



**EL ARTE COMO HERRAMIENTA PARA PROMOVER EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**ART AS A TOOL TO PROMOTE THE DEVELOPMENT OF
INTERCULTURAL COMPETENCIES IN PRIMARY EDUCATION**

**Trabajo Académico para optar al Grado Académico de Bachiller en
Educación**

Presentado por

Rosario Melissa Sabrera Salazar
<https://orcid.org/0000-0003-2650-9537>

Asesor

Mayli Zapata Loayza
<https://orcid.org/0000-0001-9193-0913>

Lima, octubre, 2024

Monografía_Sabrera_VF

3%
Textos sospechosos



< 1% Similitudes
0% similitudes entre comillas
0% entre las fuentes mencionadas
2% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: Monografía_Sabrera_VF.docx
ID del documento: fd7c8c4128d15b9286bd4fc7788a6fe541c9e86
Tamaño del documento original: 111,96 kB
Autores: []

Depositante: MAYLI ZAPATA LOAYZA
Fecha de depósito: 3/10/2024
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 3/10/2024

Número de palabras: 12.256
Número de caracteres: 87.192

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	centroderecursos.cultura.pe 7 fuentes similares	4%		Palabras idénticas: 4% (494 palabras)
2	repositorio.uarm.edu.pe 15 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (221 palabras)
3	ruidera.uclm.es 1 fuente similar	1%		Palabras idénticas: 1% (185 palabras)
4	repositorio.minedu.gob.pe 16 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (190 palabras)
5	www.redalyc.org Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de l... 13 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (92 palabras)

DEDICATORIA

A mi maestra de vida, mi madre Aurelia Buenaventura.

Rosario Melissa Sabrera Salazar

RESUMEN

El desarrollo de competencias interculturales en un contexto globalizado resulta un principio fundamental en la formación de los estudiantes, particularmente en los sistemas educativos que se caracterizan por su pluriculturalidad, como el peruano. Con el propósito de fundamentar de qué manera el arte promueve el desarrollo de dichas competencias en estudiantes de educación primaria, la presente monografía explica los fundamentos teóricos de las competencias interculturales y uso del arte en el ámbito educativo. Además, analiza cómo el arte puede ser una herramienta clave para fomentar el desarrollo de competencias interculturales en este nivel educativo. Se concluye que el arte constituye un recurso eficaz para promover el desarrollo de competencias interculturales, en estudiantes de educación primaria. Sin embargo, para alcanzar este objetivo, es fundamental que la intervención sea planificada, lo cual implica la capacitación de facilitadores, la programación de sesiones con contenidos pertinentes de acuerdo al alcance del proyecto o programa, así como la identificación de recursos adecuados. Asimismo, resulta relevante que el diseño del programa integre diversas áreas, en concordancia con un enfoque de aprendizaje basado en competencias.

Palabras clave: educación intercultural; competencias interculturales; arte; educación primaria.

ABSTRACT

The development of intercultural competencies in a globalized context is a fundamental principle in the education of students, particularly in educational systems characterized by their pluriculturalism, such as the Peruvian one. With the purpose of explaining how art promotes the development of these competencies in elementary school students, this monograph explains the theoretical foundations of intercultural competencies and the use of art in education. In addition, it analyzes how art can be a key tool to promote the development of intercultural competencies at this educational level. It is concluded that art constitutes an effective resource to promote the development of intercultural competencies in primary school students. However, to achieve this objective, it is essential that the intervention is planned, which implies the training of facilitators, the programming of sessions with relevant content according to the scope of the project or program, as well as the identification of adequate resources. Likewise, it is important that the program design integrates different areas, in accordance with a competency-based learning approach.

Keywords: intercultural education; intercultural competencies; art; primary education.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: COMPETENCIAS INTERCULTURALES	12
1.1. Fundamentos teóricos de la interculturalidad.....	12
1.1.1. Interculturalidad de hecho: multiculturalidad y pluriculturalidad	12
1.1.2. Interculturalidad	13
1.2. Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural para Todos y Todas	15
1.2.1. Educación Intercultural Bilingüe.....	15
1.2.2. Educación Intercultural para Todos y Todas.....	16
1.3. Competencias interculturales	17
1.3.1. Definición de competencias interculturales.....	17
1.3.2. Propuestas de competencias interculturales	18
1.3.3. Factores asociados al desarrollo de competencias interculturales	20
CAPÍTULO II: EL VALOR DEL ARTE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
INTERCULTURALES	22
2.1. Arte.....	22
2.1.1. Hacia una definición del arte	22
2.1.2. Lenguajes artísticos	23
2.1.3. Descolonización del arte.....	25
2.2. El valor del arte en la educación	25
2.3. El valor potencial del arte en la educación intercultural	27
2.3.1. Relación entre arte y cultura.....	27

2.3.2. El uso potencial del arte en la educación intercultural	27
2.4. Relación empírica entre el arte y las competencias interculturales	28
CONCLUSIONES	32
REFERENCIAS	34
ANEXOS.....	39

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias 01 y 16 del CNEB.....	19
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Competencias interculturales emancipadoras, según Aguilar Idáñez y Buraschi (2023)	39
Anexo 2. Criterios y competencias pedagógicas interculturales, según Walsh (2005)	40
Anexo 3. Competencias interculturales, según Zavala et al. (2005).	42

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda cómo el arte puede ser una herramienta para promover el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes de educación primaria. A partir de una revisión y análisis de información teórica y empírica al respecto, se pretende aportar al desarrollo de competencias interculturales en el marco de la Educación Intercultural para Todos y Todos (EIT), así como a la mejora de metodologías para el logro de estas competencias, a través del uso del arte. Asimismo, este trabajo responde a tres situaciones problemáticas del contexto nacional: los peruanos enfrentan el racismo y la discriminación étnico-racial por su origen, la falta de claridad sobre las competencias interculturales planteadas por el Ministerio de Educación (MINEDU) y el vacío que existe en la literatura en relación al uso del arte para la promoción de estas competencias en el Perú.

En un contexto globalizado y en un país pluricultural, la promoción de la educación intercultural de manera transversal es fundamental. En el Perú, donde coexisten 55 pueblos originarios que hablan 48 lenguas indígenas: 4 andinas y 44 amazónicas (Ministerio de Cultura [MINCUL], 2019), persisten altos niveles de discriminación. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Percepciones y Actitudes sobre Diversidad Cultural y Discriminación Étnico-Racial, el 53% de los encuestados considera que los peruanos son racistas o muy racistas, y se perciben altos niveles de discriminación hacia poblaciones quechuas, aimaras, afroperuanas y nativas amazónicas (MINCUL, 2018).

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) establece que la interculturalidad debe ser abordada desde un marco de competencias interculturales, lo que implica aprender a saber, hacer y ser. En el Perú, la política educativa apuesta por una educación intercultural orientada a la construcción de identidades que afirmen lo propio y establezcan relaciones complementarias y positivas con aquellos culturalmente diferentes (MINEDU, 2018). De este modo, la interculturalidad se orienta como uno de los enfoques transversales en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB, 2017), que incluye competencias como *Construye su identidad* y *Convive y participa democráticamente*. Sin embargo, pese a la complejidad del saber intercultural, falta precisar en el currículo la definición de competencias específicas en este ámbito que reflejen su plena integración en la formación educativa.

Por otro lado, una de las recomendaciones de la UNESCO (2017) para promover las competencias interculturales, es el empleo del arte. En esta línea, diversas investigaciones internacionales han abordado las contribuciones del arte en la educación intercultural. Por ejemplo, Lopes da Silva y Villas-Boas (2006) evidencian que estudiantes de primaria expuestos al análisis de imágenes de objetos de arte asociados a diferentes culturas desarrollan actitudes interculturales, como el respeto a los grupos étnicos y la apertura a la diversidad en general. Del mismo modo, Pérez Aldeguer (2013) evalúa el papel de la música en la adquisición de competencias interculturales en base a un programa que emplea la educación rítmica y la percusión, y encuentra que los participantes mejoraron sus conocimientos sobre la diversidad cultural. Además, La Porte (2016), mediante una intervención pedagógica integral basada en la creación de comics, historietas e ilustraciones de mapas, encuentra una mayor disposición de los estudiantes hacia la diversidad cultural. No obstante, la falta de estudios en el contexto peruano sitúa a esta monografía como un primer acercamiento para abordar esta problemática.

Los problemas descritos anteriormente dan luces de cómo la enseñanza a través del uso de lenguajes artísticos puede vincularse con el desarrollo de competencias interculturales. Estas intervenciones basadas en el arte podrían apoyar la propuesta de la Educación Intercultural para Todos y Todas (EIT), que además del respeto hacia la diversidad, promueve el ejercicio de la ciudadanía frente a la discriminación, el sexismo y racismo (MINEDU, 2018).

Este trabajo parte de la premisa de que el arte puede ser una herramienta para promover el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes de educación primaria. Para ello se plantea la pregunta ¿De qué manera el arte puede promover el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes de educación primaria? En este sentido, con la finalidad de fundamentar de qué manera el arte promueve el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes de educación primaria se plantean dos objetivos específicos: explicar las competencias interculturales y analizar el uso del arte para el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes de primaria.

A fin de alcanzar los objetivos propuestos se han desarrollado dos capítulos. En el primero titulado “Competencias interculturales”, se explica los fundamentos teóricos de la interculturalidad, también se describen las políticas educativas en materia de educación

intercultural en el Perú y se presenta las propuestas teóricas sobre competencias interculturales. En el segundo capítulo, titulado “El valor del arte en el desarrollo de competencias interculturales”, se explica el arte en base a los enfoques teóricos, sus lenguajes del arte y la descolonización del arte. Además, se explica teóricamente el valor potencial del arte en la educación intercultural, y se analizan los resultados empíricos del uso del arte para promover el desarrollo de competencias interculturales. Finalmente, se presenta las conclusiones del trabajo.

CAPÍTULO I: COMPETENCIAS INTERCULTURALES

1.1. Fundamentos teóricos de la interculturalidad

Los procesos históricos relacionados a la movilización humana, como las conquistas y migraciones, han traído como consecuencia la existencia de diversidad cultural en un mismo territorio. De este modo, para abordar la diversidad, se emplean conceptos, como la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad, que, aunque han sido empleados de manera indiscriminada, es importante que sean delimitados, ya que tienen diferentes enfoques y matices para la gestión y promoción de la diversidad (Walsh, 2005).

1.1.1. Interculturalidad de hecho: multiculturalidad y pluriculturalidad

La multiculturalidad y pluriculturalidad son conceptos que se emplean para describir la presencia de diversas culturas en un determinado espacio social, geográfico o político. La multiculturalidad, desde su definición más fundamentalista, reconoce la diversidad lingüística, étnica y cultural en una nación (Salazar Tetzagüic, 2009). Asimismo, la pluriculturalidad reconoce la coexistencia de diversos grupos culturales en un mismo territorio (MINCUL, 2015). En el ámbito académico, se emplea el concepto de interculturalidad de hecho para referirse a ambos, a la multi y pluriculturalidad (Zúñiga Castillo y Ansión Mallet, 1997).

Si bien ambos conceptos parecieran referirse a lo mismo, lo multi y pluricultural, aunque sutiles, tienen diferencias que han sido abordadas en la investigación de Walsh (2005). Así, de acuerdo con lo que la autora delimita entre estos dos conceptos, se diferenciarían por la fuente de la existencia de diversidad cultural y por el grado de integración de las culturas coexistentes.

Por un lado, para la multiculturalidad la creación de sociedades culturalmente diversas ha sido promovida por los procesos de migración en el marco de la globalización, siendo el caso de países occidentales como países europeos y Estados Unidos. En relación a la pluriculturalidad, esta diversidad cultural ha sido construida de manera histórica, debido principalmente a la colonización y otros procesos de movilización. Es así que, en los países

latinoamericanos se adopta este concepto para definir la composición de una nación a partir de la coexistencia de pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizos y blancos que han convivido y evolucionado juntos a lo largo de los siglos.

Otra de las diferencias radica en que en los contextos multiculturales la interacción entre miembros de diversas procedencias culturales no es significativa o es mínima, generando segmentación social. En tanto, en las sociedades pluriculturales, existe una mayor influencia mutua entre las culturas e interrelación dentro de ellas, relaciones que se producen incluso sin ser buscadas o deseadas, es decir, de forma inconsciente (Zúñiga Castillo y Ansión Mallet, 1997). Sin embargo, es importante tener en cuenta que, si bien el grado de interacción en escenarios pluriculturales es mayor que en los multiculturales, esto no significa que sean contextos más equitativos.

Adicionalmente, es importante señalar las implicancias de abordar la diversidad solo desde la interculturalidad como situación de hecho. En este sentido, si bien lo descriptivo es un punto de partida para la construcción de un cambio positivo hacia la diversidad cultural, la gestión de esta en términos de multi y pluriculturalidad puede ser limitada. Tal como lo señalan, Walsh (2010) y Tubino (2005), la oferta de las acciones multiculturales se fundamenta en la tolerancia hacia el otro, una situación en la que se evade los encuentros culturales, no promueve la equidad y tampoco cuestiona las relaciones asimétricas de poder. En lo que respecta a la pluriculturalidad, Corbetta (2021) señala que, al ser meramente descriptiva, no propone cambios en las relaciones desiguales que existen entre y dentro de ellas.

1.1.2. Interculturalidad

La interculturalidad, a diferencia de la multi y pluriculturalidad, entiende las relaciones complejas entre las culturas basadas en la desigualdad y conflictos, para así promover actitudes positivas hacia la diversidad cultural, fomentando el conocimiento de otras culturas y la construcción de habilidades de forma creativa. Fuller (2002) reconoce que se trata de un proceso complejo, en el cual el intercambio entre culturas debería darse en condiciones de igualdad. Por su parte, Tubino y Zariquiey (2005) sostienen que la interculturalidad implica la comunicación y aprendizaje continuo entre culturas, desde el respeto mutuo y la valoración de las capacidades individuales, reconociendo las relaciones

asimétricas entre ellas. Asimismo, como lo define Walsh (2000) “la interculturalidad representa procesos (no productos o fines) dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción” (p. 20).

De acuerdo, con lo descrito en el párrafo anterior, se puede señalar que la interculturalidad es más una tarea que una realidad, ya que, demanda tanto un cambio a nivel individual como social. En esta línea, en la literatura existe una amplia discusión sobre los enfoques de intervención para promover el diálogo entre las culturas. Por un lado, la gestión de la diversidad basada en el modelo neoliberal ha sido presentada como interculturalidad funcional; mientras que el proyecto político que aborda y cuestiona las relaciones desiguales entre las culturas ha sido conceptualizado como interculturalidad crítica.

La interculturalidad funcional, según Walsh (2010) y Tubino (2005), reconoce las diferencias que existen entre las culturas; así, desde este fundamento, busca el respeto, la tolerancia, el diálogo y la integración entre ellas. Sin embargo, desconoce las relaciones de poder entre las culturas que han sido construidas a lo largo de la historia. Es decir, de acuerdo con estos autores, la interculturalidad funcional no aborda las desigualdades sociales, económicas, culturales y epistemológicas, ni tampoco cuestiona sus causas. Otra de las características que se atribuye a este enfoque es que responde a las demandas de un modelo neoliberal; por tanto, busca que sus políticas de inclusión se adapten a las necesidades del mercado y a las estructuras económicas y sociales ya establecidas (Walsh, 2010; Zavala et al., 2005). Si bien Aguilar Idáñez y Buraschi (2023) no descartan esta perspectiva como proyecto político, sí advierten que su intervención centrada en una visión estética de las culturas y la invisibilización de las estructuras de poder, pueden perpetuar el racismo y la desigualdad. Además, como señalan Zavala y Córdova (2003), el respeto y la tolerancia no son suficientes para aprender y comprender otros marcos de referencia, en donde la incomodidad y el conflicto estarán presentes.

En contraste, la interculturalidad crítica, como señala Tubino (2005a) “es (...) sinónimo de construcción de ciudadanías interculturales y de democracias multiculturales” (párr. 5). Cabe destacar en este punto que se emplea el concepto de construcción porque, desde este enfoque, la interculturalidad es un proyecto social que propone la transformación de las relaciones que existen en una sociedad plural. Además, a diferencia de lo funcional que se enfoca únicamente en la diversidad, la perspectiva crítica cuestiona las condiciones

que no permiten el diálogo entre las culturas. En la actualidad, estas barreras serían:

El racismo estructural, las experiencias de racismo cotidiano que viven las personas migrantes, las prácticas de racismo institucional, la negación de derechos, la cultura etnocéntrica y colonial, el discurso del odio que se reproduce en los medios comunicación y en las redes sociales. (Aguilar Idáñez y Buraschi, 2023, p. 22)

Al respecto, se puede señalar que estas prácticas de discriminación están tan legitimadas en la construcción social, que imposibilitan un verdadero diálogo. Por ello, resulta necesario reconocer que lo pluricultural, responde a estructuras sociales jerarquizadas y racializadas producidas por la colonización (Walsh, 2010). En contraposición, la interculturalidad crítica demanda asumir la diversidad como un proceso permanente, que invita a desafiar las prácticas de desigualdad, así como a promover la participación significativa y equitativa de las diversas culturas.

Así pues, entendiendo que la interculturalidad atraviesa relaciones complejas entre miembros de diversos grupos, no se puede transformar las estructuras de poder existentes solo desde la búsqueda del respeto y la tolerancia. En cambio, vale la pena que, en diversos espacios, entre ellos, el aula se movilice el conocimiento de las culturas, la construcción de habilidades y actitudes que respondan a la formación de ciudadanos interculturales y que, además de valorar la diversidad, también rechacen todo tipo de violencia entre culturas (MINEDU, 2018).

1.2. Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural para Todos y Todas

En el marco de la educación intercultural en el Perú, el MINEDU (2018) ha diseñado dos políticas de intervención para contribuir a procesos de democratización social: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Educación Intercultural para Todos y Todas (EIT).

1.2.1. Educación Intercultural Bilingüe

La EIB, como modelo del sistema educativo peruano, ha sido diseñada para atender a estudiantes de pueblos originarios. De este modo, desde su propuesta busca que sus sujetos pedagógicos aprendan sobre su herencia cultural y lingüística, accedan a otros códigos culturales y reafirmen su propia identidad a partir del aprendizaje y revalorización de su

lengua y cultura originaria, así como el aprendizaje del castellano para el ejercicio de su ciudadanía en pro de una sociedad más democrática. Cabe destacar que la EIB también busca la revalorización del conocimiento, las prácticas y los saberes de sus pueblos, con la finalidad de formar estudiantes capaces de dialogar con otras culturas y conocimientos (MINEDU, 2018).

Si bien la EIB es un modelo educativo relevante para la realidad peruana, autores como Walsh (2010) y Zavala y Córdova (2003) señalan diversas limitaciones. Por un lado, la falta de inclusión de personas que pertenecen a pueblos no originarios, enfatizando que es tarea de toda la sociedad erradicar las desigualdades entre los grupos culturales y fomentar capacidades para la convivencia en diversidad. Por otro lado, las lenguas y culturas originarias enfrentan el rechazo de la sociedad, como efecto de las estructuras sociales que valoran más las lenguas y culturas dominantes. Asimismo, en la práctica, lo intercultural entendido prioritariamente desde lo lingüístico deja de lado otros aspectos de las culturas.

1.2.2. Educación Intercultural para Todos y Todas

La EIT, como política en el ámbito educativo, es el enfoque que responde al proyecto social y político de la interculturalidad. De esta manera, según MINEDU (2018), la EIT aborda el enfoque intercultural de manera sistemática en todos los niveles educativos y espacios geográficos, buscando que los estudiantes fortalezcan su propia identidad cultural mientras reconocen la existencia de otras identidades y aprenden a valorar la diversidad cultural de forma contextualizada, reflexiva y crítica. Además, plantea el desarrollo de capacidades como la comunicación, el respeto y la complementariedad, así como la construcción de relaciones dialógicas para la promoción de una sana convivencia intercultural.

Es importante destacar que la EIT, en coherencia con la interculturalidad crítica, posibilita la formación de ciudadanos interculturales hacia la democracia a la que se aspira (Tubino y Zariquiey, 2005). Lo cual supone que la interculturalidad debe ser tratada como eje transversal que integra a toda la sociedad, más allá de las aulas. Así, Zúñiga (2008) plantea la transformación de recursos pedagógicos y metodológicos para promover la educación intercultural dentro y fuera del aula. Del mismo modo, Corbetta (2021), sostiene que, para transitar en contextos culturalmente diversos, es necesario llevar la agenda de la interculturalidad a todos los sectores sociales.

1.3. Competencias interculturales

1.3.1. Definición de competencias interculturales

En la actualidad, el enfoque por competencias se plantea como propuesta para abordar los aprendizajes en un contexto en donde se demanda resolver problemas reales. Dentro de esta perspectiva, MINEDU (2017) define la competencia en educación como la capacidad de emplear un conjunto de saberes para implementar una solución ante determinada situación problemática en un contexto específico. Estos saberes no solo implican conocimiento, sino también habilidades y actitudes; es decir, no es suficiente contar con información sobre temas que implica el abordaje de un problema, sino que las habilidades socioemocionales y características personales juegan un rol en la efectividad de las soluciones.

En el caso de las competencias interculturales, estas se entienden como la combinación pertinente de conocimientos, habilidades y actitudes para interactuar eficazmente en contextos culturalmente diversos (Deardorff, 2020). En particular, según UNESCO (2017), estas competencias comprenden conocimiento específico y general sobre las culturas, actitudes receptivas para establecer y mantener contacto con otros marcos de referencia, y habilidades para aprovechar las potencialidades de las interacciones con otros.

Por consiguiente, tanto lo cognitivo, como lo procedimental y actitudinal desempeñan un papel crucial en la construcción de relaciones interpersonales e interculturales. Sobre este punto, si bien lo actitudinal, entendido como valores y creencias, es clave en la formación de sujetos interculturales, centrarse solo en este aspecto no es suficiente (Zavala et al., 2005). Más bien, la buena voluntad debe ser sostenida por la comprensión de las culturas y las habilidades para gestionar conflictos como parte de crear y fomentar la convivencia intercultural (Aguilar Idáñez y Buraschi, 2023).

Zavala y Córdova (2003) definen a un sujeto interculturalmente competente como aquel que es capaz de analizar críticamente una situación conflictiva producto de las interacciones interculturales. Esta capacidad le permite transitar adecuadamente en estos contextos y emplear mecanismos que favorecen el diálogo intercultural. Además, logra identificar y enfrentar las relaciones, creencias y prácticas de desigualdad. Bajo estas premisas, según los autores, se espera que el sujeto intercultural contribuya al establecimiento de sociedades más equitativas.

1.3.2. Propuestas de competencias interculturales

Desde hace varias décadas se viene desarrollando propuestas tanto metodológicas como teóricas sobre competencias interculturales. Estas, más que recetas prescriptivas, sirven como orientaciones operativas para la construcción de la interculturalidad como eje transversal (Aguilar Idáñez y Buraschi, 2023).

En el escenario internacional, Aguilar Idáñez y Buraschi (2023) desarrollan la propuesta de competencias interculturales emancipadoras bajo el enfoque de interculturalidad crítica, buscando promover la emancipación de personas migrantes y racializadas, que influye a su vez en la transformación personal, institucional y social como proyecto democrático. En esta línea, proveen dieciocho pautas para cinco competencias (ver Anexo 1).

En el contexto peruano se cuenta con las propuestas de Walsh (2005) y Zavala et al. (2005) (ver Anexos 2 y 3 respectivamente). La primera plantea veinticinco competencias pedagógicas de la interculturalidad que responden a siete criterios. Si bien esta propuesta ha sido planteada para un contexto rural y bilingüe, la autora señala que pueden ser aplicados, pertinentemente, a otras realidades. Por su parte, Zavala et al. (2005) toma en cuenta como bases teóricas: la interculturalidad de hecho, la interculturalidad como proyecto social y la reivindicación de los pueblos indígenas para formular cinco competencias.

Entre las propuestas existen coincidencias. En particular, se puede contrastar y complementar las competencias interculturales planteadas por Zavala et al. (2005) y Aguilar Idáñez y Buraschi (2023). Primero, *contacto cultural* se relaciona con *gestión creativa de los conflictos*, pues se trata de la disposición de una persona para enriquecerse de otros códigos culturales, así como de la capacidad para manejar los conflictos que surgen durante las interacciones, de manera creativa y colaborativa. Segundo, en cuanto a *habilidades comunicativas* y *comunicación intercultural crítica*, la persona que desarrolla estas competencias muestra conciencia y sensibilidad ante las diferentes formas de establecer relaciones comunicativas; de este modo, adapta su comunicación para facilitar el entendimiento mutuo, respetando las otras normas culturales. Tercero, *modos de conocer y aprender* se relaciona con *comprensión de otros marcos de referencia*, ya que definen al sujeto intercultural como aquel que valora la existencia de la pluralidad para entender el

mundo y, además, se interesa por conocerla, comprenderla y experimentarla. Cuarto, son similares las competencias *relaciones de poder y flexibilidad*, pues implican percibir las propias creencias, así como cuestionar la posición que se ocupa en las estructuras de poder, para analizarlas de manera crítica y asumir una postura proactiva para enfrentar las condiciones de desigualdad.

Otras de las competencias nombradas por Zavala et al. (2005) y Aguilar Idáñez y Buraschi (2023) son *ciudadanía intercultural*, entendida como la capacidad de ejercer su ciudadanía sobre la base de pactos inclusivos para construir acuerdos que promuevan la defensa de la diversidad, y *sensibilidad intercultural*, referida a la habilidad de manejar las emociones y expresar empatía en situaciones interculturales. Adicionalmente, de la propuesta de Walsh (2005) se rescata el criterio de autoestima y reconocimiento de lo propio, ya que se vincula a construcción de identidades positivas en un contexto en donde existen culturas que gozan de mayor privilegio.

En cuanto a los documentos de política educativa peruanos, si bien la EIT propone el tratamiento de su enfoque intercultural transversal a través del respeto a la identidad cultural, justicia y diálogo intercultural como valores, que luego se traducen en formas específicas de actuar (MINEDU, 2017), cabe resaltar que no se ha encontrado una descripción específica sobre competencias interculturales.

Por otro lado, al analizar el CNEB (MINEDU, 2017), se encuentra que, de sus treinta y una competencias, son dos las que abordan directamente asuntos interculturales: (01) *construye su identidad* y (16) *convive y participa democráticamente*, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Competencias 01 y 16 del CNEB*

Competencia	Descripción	Capacidades
01. Construye su identidad	El estudiante conoce y valora su cuerpo, su forma de sentir, de pensar y de actuar desde el reconocimiento de las distintas identidades que lo definen (histórica, étnica, social, sexual, cultural, de género, ambiental, entre otras) como producto de las interacciones continuas entre los individuos y los diversos contextos en los que se desenvuelven (familia, escuela, comunidad). No se trata de que los estudiantes construyan una identidad “ideal”, sino que cada estudiante pueda –a su propio ritmo y criterio– ser consciente de las características que lo hacen único y de aquellas que lo hacen semejante a otros.	1.1. Se valora a sí mismo. 1.2. Autorregula sus emociones. 1.3. Reflexiona y argumenta éticamente. 1.4. Vive su sexualidad de manera integral y responde de acuerdo a su etapa de desarrollo y madurez.

16. Convive y participa democráticamente	El estudiante actúa en la sociedad relacionándose con los demás de manera justa y equitativa, reconociendo que todas las personas tienen los mismos derechos y deberes. Muestra disposición por conocer, comprender y enriquecerse con los aportes de las diversas culturas, respetando las diferencias. De igual forma, toma posición frente a aquellos asuntos que lo involucran como ciudadano y contribuye en la construcción del bienestar general, en la consolidación de los procesos democráticos y en la promoción de los derechos humanos.	16.1. Interactúa con todas las personas. 16.2. Construye normas y asume acuerdos y leyes. 16.3. Maneja conflictos de manera constructiva. 16.4. Delibera sobre asuntos públicos. 16.5. Participa en acciones que promueven el bienestar común.
--	--	--

Fuente: Adaptado de Currículo Nacional de la Educación Básica de MINEDU (2017, p. 45 y p. 104).

En el nivel de educación primaria, estas dos competencias se encuentran en el área de Personal Social, el cual teórica y metodológicamente se sustenta en los enfoques de desarrollo personal y ciudadanía activa. Por un lado, el primero implica el desarrollo de las propias capacidades y potencialidades para relacionarse con el mundo, actuando de manera ética, gestionando efectivamente sus emociones y reflexionando críticamente. Mientras que, el segundo, parte de que todos los ciudadanos son sujetos de derecho y responsabilidades, que participan de forma activa en la reflexión crítica y promoción sobre asuntos públicos. Adicionalmente, en el área se plantea explícitamente la búsqueda de formar ciudadanos interculturales desde una propuesta crítica y como proyecto colectivo (MINEDU, 2017).

Ante la falta de una descripción precisa de las competencias interculturales en el marco de la EIT y el CNEB, la política educativa peruana en materia de interculturalidad podría enriquecerse significativamente con las propuestas presentadas en este trabajo.

1.3.3. Factores asociados al desarrollo de competencias interculturales

En la literatura, la mayor parte de los estudios empíricos sobre competencias interculturales se ha enfocado en las competencias de los docentes, y en los casos en que se incluye a estudiantes, generalmente se orientan al ámbito de la educación superior. Esto sugiere que la investigación en el contexto de estudiantes de educación primaria ha sido poco explorada.

Como resultado de una revisión sistemática de estudios con diferentes grupos de participantes, el trabajo de Kohli Bagwe y Haskollar (2020) identificó que las siguientes variables tienen un impacto directo y positivo en el desarrollo de competencias interculturales, medidas a través del Inventario de Desarrollo Intercultural: la capacitación intercultural, las experiencias interculturales, los estudios en el extranjero, la duración de estas experiencias, y la capacitación en idiomas en el desarrollo de las competencias interculturales. Por el contrario, no se encontraron resultados concluyentes sobre la

influencia del género, la edad, el nivel educativo, la geografía, la religión y la etnia en el desarrollo de estas competencias.

En el contexto de educación superior, el estudio de Cui (2016), mediante la Escala de Inteligencia Cultural, identifica que la competencia percibida en una lengua o cultura no nativa, la frecuencia de interacción con personas de diversos orígenes y la experiencia docente explican significativamente los niveles de competencia intercultural de futuros docentes. En tanto, Lantz-Deaton (2017) encuentra que, aunque las experiencias pueden ser positivas, no siempre estas son capaces de promover el desarrollo de competencias interculturales de universitarios.

En el ámbito de educación secundaria, Malazonia et al. (2017) destacan que la falta de conocimiento cultural y de experiencia en comunicación intercultural afectan negativamente el desarrollo de competencias interculturales, mientras que la disposición de los estudiantes a considerar diferentes puntos de vista y la creencia de que pueden mejorar la cultura las promueven. Por su parte, Schwarzenhal et al. (2019) identifican que el contacto y la cooperación entre estudiantes, el multiculturalismo y el énfasis en la humanidad común tiene una relación positiva con el desarrollo de estas competencias, aunque ninguno de los factores es suficiente por sí mismo.

En particular, el estudio de Álvarez Pintor et al. (2020) se enfoca en estudiantes de educación primaria. En este sentido, valida si la práctica de las etnomatemáticas mejora las competencias interculturales de los estudiantes. Esta metodología consiste en el uso de las matemáticas en contextos culturales específicos para abordar los problemas de un determinado grupo cultural. Entre sus resultados encuentra que las etnomatemáticas promueven la autoconciencia cultural, los marcos de cosmovisión cultural, habilidades comunicativas y la curiosidad.

CAPÍTULO II: EL VALOR DEL ARTE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES

2.1. Arte

La comprensión de lo que es arte y de sus variadas formas implica adentrarse en un mundo de complejos debates. En los siguientes apartados, se intenta definir el arte y explicar algunas de sus formas, partiendo de los enfoques que han abordado este desafiante tema.

2.1.1. Hacia una definición del arte

¿Es posible definir el arte? Esta pregunta ha sido planteada entre los propios teóricos del arte, quienes coinciden en que no es un asunto fácil de resolver. Esta dificultad, por un lado, se fundamenta en la cualidad dinámica del arte, pues cambia en relación a características del contexto y el tiempo. Por otro lado, las obras de arte están dotadas de propiedades internas que no son fáciles de determinar, exponiéndolo a la valoración subjetiva particular (Davies, 2013). Si bien no se trata de establecer una única forma de definir el arte, se puede intentar explicar algunas de sus características a través de distintos enfoques.

Davies (2013) aborda la complejidad de definir el arte e inicialmente formula el debate entre dos enfoques: funcional y procedimental. Para los funcionalistas, una obra de arte se define por su capacidad de cumplir con un propósito concreto, que en este caso sería proporcionar una experiencia estética placentera. Dentro de este paradigma, sus exponentes modernos señalan que no se trata solo de lo estético o las percepciones, sino de provocar experiencias cognitivas centradas en las emociones y en las interpretaciones. Sin embargo, esta visión del arte enfrenta algunas limitaciones. Según el autor, no todas las obras son creadas con intención estética, por lo que este objetivo no necesariamente está atendido en todas las creaciones artísticas. Además, señala que desde este enfoque hay cierta arbitrariedad para elegir lo que es arte desde una visión occidental, pues deja de lado aquellas obras que podrían cumplir otras funciones, como, por ejemplo, aquellas funciones sociales, rituales o didácticas. El trabajo de Castro (2024) señala que hay ambigüedad en la intención estética, ya que no se aclara cómo se diferencia del propósito estético de obras no artísticas.

Desde el otro lado, para quienes defienden el enfoque procedimental, las obras de arte deben ser creadas siguiendo procesos determinados y convenciones que son aceptadas institucionalmente, al margen de si cumple o no con una función estética. En este sentido, según Davies (2013), la definición de arte desde lo procedimental es meramente descriptivo y no evaluativo. Este enfoque también ha sido objeto de críticas debido a que no todos los mundos de arte se encuentran institucionalizados (generalmente los asociados a culturas no occidentales) y, por lo tanto, no brinda los marcos para incluir otros tipos de obras, como el arte popular, por ejemplo.

Adicionalmente a estos enfoques, Davies (2013) proporciona un paradigma centrado en la reflexividad histórica del arte. De acuerdo con este enfoque, se le otorga el estatus de arte a una obra solo si es creada sobre la base de un contexto histórico y artístico que le precede. En este caso, también se cuestiona que su comprensión de construcción histórica responde al contexto occidental y, además, que discrimina aquellas obras que podrían no contar con precedentes dentro de su entorno social.

Luego de este análisis, el mismo autor propone una perspectiva híbrida del arte que sea capaz de aprovechar las fortalezas de los diversos enfoques, esto implica reconocer que sus funciones cambian con el tiempo y su prestigio está influenciada por los contextos históricos.

2.1.2. Lenguajes artísticos

El sentido de la categorización de las diversas formas de arte también ha sido materia de discusión entre los teóricos. Sobre ello, Fleming (2010) advierte que el verdadero problema radica en el enfoque genérico sobre una forma determinada del arte, dado que esto, puede hacer creer que su práctica se construye a partir de una sola forma. En lugar de ello, plantea que, si bien se cree que estas comparten una conexión familiar, es necesario exponer las características particulares de las diversas manifestaciones artísticas.

La clasificación de las diversas formas de arte, puede ser entendida como lenguajes artísticos que, según MINEDU (2013), son sistemas de comunicación que, a través de sus propios códigos y medios, permiten expresar sentimientos, emociones e ideas. Ahora bien, es preciso señalar cuáles son esos lenguajes o de qué manera se encuentran organizados. Para Fleming (2010) esta tarea es compleja, porque se podría considerar los criterios de los

enfoques que intentan definir las artes, así como la manera en la que podrían estar establecidos en los currículos educativos. Sin embargo, estos factores no son exactos para brindar categorizaciones que coincidan. Pese a estas limitaciones, el autor señala que se puede distinguir algunas formas de arte como las artes visuales, música, drama y danza, aunque cabe precisar que no son las únicas.

Las artes visuales son creaciones artísticas como la pintura, la fotografía, el dibujo de grabado, la escultura, la arquitectura, entre otros. A través de este lenguaje, el artista elabora sus obras interpretando o reinterpretando la naturaleza o escenarios fantásticos (Walker, 2001). De acuerdo con Fleming (2010), los enfoques que han empujado la enseñanza de este lenguaje han sido utilitaristas y liberales; es decir, por un lado, se ha puesto énfasis en la técnica y formación y, por otro, en el valor expresivo de la obra.

En relación a la música, de acuerdo con Tagg (2013) este representa un lenguaje complejo que tiene su propio sistema de signos vinculado al lenguaje verbal. En este caso, sus elementos rítmicos, melódicos y armónicos se encuentran estructurados con la finalidad de ser legibles. Además, el autor rescata que esta forma de arte tiene la capacidad poderosa de interpretar y expresar las experiencias humanas. Fleming (2010) plantea que uno de los mayores desafíos de la música en la actualidad es que los sistemas educativos enfatizan la eficiencia y resultados de la producción musical, dejando de lado su valor intrínseco.

Por el lado del drama, Winston (2004) justifica su inclusión como lenguaje artístico al argumentar que no se trata de una simple representación de experiencias, sino que es una forma de comunicar, que permite expresar situaciones, emociones e ideas complejas. Además, sostiene que, al servicio del currículo educativo, brinda oportunidades para explorar diversas perspectivas, desarrollar empatía y reflexionar sobre asuntos éticos en un espacio seguro y controlado. De su parte, Fleming (2010) señala que el drama estuvo en el debate que discutía si era una materia independiente o un método pedagógico. En lo posterior, se movilizó la idea de que favorecía tanto la autoexpresión como el aprendizaje cognitivo, siendo valiosa su incorporación en la educación como herramienta para el desarrollo personal y social.

Por último, en lo que respecta a la danza, Fleming (2010) sostiene que, a diferencia de las otras formas artísticas, este no identifica un registro histórico que brinde información

de obras coreográficas pasadas. Además, si bien existen esfuerzos por valorar la danza como una forma artística independiente, aún en la actualidad se la vincula a la educación física. Al respecto, el autor sugiere que no se debería separar cuerpo y mente dado que, según enfoques inclusivos, el cuerpo desarrolla roles en la experiencia estética.

En el contexto peruano, MINEDU (2018b) incluye como lenguajes artísticos para el desarrollo del área arte y cultura en educación básica: la danza, las artes dramáticas, la música, las artes visuales, las artes audiovisuales, incluso considera otros medios de creación artística vinculados al contexto de los estudiantes; que podrían ser el tejido, la joyería o los rituales.

2.1.3. Descolonización del arte

Las relaciones de poder que existen entre las culturas se ven reflejadas en el arte. Davies (2013) plantea que las teorías de la historia del arte se han caracterizado por comprenderlo desde el mundo occidental, a pesar de que existe diversidad de culturas en donde se crean relaciones propias y, por ende, particulares formas de expresiones artísticas. Del mismo modo, Kowii (2019) cuestiona la visión eurocéntrica que determina el valor de las creaciones artísticas y que pretende validar lo que es y no es arte, pues no reconoce la diversidad de conocimientos y propuestas creativas de otros mundos del arte, en particular el de los pueblos indígenas, relegándolos como artesanías y desconociendo su lugar en lo que se define como arte elevado.

En un mundo culturalmente diverso, se debe reconocer las variadas formas de arte que se encuentran vinculadas a las manifestaciones culturales. En ese sentido, Meleisea (2005) sostiene que en regiones del Asia y el Pacífico las artes no necesariamente responden a las demandas estéticas del arte occidental, sino que más bien se encuentran integradas a las tradiciones vivas y cotidianas de sus comunidades locales. Esto implica validar las contribuciones y perspectivas que ofrecen las diversas formas de arte en el mundo, promoviendo de este modo la producción y circulación tanto de obras de las culturas indígenas como de aquellas vinculadas a las culturas occidentales.

2.2. El valor del arte en la educación

El arte en la educación genera un valor significativo, pues el proceso creativo brinda

oportunidades para la adquisición de capacidades a lo largo de la vida (Meleisea, 2005). En esta línea, se puede señalar que cumplen objetivos tanto intrínsecos como extrínsecos; es decir, desde el desarrollo de habilidades artísticas hasta aquellas que pertenecen a otros ámbitos.

Por un lado, el enfoque de la enseñanza en las artes o por su propio valor intrínseco se entiende como el empleo de las artes en la educación para fines exclusivamente artísticos. Al respecto, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Conaculta, 2016) señala que este modelo busca la formación artística integral de las personas a través del desarrollo de habilidades en las disciplinas artísticas.

De acuerdo con Fleming (2010), quienes defienden la perspectiva del arte por el arte, argumentan que el arte es valioso en el enriquecimiento humano por la experiencia estética y cognitiva que ofrece, mas no por lo que produce en otros ámbitos. Además, plantea que la instrumentalización del arte desvirtúa su verdadero sentido, amenazando la pérdida de la riqueza y profundidad de la experiencia propiamente artística.

Por otro lado, la enseñanza de las artes al servicio de objetivos extrínsecos promueve la instrumentalización de las disciplinas artísticas con el fin de contribuir a la formación de variadas habilidades en la educación, favoreciendo de este modo el desarrollo de otras áreas (Conaculta, 2016).

Meleisea (2005) expone teóricamente algunos de los beneficios de este enfoque. En primer lugar, señala que las artes pueden estimular el desarrollo cognitivo y el pensamiento creativo para promover la construcción del aprendizaje de manera interdisciplinar. Otra de las posibles ventajas es que fomenta la participación de los estudiantes, construyendo de este modo un ambiente seguro y ameno. Adicionalmente, se considera que este modelo resulta valioso en lugares en donde es costoso contar con profesionales especializados en el arte. También, afirma que su incorporación en las aulas puede favorecer una experiencia más significativa en el aprendizaje de los estudiantes. Por último, se justifica la instrumentalización de las artes en base al modelo de inteligencias múltiples ya que, mediante las artes, se podría estimular el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes.

A nivel empírico, Schneider y Rohmann (2021) mediante la revisión sistemática de

investigaciones analizan la contribución del arte en diversas competencias académicas, para lo cual consideran veinticuatro estudios cuantitativos cuasiexperimentales y experimentales diseñados en escuelas. Las autoras encontraron que el arte tiene efectos positivos sobre las habilidades aritméticas, inteligencia verbal y pensamiento divergente. Además, se incluyeron los resultados de estudios que exploran el valor del arte en el desarrollo de habilidades blandas, con hallazgos positivos vinculados a la empatía, simpatía y comportamiento prosocial. Las investigadoras sostienen que, si bien en general los trabajos empíricos comprueban los impactos positivos del arte en diversas áreas, se evidencia algunos factores que debilitan los resultados, como el tamaño de la muestra, la variabilidad en los tamaños de efecto, la duración de los seguimientos, entre otros.

A pesar de que la evidencia muestra cómo el arte puede mejorar aspectos educativos, Fleming (2023) explica que hay limitaciones al considerar la enseñanza del arte por su valor extrínseco. Así, el autor advierte que se genera un débil compromiso con el aprendizaje de las disciplinas artísticas; es decir, que los participantes explorarían las artes de manera muy superficial. Agrega que su instrumentalización podría distorsionar la propia forma artística debido a que, al centrarse en otros objetivos, se descuida su experiencia en sí misma. En general, destaca que este modelo tiene un impacto sobre la valoración de las artes, amenazando así su importancia en la educación.

Si bien entre ambos enfoques se puede contrastar bondades y limitaciones, no se trata de que uno sea mejor que el otro sino de que ambos, implementados adecuadamente, pueden contribuir al desarrollo de habilidades creativas (Meleisea, 2005). Asimismo, Fleming (2023) señala que los dos favorecen el sentido de compromiso de las personas: mientras el enfoque en las artes promueve el vínculo con las disciplinas específicamente artísticas, el enfoque a través de las artes puede generar compromiso con el entorno u otros relacionados a la comunidad.

2.3. El valor potencial del arte en la educación intercultural

De acuerdo con el valor extrínseco del arte, se puede plantear teóricamente la posible capacidad que tiene el arte en la educación intercultural. Para ello, primero es importante abordar la relación que se postula entre arte y cultura y, segundo el valor que comprendería las artes al servicio de la interculturalidad en el ámbito educativo

2.3.1. Relación entre arte y cultura

De acuerdo con Gonçalves (2016), “no hay cultura sin arte y no hay arte sin cultura”¹ (p. 6). Este enunciado sugiere una relación mutua entre arte y cultura que es importante explorar.

El arte, en particular las obras de arte, representa las experiencias tanto intrínsecas como extrínsecas de los artistas, desde sus creencias hasta la manera en cómo se relacionan con el mundo (Geertz, 1973, como se cita en Meleisea, 2005). Esto implica que el arte refleja la interpretación individual y colectiva del entorno en el que el creador artístico construye su identidad. Al mismo tiempo, Meleisea (2005) subraya que el arte explica las tradiciones culturales de un contexto y desempeña funciones sociales, lo cual se conecta con la necesidad de comprender las características culturales, sociales y políticas en donde emerge la producción artística para lograr apreciarla e interpretarla.

Gonçalves (2016) sostiene que el arte cumple el rol de memoria colectiva y es capaz de crear nuevas realidades, cualidades que pueden ser aprovechadas para promover la reflexión, el cambio y la acción social dentro y entre las culturas. Por su parte, mediante la comprensión de los significados del mundo, Meleisea (2005) vincula a las artes con la sensibilidad cultural. De este modo, explica que las experiencias artísticas pueden permitir conectar y apreciar las culturas, tanto en el reconocimiento de la propia, como en el entendimiento de otras.

2.3.2. El uso potencial del arte en la educación intercultural

Los argumentos teóricos de algunos trabajos explican que es posible que el arte beneficie la educación intercultural. Tal es el caso de Meleisea (2005), quien formula que la cualidad creativa del arte permite el pensamiento innovador, que la participación en procesos creativos estimula la imaginación y que, además, el involucramiento de actores locales proporciona el aprendizaje de cualidades culturales. De este modo, sostiene que estos aspectos se vinculan, por ejemplo, con la construcción positiva de la identidad personal, el desarrollo de la autoconfianza y el reconocimiento de la diversidad cultural. Por su lado, Gregoire y Lupinetti (2005), basados en las cualidades del arte vinculadas a lo emotivo, imaginativo y cognitivo, plantean que el arte puede integrarse exitosamente en las aulas diversas. Adicionalmente, Gonçalves (2016) postula que el arte, al evocar emociones intensas y promover el pensamiento crítico, facilita la exploración intercultural.

En particular, se propone que el arte puede contribuir al cambio social a través del desarrollo de actitudes dentro de un marco de competencias interculturales. En esta línea, Fleming (2023) explica que el arte es capaz de desarrollar actitudes positivas, inquisitivas y empáticas frente a la diversidad, fomentando así el cuestionamiento de las propias creencias para permitirse ver otras posibilidades.

Sin embargo, el empleo de las artes en educación intercultural atraviesa desafíos significativos, como la interpretación reducida, estereotipada y a la vez generalizada sobre las culturas. Fleming (2023) desarrolla algunos de estos riesgos y plantea que las creaciones artísticas que representan a determinadas culturas de manera superficial y descontextualizadas generan una percepción exótica de lo diferente. Además, señala que las creencias generalizadas sobre las culturas afectan la interacción de las personas de diversos orígenes, dado que se cree que sus actuaciones están determinadas exclusivamente por las culturas, dejando de lado sus particularidades.

Frente a esos desafíos, Fleming (2023) propone el uso de enfoques críticos y participativos para mitigarlos. De esta manera, explica que las prácticas artísticas empleadas con fines interculturales deben ser evaluadas empíricamente en contextos particulares y a pequeña escala, lo cual contrarresta la generalización de afirmaciones sobre la bondad de las artes en educación intercultural. Complementariamente, de Bruijn (2019), en respuesta a la representación de culturas de manera superficial, recomienda como mecanismos la participación activa y el intercambio de conocimientos. Por ejemplo, plantea que, durante las lecturas sobre otras culturas, los niños pueden interactuar compartiendo sus conocimientos y experiencias.

2.4. Relación empírica entre el arte y las competencias interculturales

Con la finalidad de responder a la pregunta que orienta este trabajo, esta sección presenta los hallazgos de investigaciones empíricas que explican de qué manera el arte puede promover el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes de educación primaria. El uso del arte para la promoción y desarrollo de las competencias interculturales ha sido abordado por diversas investigaciones que explican esta relación a partir de la implementación de actividades concretas y proyectos interdisciplinarios. Para fines de este trabajo, se ha tomado en cuenta nueve trabajos empíricos aplicados a estudiantes de

educación primaria.

En los estudios realizados se ha empleado variados conceptos para darle significado a las competencias interculturales: educación intercultural, diversidad cultural y lingüística, patrimonio cultural, competencia intercultural, comunicación intercultural y comprensión intercultural. Si bien algunos son más generales y otros más específicos, en todos se aborda conocimientos, habilidades o actitudes interculturales. Sobre el enfoque intercultural que guía el diseño de sus propuestas de intervención, algunos estudios, de manera explícita o implícita, señalan como parte de su marco teórico el empleo del enfoque intercultural crítico. En los otros, no hay un mayor desarrollo sobre este aspecto. Cabe precisar que la descripción de estudios se acompaña de un análisis propio que relaciona los resultados de las investigaciones con las competencias interculturales presentadas en la sección “Propuestas de competencias interculturales” del primer capítulo.

En cuanto a los lenguajes artísticos, se ha encontrado estudios que abordan las artes visuales, escénicas y musicales. En algunos casos se ha empleado una sola forma de arte y, en otros, varios a la vez con énfasis en uno. Por otro lado, varios de los estudios se caracterizan por instrumentalizar el arte dentro del diseño de proyectos o programas integrales, en el marco de la formación basada en competencias.

En relación a la metodología, se ha identificado que la mayoría de las investigaciones emplean el enfoque cualitativo para explorar la relación entre las variables objetivo. Solo dos de ellas las han relacionado causalmente mediante el diseño cuasi experimental. Respecto al contexto, todas las intervenciones han sido aplicadas en el escenario internacional, principalmente en ciudades de Europa. La muestra con la que trabajaron, coincidentemente, pertenece a primaria alta, que comprende estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado, con edades que oscilan entre ocho a doce años. Además, otra de las características comunes de las muestras fue la presencia de diversidad cultural entre los estudiantes.

Entre las investigaciones que abordan las artes visuales, el trabajo de Lopes da Silva y Villas-Boas (2006), bajo el diseño cuasi experimental en Portugal, exponen a los estudiantes tratados a sesiones en las que se analizan varias imágenes de obras de arte asociadas a las expresiones culturales y artísticas de diferentes culturas. Luego del

tratamiento, los estudiantes realizaron dibujos para representar la diversidad cultural, de este modo en base a los rasgos étnicos que los estudiantes del grupo experimental plasmaron en sus dibujos, los autores encontraron un mayor conocimiento de la diversidad cultural. En este sentido sus hallazgos permiten identificar contribuciones a la competencia intercultural *modos de conocer y aprender*. Asimismo, La Porte (2016), en base a sus resultados, describe una mejora en las características de sus estudiantes relacionadas a la competencia *modos de conocer y aprender*. Así, mediante la propuesta de un proyecto interdisciplinario en Estados Unidos basado en la creación de comics, historietas e ilustraciones de mapas, se encontró que los estudiantes tenían una mejor disposición hacia la diversidad cultural, comprendiendo las opiniones de los demás independientemente de su origen cultural. Este estudio también identificó que las actividades promovieron la autoconfianza y la motivación de los participantes, lo cual se vincula a la competencia *autoestima y reconocimiento de lo propio*.

Siguiendo la línea de los estudios que exploraron las artes visuales como movilizador de competencias interculturales, se tiene el trabajo de Hajisoteriou y Angelides (2017), quienes recogieron las experiencias de los estudiantes que participaron en un proyecto de creación artística colaborativa en Chipre. Esta propuesta incluyó la creación de dibujos para abordar temas como la reducción de la marginación, promoción de la diversidad y la ciudadanía democrática europea. A partir de la descripción de sus resultados, se encuentra que esta intervención promueve las siguientes competencias: *modos de conocer y aprender, ciudadanía intercultural, habilidades comunicativas y sensibilidad intercultural*. Esto debido a que, mediante la exposición de sus creaciones artísticas, las voces de los estudiantes pudieron ser escuchadas, facilitando el intercambio de diversas ideas, la participación democrática, la disertación sobre asuntos escolares y de su comunidad, así como la reflexión sobre los comportamientos negativos estereotipados. A estos hallazgos se suma lo investigado por Alvarez et al. (2021) quienes de acuerdo con un proyecto interdisciplinar e inclusivo en España lograron que los estudiantes experimenten el proceso de creación artística, además se contó con la intervención de dos artistas que en su rol de facilitadores orientaron a los participantes en la percepción, comprensión y valoración de obras de arte, para luego experimentar y producir. Así pues, identificaron que los estudiantes desarrollaron el respeto a la opinión de los demás, la tolerancia a la diversidad y la empatía con estudiantes migrantes. Esta descripción se vincula a las competencias *modos de conocer y aprender*, así como *sensibilidad intercultural*.

Del mismo modo, el estudio de Schulte et al. (2018) describe los aportes de la implementación de actividades vinculadas a la exploración de la diversidad cultural y el aprendizaje de la identidad cultural de las familias en Corea del Sur, mediadas por la creación de *manwha* o manga, género del arte visual similar a un comic. Luego de la intervención, los estudiantes informaron haber mejorado su comprensión de la diversidad y tener menor resistencia hacia sus compañeros biculturales. Lo descrito se relaciona a la competencia *modos de conocer y aprender*.

Por otro lado, en relación a los estudios que examinan las artes musicales, se tiene la investigación de Sousa (2011) que analiza los resultados de un programa musical intercultural en Portugal. Así pues, a lo largo de las sesiones los estudiantes pudieron conocer las culturas y obras musicales de exponentes de los cinco continentes. El producto del proyecto fue la presentación de un concierto en un festival de música que incluyó teatro dramático y musical. A través de sus actividades, este estudio se centra en movilizar la comunicación intercultural de sus participantes, describiendo como resultado la mejora en la cohesión y el compartir entre todos, promoviendo así las *habilidades comunicativas* de los estudiantes.

Adicionalmente, Pérez Aldeguer (2013) diseña un estudio cuasi experimental para evaluar los resultados del programa de educación musical denominado Dum Dum en España, basado en la educación rítmica y la percusión, mientras Chen-Hafteck (2007) analiza el programa de educación musical multicultural que combina el estudio de la música con la cultura china en Estados Unidos. Ambos encuentran en sus resultados aportes a la competencia *modos de conocer y aprender*. De este modo, Pérez Aldeguer (2013) encuentra que existen diferencias significativas entre en grupo experimental y de control respecto a los conocimientos sobre la diversidad. En tanto, Chen-Hafteck (2007) de acuerdo con lo informado por los profesores, señala que los estudiantes que antes no querían interactuar con sus compañeros chinos, empezaron por interesarse e interactuar con ellos.

Por último, con respecto a las artes escénicas, el trabajo de Khudu-Petersen (2012) se centra en la enseñanza de estas artes con la participación de miembros de comunidades locales en Botsuana. El estudio identifica una mejora en la relación entre los estudiantes, docentes y padres de familia, promoviendo así las competencias: *modos de conocer y aprender, habilidades comunicativas y sensibilidad intercultural*.

CONCLUSIONES

1. La educación intercultural, como proyecto social y bajo el enfoque de la EIT, implica un mayor compromiso para la sociedad. En particular, en las aulas de educación básica, las actividades no solo deben promover el reconocimiento y la valoración de lo propio, que, si bien no deja de ser importante, lo que además demanda la interculturalidad es la construcción de conocimiento, habilidades y actitudes para establecer relaciones dialógicas y de complementariedad con el otro. En esta línea, ante la falta de claridad en la definición de competencias interculturales por parte del MINEDU, las propuestas desarrolladas en este trabajo pueden complementar la política educativa intercultural.
2. El uso del arte para fines extrínsecos, si bien implica ciertos desafíos, puede ser útil como recurso para la educación intercultural, dado que el arte y la cultura mantienen una estrecha relación de doble dirección. En concreto, para este aspecto, los riesgos pueden ser mitigados si es que se apuesta por intervenciones contextualizadas y bajo mecanismos que promuevan la participación activa de las personas involucradas.
3. De acuerdo con la relación entre los resultados empíricos y las competencias interculturales descritas en el primer capítulo, se encuentra que las intervenciones que usan el arte como recurso contribuyen al desarrollo de estas competencias en estudiantes de educación primaria. Por las descripciones, principalmente se identifica aportes a la competencia *modos de conocer y aprender*, la cual implica conocer, comprender y experimentar la diversidad cultural. Los hallazgos de las investigaciones también se vinculan con otras competencias: *ciudadanía intercultural*, *habilidades comunicativas*, y *sensibilidad intercultural*, así como *autoestima y reconocimiento de lo propio*.
4. De lo anterior, se deduce que el arte es una herramienta para promover el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes de educación primaria. Sin embargo, para que esto sea posible, es importante contar con algunas condiciones. Entre ellas, la intervención debe ser planificada, lo cual supone capacitar a los facilitadores, planificar sesiones empleando contenidos pertinentes al objetivo del proyecto o programa, identificar los recursos, entre otros aspectos. Además, es importante diseñar la

intervención de las artes complementada con otras áreas, en el marco de proyectos interdisciplinarios.

5. Finalmente, a pesar de que existen variadas propuestas teóricas y metodológicas sobre la educación intercultural y las competencias interculturales, se observó que las investigaciones analizadas presentan descripciones muy generales sobre estas. Por ello, se recomienda que futuros estudios sean más explícitos en sus enfoques y definiciones. Por otro lado, cabe resaltar que el rol del artista en los proyectos de intervención intercultural es fundamental debido a que esto disminuye el riesgo de instrumentalizar el arte de manera superficial. Así pues, se recomienda que el aporte de saberes del artista esté presente ya sea en el diseño o implementación de los proyectos.

REFERENCIAS

- Aguilar Idáñez, M. J. y Buraschi, D. (2023). *Competencias interculturales: Una propuesta emancipadora*. Universidad de Castilla - La Mancha. https://quadernsanimacio.net/biblioteca/index_htm_files/Competencias_interculturales_Una_propuesta_emancip.pdf
- Álvarez Pintor, J. A., Gómez Parra, M. y Huertas Abril, C. A. (2020). Las etnomatemáticas y su influencia en el desarrollo de la competencia cultural. *Cultura Educación Sociedad*, 11(2), 237-250.
- Alvarez, I. M., Morón Velasco, M. y Román Humanes, P. (2021). Linking curriculum content to students' cultural heritage in order to promote inclusion: An analysis of a learning-through-the arts project. *International Journal of Inclusive Education*, 27(13), 1487-1502. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900425>
- Castro, S. J. (2024). Las definiciones estéticas de arte y sus supuestos. *Ideas y Valores*, 72(183), 51-71. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v72n183.94752>
- Chen-Hafteck, L. (2007). In search of a motivating multicultural music experience: Lessons learned from the Sounds of Silk project. *International Journal of Music Education*, 25(3), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0255761407083576>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Por qué enseñar arte y cómo hacerlo*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno2_web.pdf
- Corbetta, S. (2021). *Políticas educativas e interculturalidad en América Latina. Estado del arte (2015-2020)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377573>
- Cui, Q. (2016). A study of factors influencing students' intercultural competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 433-439. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0703.01>
- Davies, S. (2013). Definitions of art. En B. Gaut y D. M. Lopes (Eds.), *Routledge companion to aesthetics* (3ra ed.) (pp. 213-222). Routledge.
- de Bruijn, A. (2019). From representation to participation: Rethinking the intercultural educational approaches to folktales. *Children's Literature in Education*, 50, 315-332. <https://doi.org/10.1007/s10583-017-9330-x>
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: Círculos de narraciones*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373828>
- Fleming, M. (2010). *Arts in education and creativity: A literature review*. Analysis and Policy Observatory. <https://apo.org.au/node/15656>

- Fleming, M. (2023). Arts, language and intercultural education. *Language Teaching Research*, 27(2), 261-275. <https://doi.org/10.1177/13621688211044244>
- Fuller, N. (2002). *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <http://hdl.handle.net/11354/137>
- Gonçalves, S. (2016). We and they: Art as a medium for intercultural dialogue. En S. Gonçalves y S. Majhanovic (Eds.), *Art and intercultural dialogue* (1ra ed.) (pp. 3-23). Sense Publishers Rotterdam. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-423-7>
- Gregoire, M. A. y Lupinetti, J. (2005). Supporting diversity through the arts. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 159-163. <https://doi.org/10.1080/00228958.2005.10532063>
- Hajisoteriou, C. y Angelides, P. (2017). Collaborative art-making for reducing marginalisation and promoting intercultural education and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 361-375. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1134011>
- Kohli Bagwe, T. y Haskollar, E. (2020). Variables Impacting Intercultural Competence: A Systematic Literature Review. *Journal of Intercultural Communication Research*, 49(4), 346–371. <https://doi.org/10.1080/17475759.2020.1771751>
- Kowii, M. (2019). Arte e interculturalidad: Debates del arte kichwa contemporáneo. En J. Gómez Rendón (Ed.), *Interculturalidad y artes: Derivas del arte para el proyecto intercultural* (1ra ed.) (pp. 195–214). Artes ediciones. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2107.pdf
- Khudu-Petersen, K. (2012). The involvement of ethnic minority communities in education through the arts: Intercultural arts education in action. *International Journal of the Arts in Society*, 6(6). <https://doi.org/10.18848/1833-1866/CGP/v06i06/36099>
- La Porte, A. M. (2016). Efficacy of the arts in a transdisciplinary learning experience for culturally diverse fourth graders. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 467-480. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096572.pdf>
- Lantz-Deaton, C. (2017). Internationalisation and the development of students' intercultural competence. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 532–550. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273209>
- Lopes da Silva, J. y Villas-Boas, M. A. (2006). Research note: Promoting intercultural education through art education. *Intercultural Education*, 17(1), 95-103. <https://doi.org/10.1080/14675980500502495>
- Malazonia, D., Maglakelidze, S., Chiabrishvili, N., Gakheladze, G. y Tarman, B. (2017). Factors of students' intercultural competence development in the context of Georgia. *Cogent Education*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1302867>
- Meleisea, E. (2005). *Educating for creativity: Bringing the arts and culture into Asian education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142086>

- Ministerio de Cultura. (2015). *Diálogo intercultural. Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad cultural* (1ra ed.). Ministerio de Cultura. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/di%C3%A1logo-intercultural-pautas-para-un-mejor-di%C3%A1logo-en-contextos-de-diversidad>
- Ministerio de Cultura. (2018). *I Encuesta Nacional de Percepciones y Actitudes sobre Diversidad Cultural y Discriminación Étnico-Racial*. Ministerio de Cultura. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/i-encuesta-nacional-percepciones-y-actitudes-sobre-diversidad-cultural-y>
- Ministerio de Cultura. (2019). *¿Cómo somos? Diversidad cultural y lingüística en el Perú*. Ministerio de Cultura. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/%C2%BFc%C3%B3mo-somos-diversidad-cultural-y-ling%C3%BC%C3%ADstica-del-per%C3%BA-cartilla-informativa>
- Ministerio de Educación. (2013). *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Desarrollo de la comunicación II Ciclo. 3, 4 y 5 años de Educación Inicial. Fascículo 1.* MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3732>
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo nacional de la educación básica* (1era ed.). MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4551>
- Ministerio de Educación (2018a). *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.* MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5960>
- Ministerio de Educación. (2018b). *Orientaciones para la enseñanza del área de Arte y Cultura: Guía para docentes de Educación Primaria.* MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6400>
- Pérez Aldeguer, S. (2013). Evaluación de un programa para el desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación rítmica en educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 124-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15529662009>
- Salazar Tetzagüic, M. d. J. (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencias de países latinoamericanos* (1ra ed.). Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/127>
- Schneider, V. y Rohmann, A. (2021). Arts in education: A systematic review of competency outcomes in quasi-experimental and experimental studies. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623935>
- Schulte, C. M., Webster, P., Eeva, A. y Haseman, B. (2018). Fostering culturally responsive schools: Student identity development in cross-cultural classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, 19(3), 1-23.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172393.pdf>

Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P. y Van de Vijver, F. J. R. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323-346.

Sousa, M. d. R. (2011). Music, arts and intercultural education: The artistic sensibility in the discovery of the other. *Journal of Science and Technology of the Arts*, 3(1), 38-48. <https://doi.org/10.7559/citarj.v3i1.29>

Tagg, P. (2013). *Music's meanings: A modern musicology for non-musos* (1ra ed.). The Mass Media Music Scholars' Press. https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Tagg-Music_Meaning.pdf

Tubino, F. (2005a). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 1, 24-28. <https://www.oalagustinos.org/educoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%84DTI CACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>

Tubino, F. (2005b). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos interculturales*, 3(5), 83-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>

Tubino, F. y Zariquiey, R. (2005). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9470>

UNESCO (2017). *Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia, Cátedra Unesco - Diálogo intercultural. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

Walker, J. A. (2001). *Art in the age of mass media* (3° ed.). Pluto Press. <https://www.plutobooks.com/9781783718924/art-in-the-age-of-mass-media/>

Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. UNEBI. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter63.PDF>

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3310>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

Winston, J. (2004). *Drama and English at the heart of the curriculum* (1ra ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203063798>

Zavala, V. y Córdova, G. (2003). *Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la*

educación bilingüe intercultural en el Perú. MINEDU.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/542>

Zavala, V., Cuenca, R. y Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: Elementos para el debate.* MINEDU.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/10459>

Zúñiga Castillo, M. y Ansión Mallet, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú.* Foro Educativo. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter59.PDF>

Zúñiga, M. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso peruano.* Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.
https://indigenasdelperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/28_peru_eib-interculturalidad.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Competencias interculturales emancipadoras, según Aguilar Idáñez y Buraschi (2023)

Competencia intercultural emancipadora	Pautas	Un estudiante evidencia este criterio, por ejemplo, cuando:
Reflexividad	Pauta 1. Ser conscientes de nuestros marcos de referencia y de nuestros privilegios Pauta 2. Decolonizar nuestra mirada Pauta 3. Deconstruir los modelos implícitos de la organización desde la que intervenimos	Reconoce y reflexiona sobre sus propios prejuicios y actitudes, y se disculpa si ha hecho un comentario insensible a un compañero.
Comprensión de otros marcos de referencia	Pauta 4. Asumir una perspectiva exploratoria Pauta 5. Cambiar de punto de vista para reconocer el nuestro. Pauta 6. Exotopía para comprender la razón de la perspectiva del otro Pauta 7. Hacer de la organización un espacio de reconocimiento	Muestra interés y respeto por las diferentes formas de ver el mundo, escuchando atentamente y haciendo preguntas relevantes sobre las tradiciones culturales de sus compañeros.
Sensibilidad intercultural	Pauta 8. Autoconciencia emocional Pauta 9. Empatía intercultural Pauta 10. Dar espacio a la sensibilidad intercultural en la organización	Maneja sus propias emociones en situaciones interculturales y expresa empatía, reconociendo la dificultad de entender completamente las experiencias de otros, pero mostrando apoyo y compromiso.
Comunicación intercultural crítica	Pauta 11. Ser conscientes del impacto relacional de nuestra comunicación y de la influencia del contexto Pauta 12. Reconocer el estilo de comunicación propio y ajeno Pauta 13. Metacomunicar: comunicar acerca de la comunicación misma Pauta 14. Promover la comunicación participativa y el empoderamiento comunicacional Pauta 15. Repensar las condiciones de la comunicación en el interior de la organización	Adapta su comunicación para facilitar el entendimiento mutuo, respetando las normas culturales de sus compañeros y utilizando gestos y lenguaje corporal apropiado.
Gestión creativa de los conflictos	Pauta 16. Comprender los conflictos Pauta 17. Revalorizar y reconocer a las personas involucradas en el conflicto Pauta 18. Crear estructuras dialógicas en las organizaciones y en los espacios de intervención	Aborda los conflictos de manera creativa y colaborativa, sugiriendo soluciones equitativas que beneficien a todos y mostrando disposición para escuchar y encontrar puntos en común.

Fuente: Adaptado de Competencias interculturales. Una propuesta emancipadora (pp. 49-95), por Aguilar Idáñez y Buraschi (2023).

Anexo 2. Criterios y competencias pedagógicas interculturales, según Walsh (2005)

Criterios pedagógicos interculturales	Competencias pedagógicas interculturales	Un estudiante evidencia este criterio, por ejemplo, cuando:
1. La autoestima y reconocimiento de lo propio	1.1. Reconoce, acepta y valora su ser individual y colectivo. 1.2. Reconoce y distingue a sus propias (y múltiples) formas de identificación cultural. 1.3. Se identifica con su entorno familiar, comunitario y territorial, reconociendo cómo éste contribuye en su construcción identitaria.	Participa activamente en actividades donde comparte aspectos de su identidad cultural con confianza y respeto. Muestra interés por las tradiciones propias y de otros, y reconociendo cómo contribuyen a su sentido de pertenencia.
2. Los conocimientos, los saberes y prácticas locales	2.1. Reconoce y valora los elementos ancestrales y actuales (conocimientos, saberes y prácticas) del medio local y su valor cultural, científico y tecnológico. 2.2. Maneja un entendimiento de cultura como algo dinámico y siempre en construcción.	Utiliza conocimientos y prácticas locales en proyectos escolares. Compara y contrasta prácticas locales con otras culturas dentro y fuera del aula.
3. La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la "otredad"	3.1. Distingue los elementos que construyen las identidades culturales y las condiciones que contribuyen a la "otredad" en el contexto peruano. 3.2. Reconoce la presencia de prejuicios, estereotipos, discriminación y racismo en la sociedad peruana, y sus distintos significados y manifestaciones. 3.3. Reconoce las distintas maneras derelacionarse a pesar de las diferencias. 3.4. Dispone de actitudes positivas frente a las diferencias culturales y reconoce cómo las diferencias enriquecen las relaciones personales y todo lo social.	Demuestra actitudes de respeto y empatía hacia personas de diferentes culturas. Participa activamente en actividades que promuevan el entendimiento y la cooperación entre grupos culturalmente diversos.
4. Conocimientos y prácticas de "otros"	4.1. Demuestra un interés genuino por explorar los conocimientos de otras colectividades culturales no para estudiarles en forma antropológica o histórica sino por su valor propio y su relación con la cotidianeidad. 4.2. Ser consciente que el desconocimiento del otro y el conocimiento etnocentrista contribuyen a la formación de estereotipos y prejuicios y actos de discriminación. 4.3. Construye un entendimiento de cultura que incorpora conocimientos, prácticas y sistemas de saber. 4.4. Amplía su propio conocimiento, deconstruyendo y reconstruyéndolo con relación a conocimientos nuevos sin deslegitimar o desvalorar lo propio.	Integra perspectivas de diferentes culturas en discusiones y trabajos escolares. Muestra habilidades para analizar y cuestionar diferentes ópticas culturales en contextos educativos.

<p>5. La problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas</p>	<p>5.1. Acepta el conflicto cultural en sus dimensiones internas, intra e intergrupales como algo constitutivo a sociedades pluriculturales pero con causas y consecuencias muchas veces negativas y destructivas.</p> <p>5.2. Maneja un entendimiento del aspecto relacional del conflicto cultural (el conflicto como interacción social) especialmente en los contextos locales, las actitudes que se asocia con ello y las formas que demuestran asuntos de competencia, poder, subordinación y desigualdad.</p> <p>5.3. Asume una perspectiva crítica sobre los conflictos culturales de la sociedad peruana, con atención principal al racismo, discriminación y prejuicio, y asume actitudes de sensibilización y responsabilidad al frente de actos y discursos discriminatorios y racistas.</p> <p>5.4. Maneja herramientas de análisis y negociación que pueden facilitar resoluciones constructivas de los conflictos culturales.</p> <p>5.5. Reconoce que existe una similitud de conflictos culturales en diversos contextos locales, regionales y nacionales y maneras similares de resolverlos o intervenir en ellos constructivamente.</p>	<p>Participa activamente en la resolución pacífica de conflictos dentro del aula y la comunidad escolar.</p> <p>Muestra sensibilidad hacia la injusticia y mostrando disposición para actuar en contra de la discriminación.</p>
<p>6. Unidad y diversidad</p>	<p>6.1. Distingue los rasgos comunes y orientaciones universales que comparten distintos grupos a pesar de las diferencias culturales, regionales y nacionales.</p> <p>6.2. Maneja un entendimiento crítico de la problemática y el necesario equilibrio y complementariedad entre unidad y diversidad.</p> <p>6.3. Reconoce que las relaciones entre culturas nunca son de una sola vía sino que hay elementos de agencia, resistencia, creación y negociación que, en vez de forzar la integración de los con menos poder, impulsan expresiones y manifestaciones nuevas.</p> <p>6.4. Maneja un entendimiento de los conceptos que guían los derechos humanos y su relación con la unidad y la diversidad y asume una posición ética al frente de los derechos del individuo y la colectividad y la necesidad de promover a todo nivel relaciones igualitarias.</p>	<p>Participa en actividades que celebren la diversidad cultural y promuevan la unidad dentro de la comunidad escolar.</p> <p>Muestra respeto y comprensión hacia diversas formas de expresión cultural.</p>
<p>7. La comunicación, interrelación y cooperación</p>	<p>7.1. Reconoce la importancia de comunicación entre seres y saberes diferentes y maneja las habilidades que permite comunicarse de igual a igual.</p> <p>7.2. Identifica los obstáculos reales a la comunicación intercultural e intenta superarlos.</p> <p>7.3. Demuestra el incentivo de relacionarse con otros, habilidades de colaboración y cooperación con personas culturalmente diferentes, actitudes de apertura, respeto, solidaridad, y una responsabilidad compartida a la interculturalidad.</p>	<p>Trabaja en equipo con compañeros de diferentes culturas para alcanzar objetivos educativos comunes.</p> <p>Participa activamente en proyectos que requieren interacción y cooperación intercultural.</p>

Fuente: Adaptado de La interculturalidad en la Educación (pp. 37-50), por Walsh (2005).

Anexo 3. Competencias interculturales, según Zavala et al. (2005).

Competencia intercultural	Una persona intercultural:	Un estudiante evidencia esta competencia, por ejemplo, cuando:
Contacto cultural	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.	Participa activamente en proyectos donde aprende sobre las tradiciones y costumbres de sus compañeros de diferentes culturas. Muestra respeto y curiosidad por estas diferencias.
Habilidades comunicativas	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.	Demuestra habilidades comunicativas al expresarse con respeto y claridad tanto en su lengua materna como al interactuar con compañeros que hablan otros idiomas o dialectos.
Modos de conocer y aprender	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.	Muestra interés en aprender sobre las costumbres, creencias y conocimientos de otras culturas, realizando preguntas y mostrando curiosidad genuina por entender cómo otras personas ven y viven el mundo.
Relaciones de poder	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.	Participa en actividades que promueven la igualdad y el respeto hacia todos, identificando y cuestionando situaciones injustas o discriminatorias en su entorno escolar y comunitario.
Ciudadanía intercultural	Se considera a sí misma y considera al otro como sujetos de derechos y deberes, y ejerce su ciudadanía sobre la base de pactos inclusivos para construir consensos que apunten a la defensa de la diversidad.	Participa activamente en actividades escolares que promueven el respeto por las diferencias y la participación en decisiones que afectan a la comunidad escolar, mostrando empatía y solidaridad hacia sus compañeros de diferentes culturas.

Fuente: Adaptado de Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate (pp. 21-42), por Zavala et al. (2005).