudios pedagógicos interculturales con la aplicación de proyectos artísticos, como talleres de teatro, que permitan identificar y analizar la puesta en práctica de los elementos claves como los procesos históricos, memoria histórica y ciudadanía, así como el impacto de las competencias interculturales.

- En relación al plano metodológico, el paradigma interpretativo puede recopilar y analizar la narrativa de los estudiantes, tanto de primaria como de secundaria, para identificar la asimilación de las competencias interculturales, cómo se configura en el aula y qué alcances tiene en el campo académico y personal.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García-Montejo, S. y Rojas, R. (2015) *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: CLACSO.
- Aguado, T. y Del Olmo, M. (edit.) (2009) *Educación Intercultural: perspectivas y propuestas*. Ginebra: OIT.
- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220275A/15450>
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23-42.
- Aguirre, J.C. y Jaramillo, J.G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta moebio* 53: 175-189. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/53/aguirre.html
- Aguirre, F., Asencios, V., López, C., Piñas, L., Asencios, L. y Gallegos, D. (2019) *El papel de la educación y el desarrollo de la ciudadanía intercultural en el Perú*. Ciudad de México: Voces de la educación. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/vocesdelaeducacion/4>
- Albó, X. (2010) *Inclusión y la construcción de actitudes interculturales en tiempos de transformación*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ang, S., Rockstuhl, T. & Ling, M. (2015) Cultural Intelligence and Competence. En: Wright, J. (Ed.) (2015). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. (pp. 433-439) United States of America: Elsevier.
- Bacon, K. (2018). *Curriculum integration*. Dublin: Marino Institute of Education.
- Bardin, L. (1996) *El Análisis de Contenido* (Suárez, C. Trad.) Madrid: Ediciones Akal
- Bautista, A., See, L., Devi, L. & Yau, X. (2016) Curriculum integration in arts education: connecting multiple art forms through the idea of 'space'. *Journal of curriculum studies*, vol. 48, N° 5, 610-629 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1089940>
- Beane, J. A. (1995) Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge. *Service Learning, General*. Paper 44. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/44>
- Beane, J. (2010) *La integración del currículum* (Filella, R. Trad.) Madrid: Ediciones Morata.
- Bossio, F. (2017) L'io e l'altro, una coappartenenza ineludibile. Prospettive di pedagogia interculturale. *Quaderni di Intercultura*, IX, 25-39.
- Bufalino, G. & D'Aprile, G. (2019) Formazione interculturale degli insegnanti e leadership educativa. *Annali della facoltà di Scienze della formazione*. Università degli studi di Catania, 18, 31-48.
- Casanova, I. e Inciarte, A. (2016). Integración curricular del perfil por competencias a partir de un ordenamiento transversal. *Opción*, 32(13),411-434. [fecha de Consulta 4 de Julio de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31048483021>

- Cazau, P. (2004). *Categorización y operacionalización. Apuntes sobre metodología de la investigación en la Guía de metodología de la investigación*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Cepeda, N., Castro, D., y Lamas P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1).
- Cisterna, F. (2007) *Manual de Metodología de la Investigación Cualitativa para Educación y Ciencias Sociales*. Universidad de Río.
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (66), 10-23. Recuperado a partir de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/821>
- Comisión de Entrega de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2004) *Hatun Willakuy: Versión abreviada del Informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima.
- Consejo Nacional de Educación (2020) *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. Lima: CNE.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3era. Ed.). Londres: Sage.
- Cuenca, R., Carrillo, S., De los Ríos, C., Reátegui, L. y Ortiz, G. (2017) *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Documento de Trabajo 237. Serie Educación 16. Lima: IEP.
- Chuquilín, J. y Zagaceta, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempo de transformaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 22(72). 109-134.
- Díaz, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el 15 de julio de 2020 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Díaz Camacho, C. (2018) Los desafíos de la educación básica regular de calidad en el Perú. *Revista Perspectiva*. 19(3) 399-404.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. y Nazhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Unesco.
- Deroncele-Acosta, A., Gross, R. y Medina-Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad y Sociedad*, 13(3), 172-188.
- Dervin, F., Chen, N., Yuan, M. & Jacobsson, A. (2020) COVID-19 and Interculturality: First lessons for Teacher educators. *Education and Society*. Vol. 38. N°1. 89-106.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (2° edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Florido, H. (2018) La integración curricular: campo de acción e innovación en educación. En: Machuca, G. (Comp.) *Competencias en educación superior, flexibilidad y el mundo del trabajo. Intersticios, retos y posibilidades*. Bogotá, Colombia: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior.

- Fornet-Betancourt, R. (2009) *Interculturalidad en procesos de subjetivación. Reflexiones de Raúl Fornet*. México: Consorcio Intercultural
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2da. Edición. México: Siglo XXI.
- García Rodríguez, E. G. (2019). *Hacia la re construcción de la idea de educación intercultural en México*. (Tesis para optar el grado de Maestro de Pedagogía). UNAM, México.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, O., González, M. y Ruiz, J. C. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *EDUMECENTRO*, 4(1), 1-5. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207728742012000100001&lng=es&tlng=es.
- Guntersdorfer, I. & Golubeva, I. (2018) Emotional Intelligence and Intercultural Competence: Theoretical Questions and Pedagogical Possibilities. *Intercultural Communication Education*, 1 (2), 54-63.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez J. y Vargas, S. (2017) *Estado de la Educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: FORGE.
- Guanipa, L., Albites, J., Aldana, J. y Colina, F. (2019) Educación para la ciudadanía y la democracia: El equilibrio del poder. *Iustitia Socialis, Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas*. IV(6) 71-89.
- Guarro, A. (2007) Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje colaborativo. En: *Investigación en la Escuela*. 66. 29-42 p.
- Guzmán Marín, F. (2018) Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>
- Heise, M., Tubino, F. y Ardito, W. (1994). *Interculturalidad, un desafío*. (2da. Ed.) Lima: CAAAP.
- Hernández-Castilla, R. y Opazo, H. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible: Aportes desde la investigación educativa comprometida. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. 24(3).
- Hernández-Castilla, R., Slater, Ch. y Martínez-Recio, J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. 24(3).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2015). *Metodología de la investigación*. (6ta Ed.) México D.F.: Ed. Mc Graw Hill.
- Hinojosa, E. y López, M. (2018). Interculturality and Teacher Education. A Study from Pre-service Teachers' Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5>
- Ibáñez Salgado, N., Figueroa-Espínola, A. M., Rodríguez, S. y Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos XLIV*, N°1: 225-239. UMCE, Chile.
- Illán, N. y Molina, J. (2011). Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en Revista*, (41), 17-40. [Fecha de consulta 7 de junio de 2020]. ISSN: 0104-4060. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1550/155021076003>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020) *Planos estratificados de Lima Metropolitana a Nivel Manzanas 2020. Según ingreso per cápita del hogar*. Lima: INEI.

- Jáuregui, S. (2018). La transversalidad curricular: Algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín REDIPE* 7(11) 65-81.
- Jelves, V. (2017). Develando el Currículo Integrado. Representaciones Sociales que en relación al Currículo Integrado habitan en profesores y profesoras de una escuela que practica la integración curricular. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. 15(17), 197 – 223.
- Jiménez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metódico. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. 3(2).
- Kitsutani-Barrenechea, E. y Medina-Zuta, P. (2021). El buen vivir: eje de transformación educativa del ciudadano del mundo. *Maestro y Sociedad*, 18(3), 920-939
- Kutukdjian, G. y Corbett, J. (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Informe mundial de la Unesco.
- Leiva, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4475/447544540009>
- Leiva, J. J. (2016). La Escuela intercultural hoy: Reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense De Educación*, 28(1), 29-43. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589
- Leiva, J.J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 211-228.
- Ley N° 28044, Ley General de Educación, 28 de julio de 2003.
- Li, Y. & Dervin, F. (2018). Interculturality in a Different Light: Modesty Towards Democracy in Education? *Intercultural Communication Education*, 1 (1), 12-26 (2018) <https://dx.doi.org/10.29140/ice.v1n1.28>
- Lluch, X. (2013). Educación intercultural y pueblo gitano. *Orientaciones para la práctica de la Educación intercultural. Red de escuelas interculturales*. Liga española de la Educación y Cultura popular: España.
- Macassi, D. (2018). *La gestión de la interculturalidad en una institución de educación básica de alto rendimiento ubicada en Lima*. (Tesis para optar el grado de Magíster en Educación). Escuela de Posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Lima, Perú.
- Magoma, C. M. (2016). The shift and emphasis towards curriculum integration: Meaning and rationale. *African Educational Research Journal*, 4(2): 25-30.
- Margot, K. & Kettler, T. (2019). Teacher's perception of STEM integration and education: a systematic literatura review. *International Journal of STEM Education*, 6 (2), 1-16.
- Medina-Zuta, P. y Deroncele-Acosta, A. (2019). La construcción científico-textual en el posgrado: el desafío de la transdisciplinariedad y la reflexividad. *Maestro y Sociedad*, 4 (16), 829-838.
- Medina-Zuta, P. y Deroncele-Acosta, A. (2020a). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Revista Inclusiones*, 7(2), 37-46.
- Medina-Zuta, P., y Deroncele-Acosta, A. (2020b). La práctica reflexiva: una experiencia de formación en los procesos de construcción textual en el posgrado. *Revista Órbita Pedagógica*, 7(1), 37-46.
- Ministerio de Cultura (2015). *Diálogo Intercultural. Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad cultural*. Lima: Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Educación (2016). *Programa curricular de educación secundaria*. Lima: Minedu.

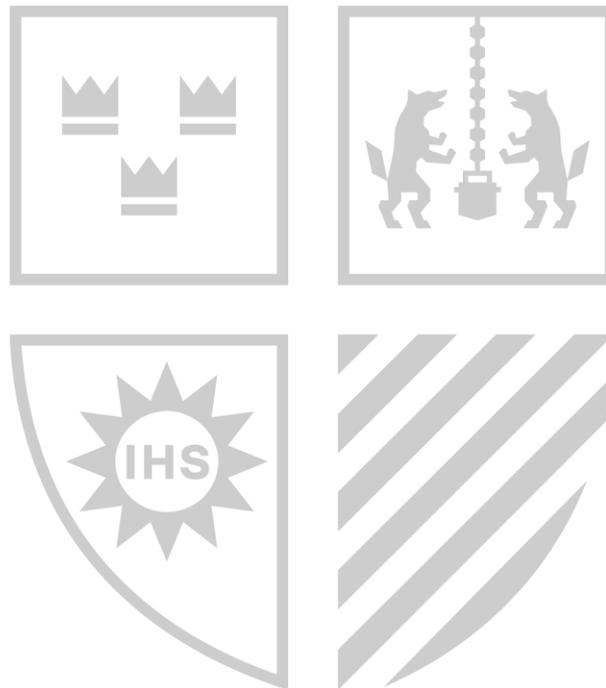
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2018a). *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2018b). *Marco de buen desempeño docente*. Lima: Minedu.
- Moraes, M.C. (2020). De la epistemología de la complejidad a la docencia transdisciplinar. En: Dravet, F., Pasquier, F., Collado, J., Castro, G. (Orgs.). *Transdisciplinariedad y educación del futuro*. (135-164 pp.). Cátedra UNESCO. Universidad Católica de Brasilia.
- Morin, E. (s.f.). *Introducción al pensamiento complejo*.
- Nesin, G. & Lounsbury, J. (2019). Curriculum Integration: Twenty Questions With Answers *Becoming: Journal of the Georgia Middle School Association*: Vol. 30 : Iss. 1 , Article 3. https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/becoming_journal/vol30/iss1/3
- Nicolescu, B. (1994). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Portugal: Ediciones Du Rocher.
- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: Desde los códigos de conducta hasta la formación del sentido ético. *REICE (Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación)*. 9(2) 61-78.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Estudio multidimensional del Perú. Volumen 1: Evaluación inicial. Mensajes principales*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Marco de Competencia Global Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. (Trad. Montoya, S. y Rodríguez, J.) España: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ortiz Hernández, E. (2006). Retos y perspectivas del currículo integrado. *Cuaderno de Investigación en la Educación*. 21. p. 35-56.
- Ortiz Moncada, G. (2016). *Sentidos y significados de docentes sobre interculturalidad: relatos de experiencias pedagógicas en educación básica*. (Tesis para optar el grado de Doctor). UNAM, México.
- Poole, A. (2019). Negotiating Intercultural Spaces and Teacher Identity in an Internationalised School in Shanghai. *Intercultural Communication Education*, 2 (2), 59-70 <https://doi.org/10.29140/ice.v2n2.128>
- Pozuelos, F.J. (2000). El currículo integrado en el panorama educativo español. *XXI, Revista de Educación*, 2. 177-198. España: Universidad de Huelva.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha (Osorno)*, (37), 285-300.
- Quinn, T. (2013). *An investigation of curriculum integration in a vocational school setting: A qualitative study*. (Tesis para optar el grado de Doctor en Educación con mención en Liderazgo educacional). Northeastern University, EEUU.
- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D. y Arias, K. (2016). *Interculturalidad para la formación inicial docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural*. Chile: Universidad de Temuco.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología. Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*. 23(1) 9-17. Lima: UNIFÉ.

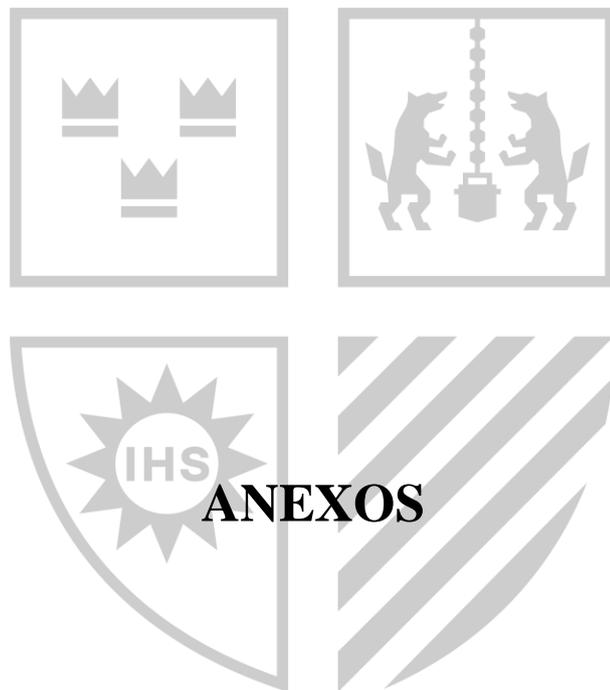
- Ramos Durán, E. (2019). *Identidad Sociocultural e Incorporación de Criterios de Interculturalidad en Docentes de la Institución Educativa 70003 Sagrado Corazón de Jesús de Puno* (Tesis para optar el grado de Magíster en Educación). Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
- Regis de Moraes, J.F. (2020). Sociocultura, totalidad humana y desafíos a la educación (León Moreno, A. Trad.) En: Dravet, F., Pasquier, F., Collado, J., Castro, G. (Orgs.) *Transdisciplinariedad y Educación del Futuro*. Brasíla: Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad; Universidad Católica de Brasilia
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1) 11-22. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1171/117117257002>
- Rivadeneira, E. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. *In Crescendo. Institucional*. 6(2) 169-183.
- Rivera Quintero, D. (2016). *Hacia una escuela intercultural urbana*. (Tesis para optar el grado de Licenciada). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*. 7(12) 23-40. Facultad de Educación. UNMSM.
- Sani, S. (2015). The importance of Intercultural Education in developmental age. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. (197), 1148-1151.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Módulo cuatro. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. Colombia.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa. *Entelequia Revista Interdisciplinar*. 16, pp. 91-102
- Sierra, E., Caparrós, E., Vila, E. y Martín, V. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *Publicaciones*, 47, 37-53.
- Silva, M. (2019). *Aplicación de estrategias de aprendizaje con enfoque intercultural para la conservación del medio ambiente de los estudiantes del 6to grado de educación primaria de la I.E.P. N° 54393 Chapimarca Grau - Apurímac - 2016* (Tesis de Maestría). UNMSM, Perú.
- Sotolongo, P. (2020). Hacia una docencia transdisciplinar y una formación transdisciplinar del docente. En: González, J.M. (Coord.) *Transdisciplinariedad en la educación. Docencia, escuela y aula*. Barranquilla, Colombia: Prisa.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tapia, J. y Cueto, S. (2017). El apoyo de FORGE al desarrollo del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú. GRADE.
- Tedesco, J.C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de Educación*, núm. 309. 7-21.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Trapnell, L. y Vigil, N. (2011). Apuntes críticos para la Formación de Docentes en EIB. *Construyendo nuestra interculturalidad*. 6(7) 1-21.
- Travé, J. y Pozuelos, F. (1999). Superar la disciplinariedad y la transversalidad simple: hacia un enfoque basado en la educación global. *Investigación en la escuela*, n°37, 1-13.

- Tubino, F. (2005a). *La Interculturalidad Crítica como proyecto ético político*. Ponencia el Encuentro Continental de Educadores Agustinos.
- Tubino, F. y Zariquiey, R. (2005b). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Lima: Minedu.
- Tubino, F. (2013). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En: Trapnell, L. y Zavala, V. (Ed) *Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XXI*. Lima: Derrama Magisterial.
- Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *Forum historiae iuris*. Reelaboración de un trabajo presentado en el marco del II Congreso Internacional de la organización de Universidades Católicas de América Latina (ODUCAL) por la Universidad Católica de Temuco-Chile, 3 - 6 de mayo de 2017.
- Unesco (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural*.
- Unesco (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París-Francia.
- Unesco (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.
- Unesco (2013a). *Declaración de Hangzhou: Situar la cultura en el centro de las políticas de desarrollo sostenible*. Hangzhou – República Popular China.
- Unesco (2013b). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia. Cátedra UNESCO.
- Valdés, Y. (2012). Integración curricular: Un concepto que tensiona a las disciplinas escolares. *XV Congreso Internacional de Humanidades, Palabra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*. 146-154 pp. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Vega, M. y Paredes, S. (2016). *Educación de calidad con equidad para el desarrollo nacional*. Consorcio de Investigación Económica y Social. Universidad del Pacífico. PUCP. Lima: Perú
- Verdeja, M. y González, J.A. (2016). Aportes de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. *Rizoma freireano*. N° 21. Instituto Paulo Freire de España. Recuperado de: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/aportaciones-de-la-pedagogia-21?tmpl=component&print=1&page=>
- Verdeja Muñiz, M. y González Riaño, J.A. (2017a). La mirada de Paulo Freire ante los retos que la diversidad cultural plantea al currículo de ESO en Asturias: principios de educación intercultural. *Revista Internacional de Educación e Investigación Educativa*. 92, 32-45. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-3>
- Verdeja Muñiz, M. (2017b). La pedagogía de Paulo Freire: Una fuente de inspiración para una propuesta de educación intercultural. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, Año 15, N° 18. 221-241.
- Walsh, C. (2005a). *La Interculturalidad en la Educación*. Lima: Minedu.
- Walsh, C. (2005b). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Primer Seminario Internacional “(Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad”, Bogotá, Colombia.
- Walsh, C. (2009a). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. Trabajo presentado en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia.
- Walsh, C. (2009b). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra América*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Abya Yala.

Zavala, V, Cuenca, R. y Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*. Lima: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo, PROEDUCA- GTZ, Soporte Conceptual y Comunicación 2.

Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

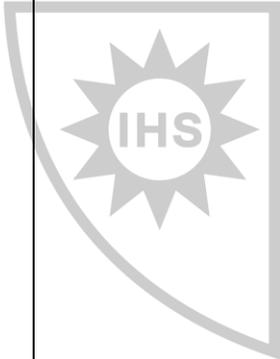
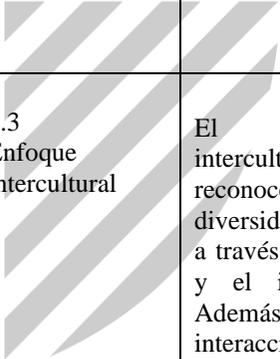




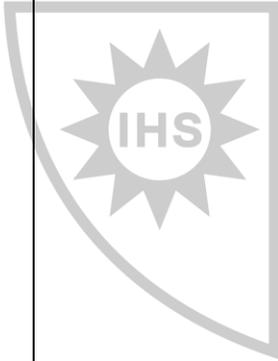
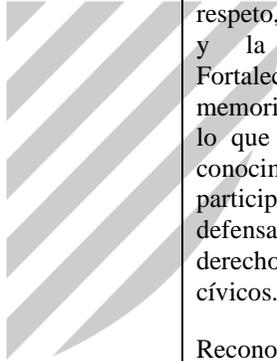
ANEXO N° 1: MATRIZ METODOLÓGICA

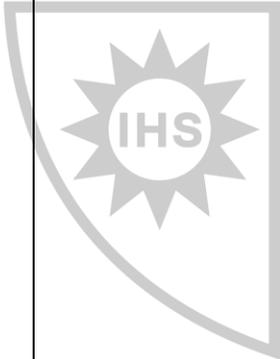
Título del plan de investigación: La interculturalidad y su integración en el currículo de quinto grado de educación secundaria

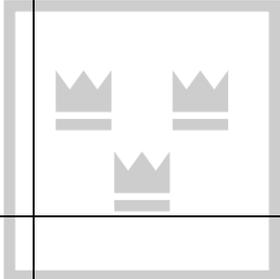
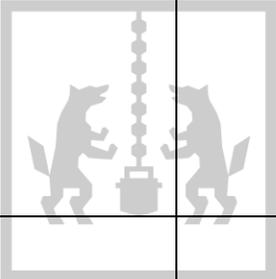
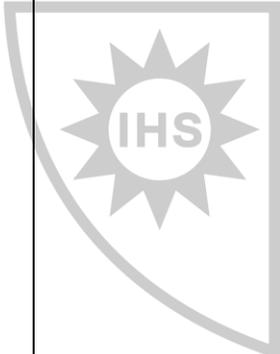
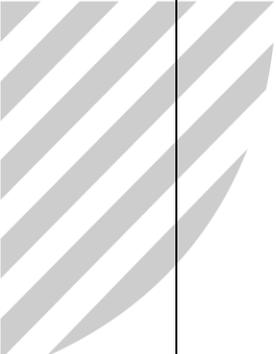
Problemas	Objetivos	Variables/ Categorías	Definición conceptual de las variables/categorías (mención de autor/es)	Dimensiones/ subcategorías	Definición conceptual de las dimensiones o subcategorías	Técnicas e instrumentos	Población / unidad de análisis
<p><u>Problema general</u></p> <p>¿Cómo se presenta la interculturalidad, y su integración en el currículo de quinto grado de educación secundaria?</p>	<p><u>Objetivo general</u></p> <p>Analizar cómo se presenta la interculturalidad y su integración en el currículo de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.</p>	<p>1. Interculturalidad</p>	<p>La interculturalidad, en su enfoque crítico, propone un diálogo de ideas, prácticas y acciones concretas, entre diversos grupos socioculturales para fomentar la convivencia basada en el respeto y, sobre todo, la legitimación de las minorías (Walsh, 2009).</p>	<p>1.1. Identidad cultural</p>	<p>Es el reconocimiento de la ciudadanía a través de diversas características, que nos distinguen, construidas a través de la revitalización de nuestro pasado histórico en el presente y de la comprensión del presente por nuestra historia (Walsh, 2009).</p>	<p><u>Técnica 1</u> Análisis de contenido</p> <p>Instrumento 1: Lista de cotejo</p> <p><u>Técnica 2</u> Entrevista a docentes</p> <p>Instrumento 2: Guía de entrevista</p>	<p>Currículo Nacional de Educación Básica</p> <p>4 profesores (correspondientes a cada área curricular: Comunicación y Desarrollo personal, ciudadanía y cívica)</p>

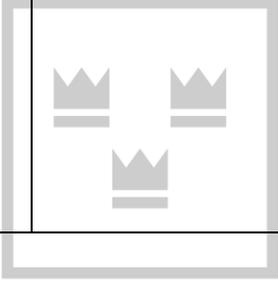
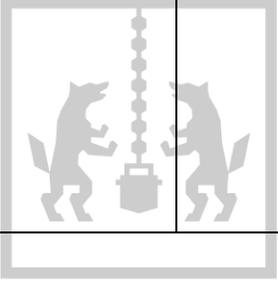
				 	<p>1.2. Competencias interculturales</p> <p>La competencia implica la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes para alcanzar la solución de un problema real, a través de un análisis crítico y del reconocimiento de inequidades sociales. (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005).</p>		
			 	<p>1.3 Enfoque intercultural</p> <p>El enfoque intercultural reconoce la diversidad cultural a través del diálogo y el intercambio. Además, analiza las interacciones desiguales y resuelve conflictos ejerciendo una ciudadanía responsable.</p>			

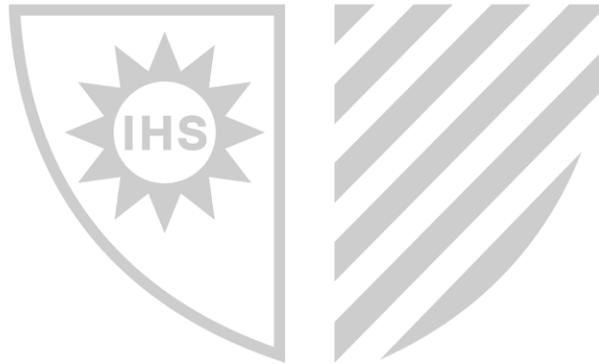
		<p>2. Integración curricular</p>	<p>La integración curricular es la organización y cohesión de los elementos o recursos del currículo para alcanzar los objetivos estipulados, es decir, alcanzar el perfil de egreso.</p>	<p>2.1 Perspectivas de la integración curricular: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.</p>	<p>Las perspectivas de la integración curricular ofrecen distintos diseños o patrones de organización de los contenidos del currículo. La multidisciplinariedad conserva la hegemonía de las disciplinas. La interdisciplinariedad permite el diálogo entre algunas disciplinas. La transdisciplinariedad implica la participación de las disciplinas debido al desarrollo de las competencias.</p>		
				<p>2.2 Enfoques teóricos para la integración curricular: el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad</p>	<p>El pensamiento complejo es un razonamiento holístico, de continuo análisis científico y reflexión humanística del ser humano.</p> <p>La transdisciplinariedad consiste en</p>		

					realizar un ejercicio de interpretación del conocimiento, donde se interconectan niveles de comprensión o percepción.		
			 	 	<p>2.3 Análisis de las Competencias de las áreas curriculares de Comunicación y DPCC</p> <p>Reconoce las distintas identidades que desarrolla el ser humano, por lo que fomenta relaciones armoniosas, basadas en el respeto, la empatía y la tolerancia. Fortalece la memoria histórica lo que permite el conocimiento, participación y defensa de los derechos y deberes cívicos.</p> <p>Reconoce que la comunicación es una práctica social por lo que debe utilizar de forma responsable el lenguaje y así, construir o fomentar un</p>		

<p><u>Problemas específicos</u></p> <p>¿Cómo se asume la interculturalidad en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria?</p>	<p><u>Objetivos específicos</u></p> <p>Describir cómo se asume la interculturalidad en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.</p>		 	<p>2.4 Análisis de los enfoques transversales del currículo nacional</p>	<p>intercambio basado en el respeto, la justicia y la igualdad.</p> <p>Los enfoques transversales plantean situaciones de importancia y relevancia social y que involucran la ejecución de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes.</p>		
---	---	--	--	--	---	--	--

<p>¿Cómo se asume el componente de identidad cultural en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria?</p>	<p>Describir cómo se asume el componente de identidad cultural en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.</p>					
<p>¿Cómo son asumidas las competencias interculturales en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria?</p>	<p>Describir cómo son asumidas las competencias interculturales en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.</p>					

<p>¿Cómo se asume el enfoque intercultural en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria?</p>	<p>Describir cómo se asume el enfoque intercultural en el proceso de integración curricular de quinto grado de secundaria de instituciones educativas públicas de Lima.</p>						
---	---	--	--	---	--	--	--



ANEXO N° 2: MATRIZ DE INDICADORES

Categoría/ variable	Definición conceptual	Subcategorías/dime nsiones	Definición conceptual	Indicadores	Análisis documental/ Lista de cotejo CNEB	Entrevista/ Guía de Entrevista a docentes
Intercultur alidad	La interculturalidad, en su enfoque crítico, propone un diálogo de ideas, prácticas y acciones concretas, entre diversos grupos socioculturales para fomentar la convivencia basada en el respeto y, sobre todo, la legitimación de las minorías (Walsh, 2009).	Identidad cultural	Es el reconocimiento de la ciudadanía a través de diversas características, que nos distinguen, construidas a través de la revitalización de nuestro pasado histórico en el presente y de la comprensión del presente por nuestra historia (Walsh, 2009).	<p>Identifica las características que lo distinguen, en base al ejercicio de su ciudadanía.</p> <p>Define la identidad cultural y su importancia en el ámbito pedagógico.</p> <p>Reconoce el conocimiento de nuestra historia, pasada y presente, como un elemento clave para la construcción de la identidad cultural.</p>	<p>Se incluyen términos y/o conceptos que evidencian una apertura a la interculturalidad bajo una concepción crítica.</p> <p>Se detallan contenidos, elementos y actividades orientados a reconocer y promover las múltiples identidades culturales que alberga el país.</p> <p>Plantea una interculturalidad crítica, toda vez que menciona e indica a los grupos socioculturales, reconociendo el rol histórico, económico, y político que cumplieron y cumplen en la sociedad.</p>	<p>¿Qué tan importante considera el rol de la interculturalidad en la educación básica? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo se promueve la identidad cultural en la comunidad educativa?</p> <p>¿Cómo relaciona usted el ejercicio de una ciudadanía democrática con la identidad cultural?</p> <p>¿Cómo considera usted que se deberían abordar los procesos históricos en el aula: a partir de una mirada al pasado, a partir de una mirada del presente o desde ambas? ¿Por qué?</p>

		Competencias interculturales	La competencia intercultural implica un conjunto de saberes dinámicos que posibilite la apertura y validación a la pluralidad cultural, promueva un acercamiento crítico a las inequidades sociales y el respeto a la ciudadanía de todas y todos. (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005).	Reconoce la pluralidad cultural como una ventaja y la valida. Manifiesta una postura crítica frente a contextos sociales, políticos, culturales, económicos y artísticos. Identifica situaciones donde se vulneran los derechos de una cultura.	Promueve conocimientos, habilidades y actitudes que legitiman la pluralidad cultural. Promueve un análisis crítico de la sociedad frente a situaciones históricamente desiguales y defiendan los derechos colectivos e individuales de las distintas culturas. Menciona, en los eventos históricos pasados y presentes, el rol de los sujetos participantes, y su contribución a la historia.	¿Cree necesario incorporar competencias interculturales para resolver problemas sociales vigentes como la discriminación? ¿Por qué? ¿Es posible que las competencias interculturales permitan desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes? ¿De qué forma? ¿Considera usted que en nuestro país el ejercicio de la ciudadanía es igual para todos o depende de la cultura?
		Enfoque intercultural	El enfoque intercultural reconoce la diversidad cultural a través del diálogo y el intercambio. Además, analiza las interacciones desiguales y resuelve	Reconoce la diversidad cultural a través de las actitudes, espacios de reflexión, diálogo y discusión en la dinámica diaria de la escuela.	Expone y valida la diversidad cultural a través de la incorporación de los distintos saberes tradicionales de los pueblos del Perú. Señala situaciones de	¿Considera útil y valioso acercarse al conocimiento de las culturas y sus múltiples formas de entender el mundo, más allá del folklore y la gastronomía, o considera que estas

			<p>conflictos ejerciendo una ciudadanía responsable (Minedu, 2017).</p>	<p>Manifiesta actitudes y valores democráticos cuando se presentan conflictos o situaciones de inequidad.</p>	<p>inequidad e injusticia en nuestra historia pasada y presente.</p>	<p>son suficientes? En un diálogo o intercambio cultural, ¿es importante analizar las desigualdades sociales, ocurridas tanto en el pasado como en el presente? ¿Por qué?</p>
Integración curricular	<p>La integración curricular es la organización y cohesión de los elementos o recursos del currículo para alcanzar los objetivos estipulados, es decir, alcanzar el perfil de egreso (Gimeno, 2007).</p>	<p>Perspectivas de la integración curricular: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad</p>	<p>Las perspectivas de la integración curricular ofrecen distintos diseños o patrones de organización de los contenidos del currículo. La multidisciplinariedad conserva la hegemonía de las disciplinas. La interdisciplinariedad permite el diálogo entre algunas disciplinas. La transdisciplinariedad implica la participación de las disciplinas debido al desarrollo de las competencias (Gimeno, 2007).</p>	<p>Relaciona las actividades propuestas con contenidos propios y exclusivos del área curricular. Explica las actividades propuestas en relación con otras áreas curriculares, de forma limitada. Define las actividades propuestas con la implementación de las competencias, los enfoques transversales y la evaluación formativa.</p>	<p>Demuestra integración y cohesión de los elementos del CNE (competencias, enfoques transversales y evaluación formativa) que permita alcanzar un aprendizaje significativo.</p>	<p>¿Está de acuerdo con trabajar por competencias y enfoques transversales o considera más útil los contenidos de cada curso? ¿Por qué? ¿De qué manera las competencias y enfoques transversales resultan prácticas y funcionales a los alumnos para que sean capaces de entender el mundo, sus desafíos, exigencias y problemas?</p>

		Enfoques teóricos para la integración curricular: el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad	El pensamiento complejo es un razonamiento holístico, de continuo análisis científico y reflexión humanística del ser humano (Morin, s.f.). La transdisciplinariedad consiste en realizar un ejercicio de interpretación del conocimiento, donde se interconectan niveles de comprensión o percepción (Nicolescu, 1994).	Impulsa y fomenta un análisis científico y humanístico en los alumnos. Analiza los temas de forma global y crítica, partiendo de su interpretación del conocimiento.	Las competencias impulsan el pensamiento crítico e incentivan el espíritu humanístico. Posibilita la incorporación de temas actuales y por ende significativos que impliquen la integración de disciplinas curriculares.	¿De qué manera el pensamiento crítico ayuda a desarrollar en los estudiantes valores humanos y democráticos? ¿Es posible analizar la sociedad nacional y mundial desde los recursos y herramientas que brinda la perspectiva de una única área curricular?
		Análisis de las competencias de las áreas curriculares de Comunicación y DPCC	Reconoce las distintas identidades que desarrolla el ser humano, por lo que fomenta relaciones armoniosas, basadas en el respeto, la empatía y la tolerancia. Fortalece la memoria histórica lo que permite el conocimiento, participación y defensa de los derechos y deberes cívicos	Valora la memoria histórica como impulsor de su identidad, su ciudadanía y la de los demás. Utiliza la comunicación como una herramienta para exponer, transmitir y defender ideas y sentimientos.	El documento define conceptos como identidad, ciudadanía, democracia, procesos históricos, memoria histórica y práctica social.	¿Cómo cree usted que los procesos históricos y la memoria histórica determinan o influyen en formación de las identidades? ¿De qué manera actividades relacionadas con la comunicación (producción y

			<p>(Minedu, 2017).</p> <p>Reconoce que la comunicación es una práctica social por lo que debe utilizar de forma responsable el lenguaje y así, construir o fomentar un intercambio basado en el respeto, la justicia y la igualdad (Minedu, 2017).</p>			<p>comprensión de textos) permiten un intercambio intercultural y el ejercicio de una ciudadanía democrática?</p>
		<p>Análisis de los enfoques transversales del currículo nacional</p>	<p>Los enfoques transversales plantean situaciones de importancia y relevancia social y que involucran la ejecución de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes (Minedu, 2017).</p>	<p>Plantea situaciones relevantes que enfrentan al alumno y solventan aprendizajes significativos.</p>	<p>Los enfoques transversales son tratados con pertinencia y solvencia, sin ambages y motivan su integración a las áreas curriculares.</p>	<p>¿Considera usted que abordar en clase acontecimientos sociales o políticos de la actualidad es un problema o una oportunidad?</p>

ANEXO N° 3: FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

DISEÑO DEL INSTRUMENTO: ENTREVISTA

FUENTE : 2 docentes de las áreas curriculares de Comunicación 2 docentes de las áreas curriculares de DPSC

DURACIÓN : 60 minutos.

PROPÓSITO : Recolectar información de cómo integra la interculturalidad en el currículo de quinto grado de secundaria

VALIDACIÓN: El instrumento será validado mediante juicio de experto en relación a los indicadores y las preguntas, y se afianzará un juicio de experto ítem por ítem.

MATRIZ DEL INSTRUMENTO

CATEGORÍA 1: Interculturalidad

SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	PREGUNTAS
1.1. Identidad cultural	<p>1.1.1. Identifica las características que lo distinguen, en base al ejercicio de su ciudadanía.</p> <p>1.1.2. Define la identidad cultural y su importancia en el ámbito pedagógico.</p> <p>1.1.3. Reconoce el conocimiento de nuestra historia, pasada y presente, como un elemento clave para la construcción de la identidad cultural.</p>	<p>¿Qué tan importante considera el rol de la interculturalidad en la educación básica? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo se promueve la identidad cultural en la comunidad educativa?</p> <p>¿Cómo relaciona usted el ejercicio de una ciudadanía democrática con la identidad cultural?</p>

		<p>¿Cómo considera usted que se deberían abordar los procesos históricos en el aula: a partir de una mirada al pasado, a partir de una mirada del presente o desde ambas? ¿Por qué?</p>
1.2. Competencias interculturales	<p>1.2.1. Reconoce la pluralidad cultural como una ventaja y la valida.</p> <p>1.2.2. Manifiesta una postura crítica frente a contextos sociales, políticos, culturales, económicos y artísticos.</p> <p>1.2.3. Identifica situaciones donde se vulneran los derechos de una cultura.</p>	<p>¿Cree necesario incorporar competencias interculturales para resolver problemas sociales vigentes como la discriminación? ¿Por qué?</p> <p>¿Es posible que las competencias interculturales permitan desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes? ¿De qué forma?</p> <p>¿Considera usted que en nuestro país el ejercicio de la ciudadanía es igual para todos o depende de la cultura?</p>
1.3. Enfoque intercultural	<p>1.3.1. Reconoce la diversidad cultural a través de las actitudes, espacios de reflexión, diálogo y discusión en la dinámica diaria de la escuela.</p> <p>1.3.2. Manifiesta actitudes y valores democráticos cuando se presentan conflictos o situaciones de inequidad.</p>	<p>¿Considera útil y valioso acercarse al conocimiento de las culturas y sus múltiples formas de entender el mundo, más allá del folklore y la gastronomía, o considera que estas son suficientes?</p> <p>En un diálogo o intercambio cultural, ¿es importante analizar las desigualdades sociales, ocurridas tanto en el pasado como en el presente? ¿Por qué?</p>

CATEGORÍA 2: Integración curricular

SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	PREGUNTAS
<p>2.1. Perspectivas de la integración curricular: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad</p>	<p>2.1.1. Relaciona las actividades propuestas con contenidos propios y exclusivos del área curricular.</p> <p>2.1.2. Explica las actividades propuestas en relación con otras áreas curriculares, de forma limitada.</p> <p>2.1.3. Define las actividades propuestas con la implementación de las competencias, los enfoques transversales y la evaluación formativa.</p>	<p>¿Está de acuerdo con trabajar por competencias y enfoques transversales o considera más útil los contenidos de cada curso? ¿Por qué?</p> <p>¿De qué manera las competencias y enfoques transversales resultan prácticas y funcionales a los alumnos para que sean capaces de entender el mundo, sus desafíos, exigencias y problemas?</p>
<p>2.2. Enfoques teóricos para la integración curricular: el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad</p>	<p>2.2.1. Impulsa y fomenta un análisis científico y humanístico en los alumnos.</p> <p>2.2.2. Analiza los temas de forma global y crítica, partiendo de su interpretación del conocimiento.</p>	<p>¿De qué manera el pensamiento crítico ayuda a desarrollar en los estudiantes valores humanos y democráticos?</p> <p>¿Es posible analizar la sociedad nacional y mundial desde los recursos y herramientas que brinda la perspectiva de una única área curricular?</p>

<p>2.3. Análisis de las competencias de las áreas curriculares de Comunicación y DPSC</p>	<p>2.3.1. Valora la memoria histórica como impulsor de su identidad, su ciudadanía y la de los demás.</p> <p>2.3.2. Utiliza la comunicación como una herramienta para exponer, transmitir y defender ideas y sentimientos.</p>	<p>¿Cómo cree usted que los procesos históricos determinan o influyen en la formación de las identidades?</p> <p>¿De qué manera actividades relacionadas con la comunicación (producción y comprensión de textos) permiten un intercambio intercultural y el ejercicio de una ciudadanía democrática?</p>
<p>2.4. Análisis de los enfoques transversales del currículo nacional</p>	<p>2.4.1. Plantea situaciones relevantes que enfrentan al alumno y solventan aprendizajes significativos.</p>	<p>¿Considera usted que abordar en clase acontecimientos sociales o políticos de la actualidad es un problema o una oportunidad?</p>

GUÍA DE TEMAS – Entrevista semiestructurada

FECHA:..... **CONDUCTOR:**

HORA: **ENTREVISTADO:**

1. INTRODUCCIÓN: Explicación, finalidad, procedimiento, presentación mutua.

2. ESTABLECIMIENTO DE AFINIDAD:

¿Cómo se encuentra hoy día? Espero que haya tenido una buena jornada. Iniciemos...

3. Preguntas para la entrevista semiestructurada:

¿Qué tan importante considera el rol de la interculturalidad en la educación básica? ¿Por qué?

¿Cómo se promueve la identidad cultural en la comunidad educativa?

¿Qué relación existe entre la ciudadanía democrática y la identidad cultural?

¿Cómo considera usted que se deberían abordar los procesos históricos en el aula: a partir de una mirada al pasado, a partir de una mirada del presente o desde ambas? ¿Por qué?

¿Cree necesario incorporar competencias interculturales para resolver problemas sociales vigentes como la discriminación? ¿Por qué?

¿Es posible que las competencias interculturales permitan desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes? ¿De qué forma?

¿Considera usted que en nuestro país el ejercicio de la ciudadanía es igual para todos o depende de la cultura?

¿Considera útil y valioso acercarse al conocimiento de las culturas y sus múltiples formas de entender el mundo, más allá del folklore y la gastronomía, o considera que estas son suficientes?

En un diálogo o intercambio cultural, ¿es importante analizar las desigualdades sociales, ocurridas tanto en el pasado como en el presente?
¿Por qué?

¿Está de acuerdo con trabajar por competencias y enfoques transversales o considera más útil los contenidos de cada curso? ¿Por qué?

¿De qué manera las competencias y enfoques transversales resultan prácticas y funcionales a los alumnos para que sean capaces de entender el mundo, sus desafíos, exigencias y problemas?

¿De qué manera el pensamiento crítico ayuda a desarrollar en los estudiantes valores humanos y democráticos?

¿Es posible analizar la sociedad nacional y mundial desde una única área curricular?

¿Cómo cree usted que los procesos históricos/la memoria histórica determinan o influyen en la formación de las identidades?

¿De qué manera actividades relacionadas con la comunicación (producción y comprensión de textos) permiten un intercambio intercultural y el ejercicio de una ciudadanía democrática?

¿Considera usted que abordar en clase acontecimientos sociales o políticos de la actualidad es un problema o una oportunidad?

4. CLAUSURA: Resumen. Agradecimientos.

FORMATO PARA VALIDAR INSTRUMENTO ÍTEM POR ÍTEM

ENTREVISTA

PREGUNTAS	DE CONTENIDO		DE CONSTRUCTO		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	
¿Qué tan importante considera el rol de la interculturalidad en la educación básica? ¿Por qué?					
¿Cómo se promueve la identidad cultural en la comunidad educativa?					
¿Cómo relaciona usted el ejercicio de una ciudadanía democrática con la identidad cultural?					
¿Cómo considera usted que se deberían abordar los procesos históricos en el aula: a partir de una mirada al pasado, a partir de una mirada del presente o desde ambas? ¿Por qué?					
¿Cree necesario incorporar competencias interculturales para resolver problemas sociales vigentes como la discriminación o la violencia? ¿Por qué?					
¿Es posible que las competencias interculturales permitan desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes? ¿De qué forma?					
¿Considera usted que en nuestro país el ejercicio de la ciudadanía es igual para todos o depende de la cultura?					
¿Considera útil y valioso acercarse al conocimiento de las culturas y sus múltiples formas de entender el mundo, más allá del folklore y la gastronomía, o considera que estas son suficientes?					
En un diálogo o intercambio cultural, ¿es importante analizar las desigualdades sociales, ocurridas tanto en el pasado como en el presente? ¿Por qué?					

¿Está de acuerdo con trabajar por competencias y enfoques transversales o considera más útil/práctico los contenidos de cada curso? ¿Por qué?					
¿De qué manera las competencias y enfoques transversales resultan prácticas y funcionales a los alumnos para que sean capaces de entender el mundo, sus desafíos, exigencias y problemas?					
¿De qué manera el pensamiento crítico ayuda a desarrollar en los estudiantes valores humanos y democráticos?					
¿Es posible analizar la sociedad nacional y mundial desde una única área curricular?					
¿Cómo cree usted que los procesos históricos/la memoria histórica determinan o influyen en formación de las identidades?					
¿De qué manera actividades relacionadas con la comunicación (producción y comprensión de textos) permiten un intercambio intercultural y el ejercicio de una ciudadanía democrática?					
¿Considera usted que abordar en clase acontecimientos sociales o políticos de la actualidad es un problema o una oportunidad?					

Firma:

DISEÑO DEL INSTRUMENTO: LISTA DE COTEJO

Fuente: Currículo Nacional de Educación básica

Propósito: Analizar cómo la interculturalidad se ha integrado en el currículo nacional

Validación: El Instrumento será validado mediante juicio de expertos, en relación al contenido y estructura, estará a cargo de catedráticos universitarios de la escuela de posgrado.

Matriz del instrumento:

Categoría: Interculturalidad

SUBCATEGORÍA	INDICADORES	ÍTEMS
1.1. Identidad cultural	<p>1.1.1. Identifica las características que lo distinguen, en base al ejercicio de su ciudadanía.</p> <p>1.1.2. Define la identidad cultural y su importancia en el ámbito pedagógico.</p> <p>1.1.3. Reconoce el conocimiento de nuestra historia, pasada y presente, como un elemento clave para la construcción de la identidad cultural.</p>	<p>Se incluyen términos y/o conceptos que evidencian una apertura a la interculturalidad bajo una concepción crítica.</p> <p>Se detallan contenidos, elementos y actividades orientados a reconocer y promover las múltiples identidades culturales que alberga el país.</p> <p>Menciona e indica a los grupos socioculturales, reconociendo el rol histórico, económico, y político que cumplieron y cumplen en la sociedad.</p>

<p>1.2. Competencias interculturales</p>	<p>1.2.1. Reconoce la pluralidad cultural como una ventaja y la valida.</p> <p>1.2.2. Manifiesta una postura crítica frente a contextos sociales, políticos, culturales, económicos y artísticos.</p> <p>1.2.3. Identifica situaciones donde se vulneran los derechos de una cultura.</p>	<p>Promueve conocimientos, habilidades y actitudes que legitimen las diversas formas de conocimientos culturales.</p> <p>Promueve un análisis crítico de la sociedad frente a situaciones históricamente desiguales y defiendan los derechos colectivos e individuales de las distintas culturas.</p>
<p>1.3. Enfoque intercultural</p>	<p>1.3.1. Reconoce la diversidad cultural a través de las actitudes, espacios de reflexión, diálogo y discusión en la dinámica diaria de la escuela.</p> <p>1.3.2. Manifiesta actitudes y valores democráticos cuando se presentan conflictos o situaciones de inequidad.</p>	<p>Expone la diversidad cultural a través del reconocimiento de los distintos saberes tradicionales de los pueblos del Perú.</p> <p>Señala situaciones de inequidad e injusticia en nuestra historia pasada y presente.</p>

Matriz del instrumento:

Categoría: Integración curricular

<p>2.1. Perspectivas de la integración curricular: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad</p>	<p>2.1.1. Relaciona las actividades propuestas con contenidos propios y exclusivos del área curricular.</p> <p>2.1.2. Explica las actividades propuestas en relación con otras áreas curriculares, de forma limitada.</p> <p>2.1.3. Define las actividades propuestas con la implementación de las competencias, los enfoques transversales y la evaluación formativa.</p>	<p>Integra y cohesiona elementos (competencias, enfoques transversales y evaluación formativa) que permita alcanzar un aprendizaje significativo.</p>
<p>2.2. Enfoques teóricos para la integración curricular: el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad</p>	<p>2.2.1. Impulsa y fomenta un análisis científico y humanístico en los alumnos.</p> <p>2.2.2. Analiza los temas de forma global y crítica, partiendo de su interpretación del conocimiento.</p>	<p>Las competencias impulsan el pensamiento crítico e incentivan el espíritu humanístico.</p> <p>Posibilita la incorporación de temas actuales y por ende significativos que impliquen la integración de las áreas curriculares.</p>
<p>2.3. Análisis de las competencias de las áreas curriculares de Comunicación y DPSC</p>	<p>2.3.1. Valora la memoria histórica como impulsor de su identidad, su ciudadanía y la de los demás.</p> <p>2.3.2. Utiliza la comunicación como una herramienta para exponer, transmitir y defender ideas y sentimientos.</p>	<p>Define conceptos como identidad, ciudadanía, democracia, procesos históricos, memoria histórica y práctica social.</p>

2.4. Análisis de los enfoques transversales del currículo nacional	2.4.1. Plantea situaciones relevantes que enfrentan al alumno y solventan aprendizajes significativos.	Los enfoques transversales son tratados con pertinencia y solvencia, sin ambages y motivan su integración a las áreas curriculares.
--	--	---



Instrucciones:

Marcar con un aspa(X) en la columna que puede evidenciar los ítems propuestos.

1. En relación a la identidad cultural:

Ítems	Si	No
Se incluyen términos y/o conceptos que evidencian una apertura a la interculturalidad bajo una concepción crítica.		
Se detallan contenidos, elementos y actividades orientados a reconocer y promover las múltiples identidades culturales que alberga el país.		
Promueve una interculturalidad crítica, toda vez que menciona e indica a los grupos socioculturales, reconociendo el rol histórico, económico, y político que cumplieron y cumplen en la sociedad.		

2. En relación a las competencias interculturales

Ítems	Si	No
Promueve conocimientos, habilidades y actitudes que legitimen las diversas formas de conocimientos culturales.		
Promueve un análisis crítico de la sociedad frente a situaciones históricamente desiguales y defiendan los derechos colectivos e individuales de las distintas culturas.		
Menciona, en los eventos históricos pasados y presentes, el rol de los sujetos participantes, y su contribución a la historia.		

3. En relación al enfoque intercultural

Ítems	Si	No
Expone la diversidad cultural a través del reconocimiento de los distintos saberes tradicionales de los pueblos del Perú.		
Señala situaciones de inequidad e injusticia en nuestra historia pasada y presente.		

4. En relación a las perspectivas de la integración curricular

Ítems	Si	No
Existe una integración y cohesión de los elementos del CNE (competencias, enfoques transversales y evaluación formativa) que permita alcanzar un aprendizaje significativo.		

5. En relación a los enfoques teóricos de la integración curricular

Ítems	Si	No
Las competencias impulsan el pensamiento crítico e incentivan el espíritu humanístico.		
Posibilita la incorporación de temas actuales y por ende significativos que impliquen la integración de las áreas curriculares.		

6. En relación al análisis de las competencias de las competencias del área curricular de Comunicación y DPSC

Ítems	Si	No
Define conceptos como identidad, ciudadanía, democracia, procesos históricos, memoria histórica y práctica social.		

7. En relación al análisis de los enfoques transversales

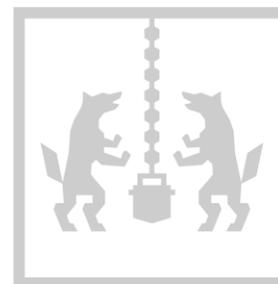
Ítems	Si	No
Los enfoques transversales son tratados con pertinencia y solvencia, sin ambages y motivan su integración a las áreas curriculares.		

FORMATO PARA VALIDAR INSTRUMENTO: LISTA DE COTEJO

CRITERIOS	DE CONTENIDO		DE CONSTRUCTO		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	
Se incluyen términos y/o conceptos que evidencian una apertura a la interculturalidad bajo una concepción crítica.					
Se detallan contenidos, elementos y actividades orientados a reconocer y promover las múltiples identidades culturales que alberga el país.					
Promueve una interculturalidad crítica, toda vez que menciona e indica a los grupos socioculturales, reconociendo el rol histórico, económico, y político que cumplieron y cumplen en la sociedad.					
Promueve conocimientos, habilidades y actitudes que legitimen las diversas formas de conocimientos culturales.					
Promueve un análisis crítico de la sociedad frente a situaciones históricamente desiguales y defiendan los derechos colectivos e individuales de las distintas culturas.					
Menciona, en los eventos históricos pasados y presentes, el rol de los sujetos participantes, y su contribución a la historia.					
Expone la diversidad cultural a través del reconocimiento de los distintos saberes tradicionales de los pueblos del Perú.					
Señala situaciones de inequidad e injusticia en nuestra historia pasada y presente.					
Existe una integración y cohesión de los elementos del CNE (competencias, enfoques transversales y evaluación formativa) que permita alcanzar un aprendizaje significativo.					
Las competencias impulsan el pensamiento crítico e incentivan el espíritu humanístico.					
Posibilita la incorporación de temas actuales y por ende significativos que impliquen la					

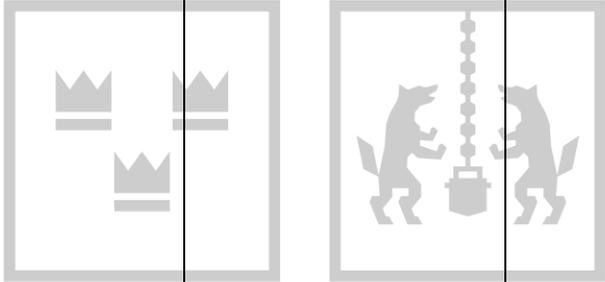
integración de las áreas curriculares.					
Define conceptos como identidad, ciudadanía, democracia, procesos históricos, memoria histórica y práctica social.					
Los enfoques transversales son tratados con pertinencia y solvencia, sin ambages y motivan su integración a las áreas curriculares.					

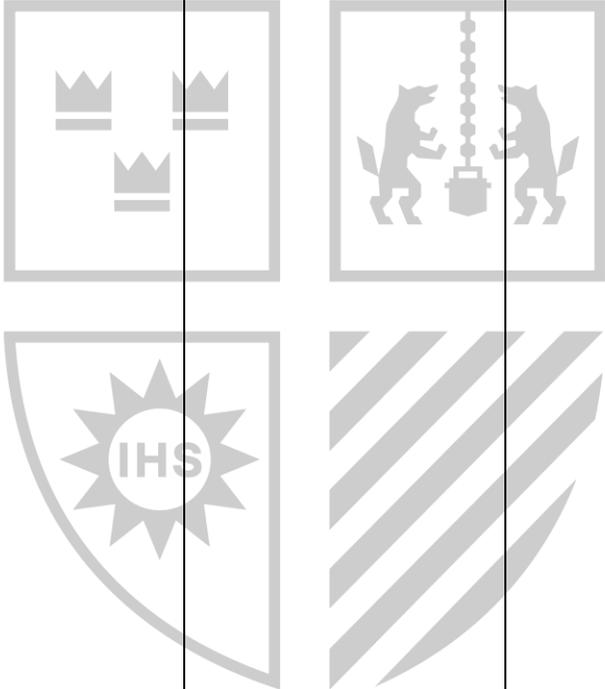
Firma:

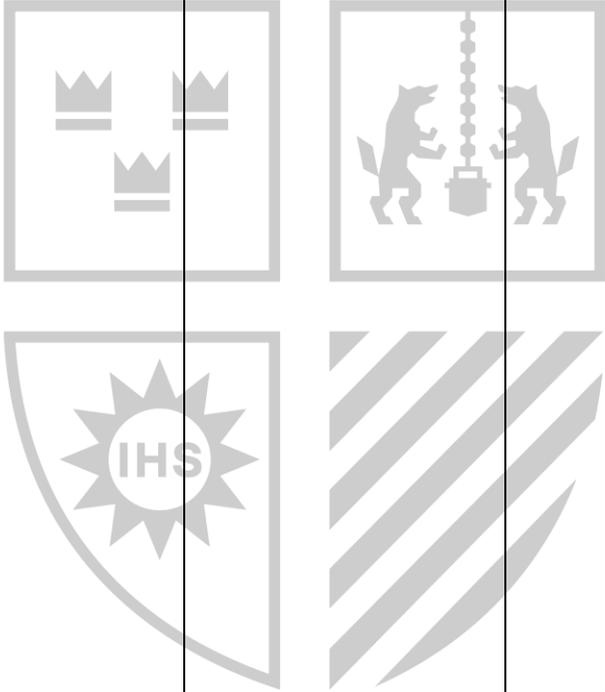


ANEXO N° 4: MATRIZ DE ANÁLISIS HERMENÉUTICO

Categorías apriorísticas	Citas discursivas	Información de la lista de cotejo - CNEB	Memos	Conclusiones aproximativas	Categorización emergente
Interculturalidad	<p>DSC01: Los estudiantes no tienen una visión integral del país, multicultural, multiétnico, multilingüista. Hay poca visión del exterior.</p> <p>DSC02: Lo considero importante porque a través de ella pueden comprender la realidad no solamente de las personas que viven en la ciudad.</p> <p>DSC02: La identidad cultural se promueve en la comunidad educativa, con estudiantes que provienen de otra región enseñar la tolerancia.</p> <p>DSD01: Súper importante en la educación básica. El ciudadano debe estar formado con estas ideas, con estos nuevos</p>	<p>No desarrolla de forma pertinente el concepto de interculturalidad en su perspectiva crítica, aborda el tema de forma superficial y enfrenta conceptos como “conocimiento” y “saberes”. Además, menciona el “diálogo intercultural” pero no se explica o profundiza la idea.</p>	<p>Los alumnos desconocen la importancia, trascendencia y responsabilidad de la diversidad cultural del país. Pueden compartir el espacio con la diversidad (por alumnos procedentes de provincias), pero no logran comprenderla, no tienen las herramientas para desenvolverse o actuar en ella, es decir, distan mucho de saber convivir con los demás. Por lo que, reconocen la importancia y la necesidad de la interculturalidad en las aulas (y de construir la identidad cultural).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La interculturalidad otorga las herramientas necesarias para la diversidad cultural de nuestro país. El reconocimiento de nuestra diversidad también permite consolidar la identidad cultural. • La interculturalidad es reducida a una herramienta necesaria únicamente para promover la convivencia entre todos, lo que evidencia un carácter funcional de la interculturalidad. • El tratamiento planteado en el CNEB de la diversidad no está en diálogo con la interculturalidad, por lo que parece no considerarse como una meta fundamental para nuestra educación. 	<p>1. Necesidad de la interculturalidad crítica para promover el respeto a la diversidad y la construcción de la identidad cultural.</p>

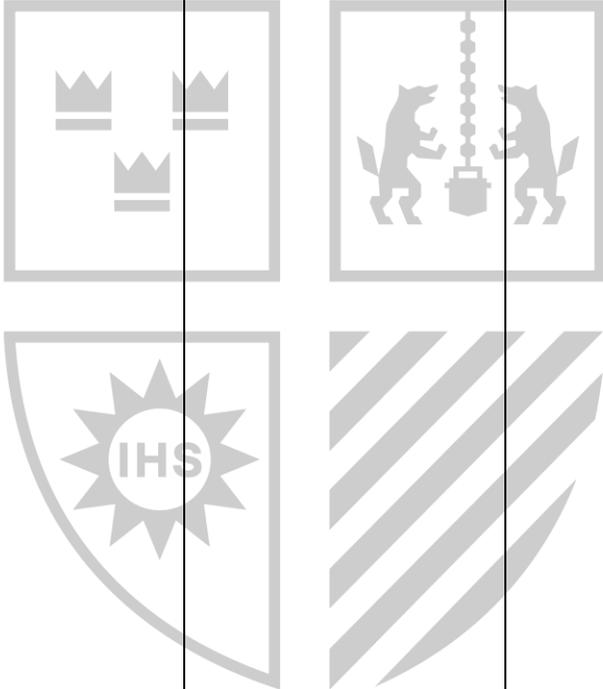
	<p>enfoques educativos porque nos ayudarán a mejorar la convivencia entre peruanos</p> <p>DSD02: Somos un país de muchas culturas, estamos divididos en costa sierra y selva y cada región tiene sus propias características e idiomas, cada región tiene sus propios aportes, por eso es importante cuando se integran, cada una tiene un poco de otra.</p>				
	<p>DSC01: La interculturalidad entendida como tolerancia no se trabaja. Muestra de ello es la xenofobia o estereotipos de zonas rurales del país, de la sierra.</p> <p>DSC02: En aula recibimos alumnos que provienen de provincia y vienen con una carga y una cultura totalmente diferentes. El tema de la interculturalidad hace que los docentes tratemos de adecuarnos a las necesidades de este</p>	<p>El CNEB no detalla contenidos, elementos y actividades orientados a reconocer y promover las múltiples identidades culturales.</p>	<p>La identidad cultural se debe trabajar en las aulas/ comunidad educativa partiendo del diálogo intercultural, porque hay varios alumnos de otras provincias, regiones y países (Venezuela, por ejemplo) lo que propiciará el ejercicio de una ciudadanía democrática, la (auto) valoración y el respeto para hacer frente a la discriminación. Además, la interculturalidad impulsa la erradicación de los estereotipos y prejuicios, a partir de la comprensión de las situaciones de desigualdad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Debido a los procesos migratorios de los últimos años es necesario trabajar la identidad cultural la que promoverá una ciudadanía democrática y el desarrollo de valores como el respeto y la tolerancia para frenar la discriminación, estereotipos y prejuicios que dañan o merman la convivencia social. • El currículo menciona la identidad pero no está lo suficientemente fortalecida, ya que no se desarrolla el término “cultura”, a pesar de 	<p>2. Desatención, en las escuelas, de la identidad cultural y, por ende, de la ciudadanía democrática; por lo que se carecen de conocimientos básicos y de valores —como el respeto y la tolerancia— que ayudan a alcanzar la convivencia social y gestionar el</p>

	<p>tipo de alumnos que usualmente son la mayoría. No hablo solo de provincias, sino del tema de la migración de los venezolanos, porque vienen con otro tipo de conducta, de raciocinio, se están adecuando. La función como maestros es tratar de adaptarnos.</p> <p>DSC01: La identidad cultural en la comunidad educativa... Es poco (lo que se hace en la comunidad/aulas), se requiere mucho porque hay debilidades, hay los estereotipos en la gente de Lima, no hay nivel de tolerancia.</p> <p>DSC01 : Ciudadanía democrática e identidad cultural: tiene derecho al ejercicio pleno de su democracia, sin embargo los prejuicios y estereotipos que se tienen no permiten, no? Entonces se marcan diferencias</p> <p>DSD01: A mejorar la convivencia entre peruanos. Además que estando en</p>			<p>estar mencionado en varias partes del documento y ser un concepto que articula y es básica dentro del ámbito educativo.</p>	<p>diálogo intercultural.</p>
--	---	---	--	--	-------------------------------

<p>Lima, interactuamos con personas de diferentes zonas del Perú. Y nos hemos sentido que no nos han tratado adecuadamente, porque precisamente olvidamos quiénes somos.</p> <p>DSD01: Los padres quieren desaparecer esa cultura tradicional y la quieren desaparecer porque ellos no tuvieron una buena experiencia, fueron obligados a adaptarse a una nueva cultura, para que no sean discriminados o maltratados.</p> <p>DSD01: Es importante el respeto al otro, a las etnias, no solamente como persona como ente que existe, sino como un ente íntegro, con sus culturas y costumbre, completamente</p>				
<p>DSC01: Tiene derecho al ejercicio pleno de su democracia, mejorar la</p>	<p>El CNEB no promueve conocimientos, habilidades y</p>	<p>La identidad cultural se promueve en la escuela con la participación en actividades relacionadas en</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela contribuye al ejercicio y/o fortalecimiento de la identidad cultural 	<p>3. Relación entre la identidad cultural y eventos</p>

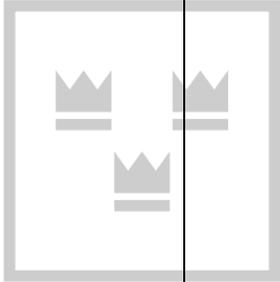
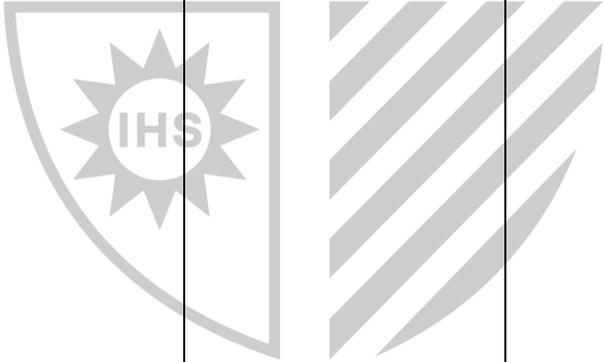
	<p>convivencia entre peruanos, sin embargo los prejuicios y estereotipos que se tienen no permiten, ¿no? entonces se marcan diferencias.</p> <p>DSC01: Actuaciones, folklore y música andina, a través de sus escritos y sus composiciones también hacen con motivos de fiestas patrias, redactan textos diversos que promueven el conocimiento de nuestro país, su diversidad y multiculturalidad. A través de sus producciones, del arte.</p> <p>DSC02: Cómo proyectamos esta identidad... de alguna manera tratando de revalorar e identificar aspectos valorativos, por ejemplo, desde el punto de vista arqueológico, costumbrista, sociabilizando las fechas cívicas pero en función de la adaptación que se le da dentro de la misma comunidad.</p> <p>DSD01:</p>	<p>actitudes que legitimen las diversas formas de conocimientos culturales.</p>	<p>conmemorar y sociabilizar las fechas cívicas que marca el calendario escolar: actuaciones, danza, folklore. Sin embargo, no se profundizan o se tratan de forma crítica. Sucede lo mismo con las visitas a lugares arqueológicos, a pesar de que son significativos para la comunidad.</p>	<p>desdibujada, confusa e imprecisa, a través de actividades programadas para conmemorar fechas cívicas, tales como la participación en danzas, actuaciones y paseos de estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El currículo evita complejizar y/o profundizar tanto en la identidad cultural como en el proceso histórico peruano. 	<p>históricos registrados en el calendario cívico escolar.</p>
--	---	---	---	--	--

	<p>Actividades para celebrar el calendario cívico escolar.</p> <p>DSD02: Los profesores de ciencias sociales hemos tratado de que los alumnos trabajen su identidad cultural por la participación en fechas cívicas. En semana patriótica o día de las danzas y el folklore. También hacemos festivales de gastronomía, donde averiguan acerca de productos originarios y lenguas originarias también.</p>				
	<p>DSC01: Entonces, así como tenemos todos los derechos podemos ejercer nuestra ciudadanía respetando esta identidad.</p> <p>DSC02: Cómo obtener un buen perfil ciudadano si no sé valorar las diferentes identidades culturales. No podría. Nosotros obedecemos a un perfil de todas las sangres. El</p>	<p>No se evidencia ni un análisis crítico ni una mención de las desigualdades históricas por lo que tampoco se registra una defensa de las ciudadanías vulneradas históricamente.</p>	<p>El respeto a la identidad cultural permite ejercer la ciudadanía democrática, es decir, se es un buen ciudadano si se es capaz de valorar las diferentes identidades. Se asume la ciudadanía cuando se comprende la diversidad del país y su unidad. Aprender a vivir en democracia es aprender de interculturalidad. La identidad va de la mano con el ejercicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una sociedad es democrática si es intercultural ya que es capaz de aceptar y reconocer las diversas identidades culturales, lo que contribuye al ejercicio de sus ciudadanías. • Resulta necesario y pertinente incorporar de forma puntual el ejercicio del pensamiento crítico para un mejor planteamiento de conceptos como 	<p>4. Vínculo entre la interculturalidad y la democracia a través del reconocimiento y valoración de las identidades y sus ciudadanías.</p>

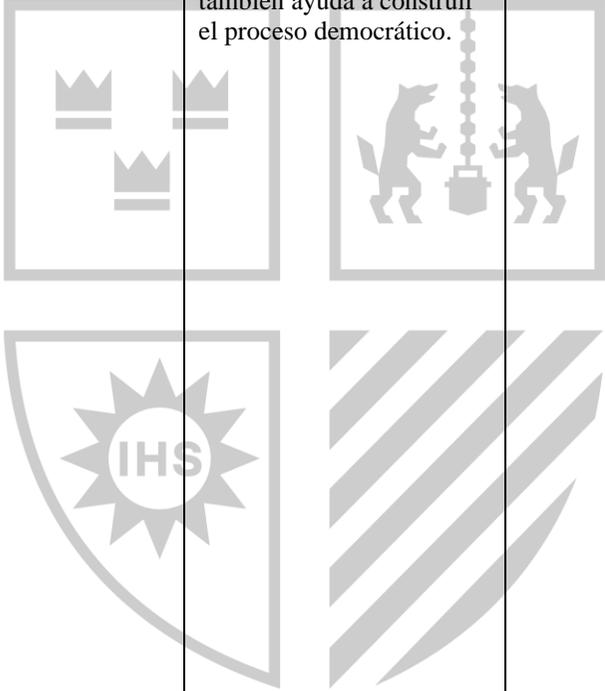
	<p>ciudadano peruano, esa generación que el docente forma, debe comprender que si se desea asumir una buena ciudadanía pues debe comprender que es parte de una idiosincrasia mixta, de todas las sangres. Que no existe una división</p> <p>DSD01: Una ciudadanía democrática debería considerarse la interculturalidad, es más si efectivamente viviéramos como ciudadanos democráticos no tendríamos que tener en cuenta el enfoque intercultural, pero como estamos aprendiendo a vivir en democracia.</p> <p>DSC01: La identidad como que no es reconocida, la decimos, es un emblema, la decimos pero en la práctica no se ve. En realidad, va de la mano la identidad con el ejercicio de la ciudadanía... hablamos de identidad y hablamos de ejercicio democrático.</p>		<p>democrático.</p>	<p>democracia, identidad y ciudadanía.</p>	
--	--	---	---------------------	--	--

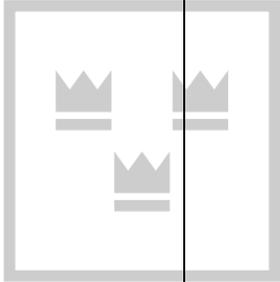
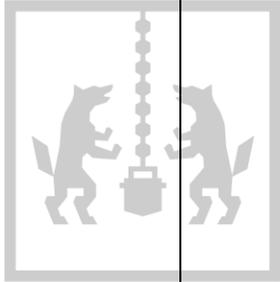
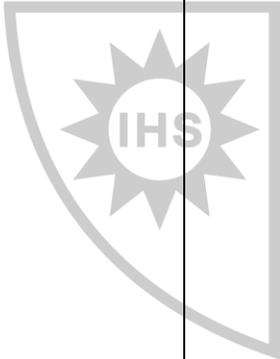
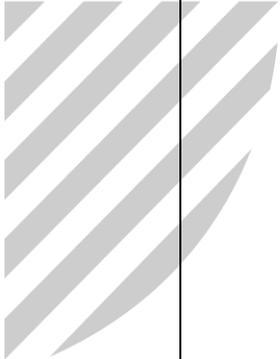
	<p>DSC01: Conocer mi realidad y a partir de eso puedo dar una explicación, puedo entender ese pasado y darle significatividad, no es que yo lo estudie como historia, sino como parte de un proceso, como algo que ha ido cambiando, evolucionando. Dando esa mirada de ahora hacia atrás podré comprender la situación que vive el país, por qué tenemos estos estereotipos, por qué existe ese problema de identidad, habría que ver las raíces.</p> <p>DSC02: La historia debe abordarse desde otro cauce, está muy teórica. Debe ser más vivencial Dentro del alumno va formándose un perfil de identificación, más adelante en el perfil educativo asume como qué voy a hacer yo cuando egrese del colegio y del superior como ciudadano en mi sociedad, la voy a transformar</p>	<p>El CNEB no menciona o indica a los grupos socioculturales con un rol histórico, económico, y político.</p>	<p>La historia debe entenderse como un proceso, es decir, que está evolucionando, y debe estudiarse desde la realidad, buscar las causas del presente, entender el pasado, que tenga significatividad. Una vez entendido, el alumno tiene la capacidad de leer, entender y transformar el presente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los procesos históricos son relevantes para entender el estado actual del país. De este modo, la secuencia causal de los acontecimientos alcanza significatividad y permite comprender el presente. Con ello, el alumno tiene la capacidad de transformarlo. • Los procesos históricos son indesligables de sus actores, sujetos y grupos determinados que tuvieron un rol importante al configurar el escenario y el contexto que determinó su resolución. 	<p>5. Significatividad y comprensión de los procesos históricos analizados desde el presente hacia el pasado para proponer alternativas de cambio o solución.</p>
--	--	---	---	--	---

<p>DSD01: A partir del presente y buscar las causas. En ese camino vamos a llegar al pasado y entender cómo ese pasado es el que nos afecta actualmente para que podamos cambiar o modificar</p>				
<p>DSC01: Debería ser con competencias propias en determinadas áreas, debe ser así</p> <p>Son gente discriminada que no tiene ejercicio de sus derechos y han tenido que emigrar, en ellos, el nivel de violencia es alto el índice, porque han sido despojados de su país, como que perdieron su identidad, se sienten una paria, eso influye en sus comportamientos, actitudes, frustraciones y una serie de hechos que devienen en esos actos de violencia. Eso ocurre a todo nivel, a nivel de gente que emigra de una ciudad, de un pueblo, si hablamos de la serranía, de comunidades hacia</p>	<p>En el currículo están indicadas las competencias relacionadas con la convivencia pero es urgente especificar otras que estén bajo el rótulo de la interculturalidad (crítica) ya que sería una respuesta a nuestra realidad.</p>	<p>Resulta necesario incorporar las competencias interculturales para que los estudiantes desarrollen herramientas capaces de combatir la discriminación y la violencia, fomentar la identidad, la integración, el trabajo colectivo, invitarlos a la reflexión profunda que no solo recae en la convivencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las competencias interculturales permiten reflexionar acerca de la convivencia que queremos alcanzar en la diversidad: respeto a las identidades, trabajo colaborativo y espacios libres de discriminación. • La convivencia (el diálogo) se garantiza si se involucra al otro y se reconocen las relaciones asimétricas que rigen la sociedad. 	<p>6. Desarrollar las competencias interculturales en el aula garantiza una sana pero incompleta/apar ente convivencia.</p>

	<p>provincias, de provincia hacia las capitales de departamentos y así de forma escalonada</p> <p>DSC02: Da mayor importancia a la integración, los trabajos colectivos están en función a ello, a que los alumnos diseñen trabajos de colaboración y de reflexión sobre la base de la aceptación de aquellos alumnos que provienen de distintas latitudes, sin discriminar y mostrando cierto respeto.</p> <p>La convivencia sería el inicio para la interculturalidad.</p> <p>DSD01: La discriminación se representa por la ausencia de interculturalidad, por lo que surge la violencia.</p> <p>Los padres no conocen las bases de una convivencia democrática.</p> <p>DSD02: Las competencias interculturales son importantes para que</p>				
--	--	--	---	--	--

<p>valore sus raíces. Les da las herramientas para que recojan el aporte de las diferentes regiones culturales.</p>				
<p>DSC01: Si no trabajamos ese pensamiento no trabajamos nada identidad. No se trata de leer por leer o aprender conceptos. El problema está en la actitud. Por ejemplo, cuando hablamos del cuidado medio ambiental, si no se visibiliza un comportamiento o el cambio de actitud. A ello me lleva el pensamiento crítico y las estrategias que se establezcan</p> <p>...Problemas que estén próximos a él que él pueda analizar, reflexionar, asumir una postura crítica. Ellos visibilizan, los sienten, lo ven y sí se logra (desarrollar valores). Cuando se habla de enfoque se habla de valores. Todo está alineado, si yo trabajo interculturalidad, trabajo un discurso sobre</p>	<p>Si bien el CNEB no incluye la competencia intercultural, sí hace mención de una actitud, posición, comprensión y manera crítica que debe adoptar el estudiante con la información para responder un problema, lo que conlleva a que se movilicen otras competencias.</p>	<p>Las competencias interculturales (las experiencias de aprendizaje interculturales) desarrollan el pensamiento crítico, a través de un acercamiento a la realidad desde su sentir, desde una reflexión interna y pueden plantear un cambio. El pensamiento crítico ayuda a forjar la identidad porque impacta en la actitud y el comportamiento.</p> <p>Cuando se desarrolla el aprendizaje a partir de problemas próximos a los alumnos, pueden asumir posturas críticas y también aprender y reflexionar los valores. Los enfoques y las competencias permiten alcanzar esto porque todo está alineado. Se aborda desde lo analítico y siempre pasa por un proceso crítico. Los valores humanos y democráticos los</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las competencias interculturales fomentan el pensamiento crítico en los alumnos, ya que se relacionan con su entorno de forma reflexiva, lo que, a su vez, contribuye a forjar identidades. • El aprendizaje significativo necesita del pensamiento crítico para potenciar sus efectos en los estudiantes como el aporte y desarrollo de valores. 	<p>7. Las competencias interculturales contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico lo que a su vez desarrolla valores humanos y democráticos.</p>

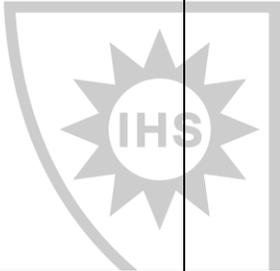
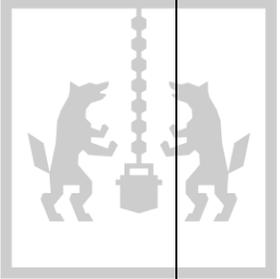
	<p>diversidad. Yo hablo de valores como el respeto. No se hace de forma literal, sino del punto de vista crítico, analítico</p> <p>DSC02: Los estudiantes si pueden lograr pensamiento crítico sobre la base de experiencias de aprendizajes interculturales, ya que eso va a facilitar el reconocer identidades de diversas regiones, diversas lenguas originarias, diversas políticas empleadas en estas regiones, al interior de nuestro país, la manera de gobernanza y su saldo positivo y negativo y el qué hacer frente a estos hechos. Como jóvenes el pensamiento crítico involucra el darse cuenta con el entorno real y proponer de alguna manera algún cambio.</p> <p>Uno puede encontrar diversas opiniones, pero siempre hay que fomentar el respeto al otro, saber escuchar al otro. Esto genera un ambiente democrático.</p>		<p>encuentras en el pensamiento crítico: el respeto, la justicia, la solidaridad. El pensamiento crítico permite construir un juicio para un entorno o contexto específicos, lo que también ayuda a construir el proceso democrático.</p>		
--	--	---	---	--	--

	<p>También defender a los que no lo pueden hacer, valores como la justicia, la solidaridad.</p> <p>El pensamiento crítico hace que el estudiante tenga un juicio y una razón de los saldos positivos y negativos de un entorno real ayudan a construir el proceso democrático puesto de que da participación a los compañeros o amigos o ciudadanos que están involucrados dentro de una sociedad.</p> <p>DSD01: Sí, permite desarrollar pensamiento crítico, porque el estudiante aprende a opinar desde su sentir. Hace una reflexión interna para que pueda elaborar un nuevo concepto, precisamente formar esa competencia.</p> <p>... Elaborando sus propios criterios a partir de cómo están viviendo lo que están aprendiendo, por eso es importante el juicio crítico.</p>				
--	--	--	---	---	--

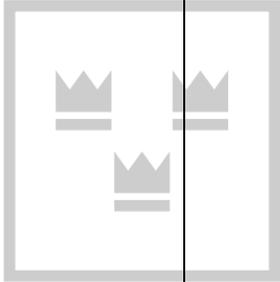
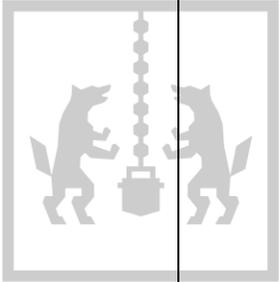
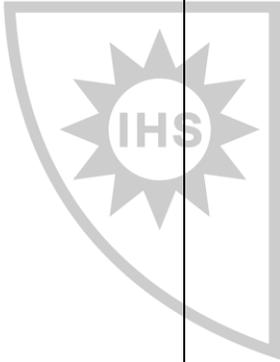
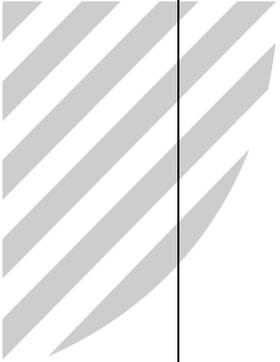
	<p>DSD02: Tendríamos alumnos líderes.</p>				
	<p>DSC01: Existe intolerancia, hay muchos prejuicios y discriminación.</p> <p>DSC02: No es igual para todos, definitivamente. En la ciudad conocemos que existe una marcada diferencia en la cuestión de derechos y deberes. En las provincias no saben y desconocen esto y son ignorados</p> <p>DSD01: Depende de cuánto sé de democracia. Mi generación aprendió a vivir de democracia pero falta mucha preparación</p> <p>Tenemos que construir la democracia, enseñándola y adecuándola a nuestra vida. Porque democracia es una forma de vida, no solo de gobierno.</p>	<p>No se halla una asociación de términos como ciudadanía, Estado (de Derecho) o democracia. Si bien el concepto de ciudadanía es mencionado y detallado en diversos momentos, es muy general y no está debidamente articulado o coordinado con el currículo, en conjunto.</p>	<p>La democracia se construye a través de la enseñanza y por ello mismo, no llega a todos. Además que al pretender adecuarla a la vida, muchos no hallan correspondencia, por lo que no resulta igual para todos. Asimismo, no todos pueden ejercer su ciudadanía por desconocimiento y porque el Estado los ignora y no trata de revertir esto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La ciudadanía democrática debe practicarse en las aulas y, sobre todo, en la vida cotidiana. Sin embargo, esto no sucede porque no se fomentan en las instituciones educativas y porque los alumnos vivencian cómo el Estado los ignora. • Resulta indesligable el concepto de ciudadanía de términos como democracia o Estado pues es necesario dimensionarlo y así, ejercerlo. 	<p>8. Dificultades para vivenciar y valorar la ciudadanía democrática.</p>

	<p>DSC01: Para conocer la cultura hay que convivir hay que estar cerca de ellos, conocer es su forma de pensar... El folklore y la gastronomía es lo más fácil de poder ver, es para tener una idea, eso no es conocer. Conocer sus vivencias, su forma de pensar, su tradición, su forma de enfrentar la realidad como perciben estos problemas, en esta pandemia, por ejemplo, cómo ellos sienten, qué ven, como visibilizan este mundo, este tormento (pandemia)...</p> <p>DSC02: En las clases presenciales se les animaba a hacer trabajos. Es importante que no solo se detenga en el folklore y el arte, cuanto más conocen más se acercan a la verdad y son más autónomos e independientes.</p> <p>DSD01: Eso obedece a algo, a su cultura, emociones, sentimientos, valores, respeto a la madre tierra.</p>	<p>No se expone la diversidad cultural a través del reconocimiento de los distintos saberes tradicionales de los pueblos del Perú.</p>	<p>Dar a conocer una cultura es importante pero difícil, porque se trata de ir más allá de expresiones como danzas folklóricas o gastronomía, que siempre se enseña o se practica en el colegio. Para aprender de una cultura debo conocer su forma de pensar, cómo perciben problemas, qué sienten, cómo visibilizan el mundo, qué alternativas de solución plantean a los problemas... y también aprender de ellos. A eso se debe llegar pero muchas veces no ocurre ya que o se queda en lo superficial o solo en el plano teórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una cultura se aprende desde su cosmovisión y es difícil y complicado abordarlo en las aulas ya que en las instituciones educativas se realizan actividades como la danza o la gastronomía, sin desarrollar sus conocimientos, pensamientos y emociones a profundidad. Además, por el vacío que existe en el CNEB. 	<p>9. Aprendizaje poco significativo de las culturas.</p>
--	--	--	--	--	---

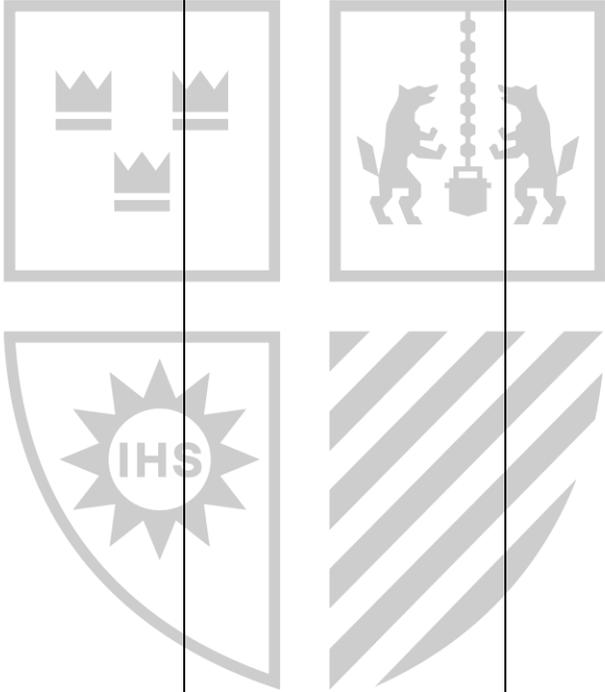
	<p>Esos aspectos debemos promover para no quedarnos en eso, lo de afuera. Es mucho más atrás (de fondo). Lo que tienen esas personas, el respeto por el otro, la fidelidad. Ellos respetan, ellos es para toda la vida, nosotros no. Habría que conocer por qué ellos son así y valorarlos y aprender.</p>				
	<p>DSC01: Hay que trabajarlo de forma horizontal. Partir del presente, ver hechos, y hacer una retrospectión, para analizar, encontrar causas, esa mirada retrospectiva a partir de casuística. Hechos donde se percibe que no hay un trato igual en las culturas, que no hay identidad.</p> <p>DSC02: Sí es importante reconocer los estratos sociales la diferencia que existe entre un estrato social alto y un estrato social bajo o medio en él en la línea de tiempo histórica de nuestra</p>	<p>No se da un tratamiento pertinente al concepto y relevancia de las desigualdades sociales, solo se mencionan supeditadas teóricamente a otros términos.</p>	<p>Existe un reconocimiento de las desigualdades, del presente en menor medida; pero con mayor énfasis en el pasado. Donde, además, se buscan las causas para analizar y entender la raíz del problema.</p> <p>En una línea histórica se ubica y compara el actuar de los gobiernos en ciertos momentos, mas no se ahonda en la trascendencia social, política, económica, cultural, etcétera. También se ignoran casos —o se tratan de forma aislada— de abuso de poder, enfrentamientos entre los que ostentan poder/privilegios y el sector vulnerado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En clases se reconocen las desigualdades sociales, sobre todo, las del pasado, pero no se enfatiza en su impacto, ni se establecen relaciones con el presente. Tal conocimiento queda solo en lo académico, como contenido, pero no trasciende. 	<p>10. Aprendizaje poco significativo (o tratamiento inadecuado) de las desigualdades sociales.</p>

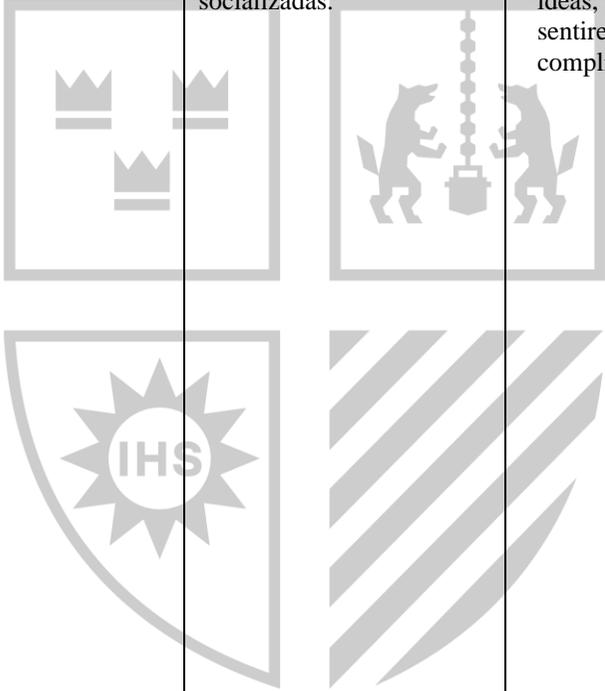
	<p>nación, porque ello va a permitir saber comparar De qué manera las políticas y los gobiernos han aplicado de manera adecuada y en qué momento la sociedad peruana ha ido creciendo</p> <p>DSD01: Debemos atenderlos las desigualdades, no señalarlas. Y cómo las atiendo, cómo visibilizo a través del respeto y la consideración como mi igual, no como mi diferente</p> <p>DSD02: Pueblos poderosos y débiles, es bueno que el alumno sepa por ejemplo, de casos de abuso de poder. Los alumnos dimensionan.</p>				
Integración curricular	<p>DSC01: Trabajar por competencias son los comportamientos, actuación. Entonces, yo tengo que valorar al chico a partir de su actuación, entonces hay que trabajar a partir de competencias. Los</p>	<p>Demuestra una integración y cohesión entre sus elementos y procedimientos, pero no logra dialogar totalmente con el perfil de egreso porque quedan muchos vacíos y</p>	<p>Las competencias y los enfoques son útiles. Se debe trabajar por competencias porque se debe valorar los comportamientos de los alumnos, el desarrollo de sus capacidades, con lo que se amplía su criterio al interiorizarse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce la importancia de las competencias y enfoques transversales ya que se acepta que el conocimiento disciplinar no es suficiente, este debe acompañarse de las capacidades, actitudes y pensamiento crítico, los 	<p>11. Importancia de un enfoque holístico, integral y transdisciplinar que exige trabajar en base a proyectos.</p>

	<p>contenidos son un medio para lograr esa competencia, pero no es el fin.</p> <p>DSC02: Las competencias apuntan a desarrollar capacidades. Esto se vuelve transversal El alumno interioriza así el tema a través de proyectos transversales, que sean prácticos.</p> <p>DSD01: Ello tenemos que educar en competencias para que el estudiante tenga amplitud de criterios para que pueda abordar cualquier tema Estamos integrando. El mundo exige formar a una persona más integral.</p> <p>DSC01: Sí, son funcionales.</p> <p>DSC01: Ver desde todas las áreas, como algo interdisciplinar pero debe abordarse en todas las áreas, a profundidad y con competencias</p> <p>DSC02:</p>	<p>pendientes conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p> <p>Posibilita, de forma limitada y cuestionable, la incorporación de temas actuales y, por ende, significativos que impliquen la integración de las áreas curriculares.</p>	<p>Los contenidos son un medio para alcanzar las competencias, no el fin. Asimismo, las competencias y los enfoques son abordados bajo una incipiente mirada transdisciplinar, y se ignora que posibilitan una formación integral y global. es decir, que sean capaces de abordar cualquier tema ya que exige que sean tratados a través de proyectos motivadores y reales, es decir, que sean significativos y vivenciales. También, les permite tener un soporte a todo lo que están experimentando.</p> <p>Es necesario un trabajo que exija la presencia de todas las disciplinas/áreas, ya que la realidad se puede analizar desde diferentes perspectivas. Lo que las áreas le ofrecen al alumno son diferentes ángulos de un todo. Asimismo, demanda un enfoque holístico.</p>	<p>que deberían desarrollarse a través de proyectos significativos y vivenciales. De este modo, se alcanzaría una formación integral y global.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El currículo evidencia una integración limitada de sus elementos toda vez que no hay un desarrollo coherente de los enfoques, sobre todo el intercultural, y el perfil de egreso. 	
--	---	--	---	--	--

	<p>Permite proyectos motivadores y acorde a su realidad y necesidades Era algo vivencial... Están en las cuatro paredes del colegio. El alumno tiene que salir de su entorno.</p> <p>DSC02: Que se puede analizar la realidad desde diferentes perspectivas. Cada área puede presentar diferentes perspectivas para que el alumno pueda ver un todo, de diferentes ángulos.</p> <p>DSD01: Aprenden muy bien a partir de sus vivencias, de sus experiencias, acompañados de una lectura que les permita entender que hay algo más o que les dé un soporte a lo que están experimentando.</p> <p>DSD01: Enfoque holístico. Que se sepa reconocer el aporte de cada área porque cada área aporta lo suyo, nos damos la mano.</p>				
--	---	--	---	---	--

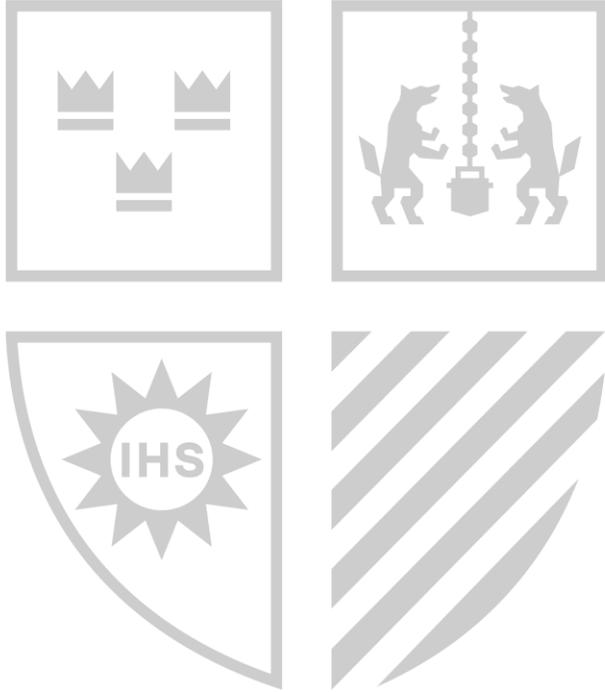
	<p>DSC01: En la medida que uno conoce la historia, las diferentes etapas, procesos, yo voy fortaleciendo mi identidad.</p> <p>Que la historia tenga trascendencia no solo repetir contenidos. Si yo parto de hechos reales, de situaciones significativas, observando el contexto, puedo lograr fortalecer la identidad.</p> <p>La historia no puede ser leer solo hechos y guardarlos en la memoria. Hay que trabajarla y fortalecer, ver hechos que aún persisten y que invisibilizamos o que por prejuicio no queremos ver.</p> <p>DSC02: Todo ciudadano tiene una raíz, está forjado está templado en un contexto sociocultural. Es muy importante que el estudiante entienda que esos procesos históricos sociales ayudan a forjar y</p>	<p>No define conceptos como identidad, ciudadanía responsable, democracia, procesos históricos, memoria histórica ni explica sus alcances.</p>	<p>Los procesos históricos fortalecen las identidades. Para ello, la historia debe tener transcendencia. Dimensionar, ser significativa, trabajar y fortalecer la memoria histórica para no repetir algunos sucesos o entender hechos que persisten, pero que son invisibilizados o ignorados por la mayoría.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los procesos históricos deben ir acompañados del fomento de la memoria histórica, es decir, tener la capacidad de dimensionar los eventos y reconocerlos y preservarlos. 	<p>12. Dificultades y riesgos de los docentes al abordar la memoria histórica.</p>
--	---	--	---	--	--

	<p>templar muchos lo que corresponde a nuestra identidad. Es importante que el estudiante observe ese proceso histórico social para poder forjar su identidad costumbres hechos típicos y tradiciones son relevantes en el desarrollo justamente de este valor de identidad nacional.</p> <p>DSD01: Respecto a la memoria histórica no podemos olvidarnos de ella.</p> <p>DSD02: Desde el 2000 ha habido muchos problemas sociales, Baguazo, Moqueguazo, Tia Maria, Conga... esto es tan importante se olvida, algo que no lo profundizamos... debemos leer, informarnos y eso no se hace.</p>				
<p>DSC01: Una comunicación horizontal, democrática, como práctica donde todos den su opinión y su</p>		<p>No se explicita la importancia de la práctica social.</p>	<p>Una comunicación que sea horizontal, democrática y respetuosa de todas las voces. Que permita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes pueden gestionar espacios y oportunidades para que la comunicación 	<p>13. Complejidad que tienen los docentes para</p>

	<p>voz, si hay un respeto se ejerce la ciudadanía. Pero hay que generar esos espacios.</p> <p>DSC02: La comprensión lectora permite acercarnos a textos propios de regiones originarias, cantos, fábulas, narraciones del mundo andino, de la costa, sierra, selva, norte, sur. Entonces acercarnos a estos textos, intercambiar textos, hace que se sientan identificados, En la producción de textos, a veces se plantea solo un tema poco significativo.</p> <p>DSD01: La producción de textos es una estrategia para dar a conocer su cultura y poder socializarla con otros, a partir de la descripción de hechos.</p> <p>DSD02: Cuando el alumno relata, escribe, se compenetra con las ideas que plantea.</p>		<p>defender la ciudadanía. Donde la comprensión también ayude a ampliar ideas y criterios. Que la producción los acerque a su voz, a sus propias ideas y que estas sean validadas por los demás y socializadas.</p>	<p>coadyuve a la construcción y valoración de la identidad y la ciudadanía a través de la comprensión, pero cuando se trata de la expresión de sus propias ideas, sus opiniones y sentires, esto se complica.</p>	<p>motivar la expresión, oral o escrita de los alumnos.</p>
<p>DSC01: De los procesos pedagógicos que nos</p>	<p>Los enfoques transversales no son tratados con</p>	<p>Los procesos pedagógicos deben permitir un acercamiento a situaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los acontecimientos y problemas de la actualidad constituyen un 	<p>14. Los enfoques transversales</p>	

	<p>permite acercarnos a situaciones reales. Si yo hablo de competencias hablo de un saber actuar, a partir de actitudes que el estudiante demuestra para valorar esa Identidad.</p> <p>DSC02: Es una oportunidad para el joven, tiene que tener sentido de análisis de la sociedad, desde el punto de vista crítico, capaz de dar sugerencias. La mejor estrategia es crearle conflicto y dilemas a los jóvenes para que busquen e investiguen y lleguen a conclusiones.</p> <p>DSD01: Es una oportunidad de aprendizaje. Aprenden mejor y con objetividad, sobre situaciones actuales, la política, la vacancia, qué es lo mejor para el país, qué defiende un gobierno en un Estado de derecho, nosotros somos lo más importante, la ciudadanía, cómo aportamos eso. Además, no podemos</p>	<p>pertinencia y solvencia, por lo que no impulsa su integración a las áreas curriculares, sobre todo, el enfoque intercultural el que se desarrolla desde una mirada funcional.</p>	<p>reales ya que las competencias involucran un saber actuar. Con las actitudes se demuestra la identidad cultural. Los acontecimientos actuales deben permitir estrategias para crear conflictos y dilemas a los estudiantes que los empujen a investigar a profundidad y proponer alternativas de solución. Los enfoques transversales son una oportunidad forma aprender y lo hacen con objetividad.</p>	<p>aprendizaje significativo para los estudiantes toda vez que se desarrollan competencias que orientan sus comportamientos y actitudes y porque también se desarrolla el pensamiento crítico que incentiva la investigación y la propuesta de alternativas de solución.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El planteamiento de los enfoques transversales desfavorece la implementación de la interculturalidad crítica. 	<p>resultan valiosos para fomentar el pensamiento crítico y las diversas competencias que contribuyen al perfil de egresado del estudiante.</p>
--	---	--	---	--	---

	aislar a los alumnos y ellos también quieren ser escuchados y se trata de crear estrategias formas distintas de acercarse a un problema actual.				
--	---	--	--	--	--



ANEXO N° 5: SOLICITUD A EXPERTO VALIDADOR

Lima, xx de xxx de 2020

Dr. /Dra.

Escuela de Posgrado

Universidad Antonio Ruiz de Montoya

Presente.-

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTO

Es grato dirigirme a Usted y expresarle un saludo cordial. Mi nombre es **Miluska Rodríguez Villanueva**, candidata al grado académico de Magíster, en el programa de Maestría en Diseño y Gestión Curricular. Para la obtención de este grado estoy desarrollando la investigación titulada: *“La Interculturalidad y su integración en el currículo de quinto grado de secundaria en dos instituciones educativas públicas de Lima”*.

En este proceso académico, y con la finalidad de cuidar del rigor científico de mi investigación, se requiere de la validación de los instrumentos a través de la evaluación de Juicio de Expertos. En ese sentido, me permito solicitarle su participación como juez, apelando su trayectoria y reconocimiento como profesional en este campo.

Agradezco por anticipado su valioso juicio para la validación de los instrumentos desarrollados.

Atentamente,

Miluska Rodríguez Villanueva