



**El enfoque intercultural como herramienta para una convivencia escolar
inclusiva y participativa**

The intercultural approach as a tool for inclusive and participatory school
coexistence

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

Autores

Rosmery Isabel Condori Corimayhua
<https://orcid.org/0009-0005-0781-2209>

Danfher Tinoco Perez
<https://orcid.org/0009-0009-8533-5339>

William Yucra Yanasupo
<https://orcid.org/0009-0003-9379-5091>

Asesor

Diego Luza Fernández
<https://orcid.org/0009-0006-7074-8075>

Lima, febrero, 2026

Monografía Yucra_Condori_Tinoco

1%
Textos
sospechosos



- 1% Similitudes**
0% similitudes entre comillas
0% entre las fuentes mencionadas
- 3% Idiomas no reconocidos (ignorado)**
- 40% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)**

Nombre del documento: Monografía Yucra_Condori_Tinoco.docx
ID del documento: fda147287c59832425879666fd12aad0f7493e49
Tamaño del documento original: 3,7 MB

Depositante: Diego Emilio LUZA FERNANDEZ
Fecha de depósito: 21/2/2026
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 21/2/2026

Número de palabras: 15.765
Número de caracteres: 112.449

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	<p>Documento de otro usuario #bbcc84</p> <p>Viene de de otro grupo 6 fuentes similares</p>	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)
2	<p>Documento de otro usuario #ff0187</p> <p>Viene de de otro grupo 4 fuentes similares</p>	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (30 palabras)
3	<p>tesis.pucp.edu.pe Gestión participativa en la implementación de la Política de E...</p> <p>https://tesis.pucp.edu.pe/items/43488e12-3527-41c3-a36d-d67ec7165da1</p> <p>4 fuentes similares</p>	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (25 palabras)

DEDICATORIA

A nuestras familias, por su apoyo incondicional a lo largo de nuestra formación académica. A quienes, con amor, paciencia y esfuerzo constante, nos motivaron a seguir adelante, incluso en los momentos más difíciles. Esta monografía es también un reflejo de su confianza, cariño y ejemplo de perseverancia.

Rosmery Isabel Condori Corimayhua

A mis padres, por ser mi mayor fortaleza y enseñarme que la educación es el camino hacia nuevas oportunidades. Su esfuerzo y dedicación han sido la inspiración para culminar esta etapa.

Danfher Tinoco Pérez

A Dios y mi familia, porque fueron quienes me guiaron y sostuvieron con paciencia y ánimo constante en cada paso de este proceso académico.

William Yucra Yanasupo

RESUMEN

El presente trabajo analiza el enfoque intercultural como herramienta fundamental para promover una convivencia escolar inclusiva y participativa en el contexto educativo peruano. En un país caracterizado por su diversidad cultural, lingüística y social, resulta imprescindible que la escuela reconozca, valore y dialogue con las múltiples identidades que conviven en el aula. Desde el currículo nacional, la interculturalidad se plantea como un principio transversal; sin embargo, persisten limitaciones en su aplicación práctica debido a enfoques tradicionales, falta de formación docente y escasa contextualización. El estudio aborda tres ejes principales: los fundamentos pedagógicos y teóricos de la interculturalidad, la convivencia democrática en espacios educativos diversos y el rol de la ciudadanía crítica en la construcción de una cultura de paz. A partir de autores como Walsh, Fraser, Chaux y Díaz Barriga, se evidencia que una educación verdaderamente intercultural debe cuestionar las relaciones de poder, promover el reconocimiento cultural y fomentar una participación activa y horizontal. Se concluye que la interculturalidad crítica es indispensable para construir escuelas más justas, equitativas y democráticas, ya que permite cuestionar las relaciones de poder que generan exclusión, reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística del estudiantado, y promover una participación activa, horizontal y respetuosa dentro de la comunidad educativa.

Palabras clave: convivencia escolar; ciudadanía crítica; diversidad cultural; educación inclusiva; interculturalidad.

ABSTRACT

This study analyzes the intercultural approach as a fundamental tool for promoting inclusive and participatory school coexistence within the Peruvian educational context. In a country characterized by cultural, linguistic, and social diversity, it is essential for schools to recognize, value, and engage in dialogue with the multiple identities present in the classroom. According to the national curriculum, interculturality is established as a transversal principle; however, limitations persist in its practical implementation due to traditional educational approaches, insufficient teacher training, and a lack of contextualization. The study addresses three main axes: the pedagogical and theoretical foundations of interculturality, democratic coexistence in diverse educational spaces, and the role of critical citizenship in the construction of a culture of peace. Drawing on contributions from authors such as Walsh, Fraser, Chau, and Díaz Barriga, the analysis shows that a truly intercultural education must question power relations, promote cultural recognition, and foster active and horizontal participation. It is concluded that critical interculturality is indispensable for building fairer, more equitable, and democratic schools, as it challenges exclusionary power structures, values the cultural and linguistic diversity of students, and encourages respectful and participatory engagement within the educational community.

Keywords: school coexistence; cultural diversity; critical citizenship; inclusive education; interculturality.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN...9	
1.1. Aportes teóricos sobre el enfoque de interculturalidad crítica.....9	
1.2. Principios pedagógicos de la interculturalidad	15
1.3. El enfoque intercultural en el currículo nacional peruano	19
CAPÍTULO II: LA CONVIVENCIA ESCOLAR DEMOCRÁTICA Y SU VÍNCULO CON LA INTERCULTURALIDAD	27
2.1. Convivencia democrática: definición y dimensiones	30
2.2. Tensiones y conflictos culturales y étnicos en relación con la formación de una ciudadanía crítica y una cultura de paz en la escuela.....	37
CAPÍTULO III: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES PARA FOMENTAR LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA.....	41
3.1. Principios y fundamentos para el diseño de estrategias pedagógicas interculturales	42
3.2. Estrategias para promover el diálogo intercultural y la convivencia democrática.....	43
3.3. El rol docente como mediador intercultural y facilitador de aprendizajes democráticos	45
CONCLUSIONES	49
REFERENCIAS	51

INTRODUCCIÓN

El Perú es un país caracterizado por una profunda diversidad cultural, lingüística y social. Esta pluralidad, lejos de ser un desafío, constituye una oportunidad para fortalecer la convivencia democrática y enriquecer los procesos educativos. Sin embargo, a lo largo de la historia dentro del sistema escolar peruano, se han reproducido prácticas monoculturales que han invisibilizado o desvalorizado los saberes, lenguas y formas de vida de los pueblos originarios y de los diversos grupos socioculturales. Tubino (2003) indicó que la escuela en el Perú ha operado bajo un modelo homogeneizador que margina la diversidad cultural. Por otro lado, el enfoque intercultural se presenta como un elemento fundamental del Currículo Nacional de la Educación Básica [CNEB], pues está orientado a promover relaciones de respeto, diálogo y reconocimiento entre los estudiantes (Ministerio de Educación [Minedu], 2016a).

En este marco, la presente monografía busca analizar el enfoque intercultural como una herramienta clave para la construcción de una convivencia escolar inclusiva y participativa. También se reconoce que la convivencia en las instituciones educativas no se reduce con la ausencia de conflictos, sino que implica la generación de espacios donde todos los estudiantes puedan ejercer su ciudadanía, dialogar desde la diferencia y participar activamente en la vida escolar. De esta manera, la interculturalidad se concibe no solo como un enfoque pedagógico, sino como una práctica ética y política que contribuye a transformar la escuela en un espacio democrático. García Canclini (2004) ha destacado la dimensión ética de la interculturalidad y su capacidad para construir relaciones más equitativas entre culturas. La metodología desarrollada tiene un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-analítico, y se aplicó la técnica de análisis documental (Hernández Sampieri et al., 2017).

En el primer capítulo, se abordan los aportes teóricos, los fundamentos del enfoque intercultural en la educación y sus principios pedagógicos para entender su sentido crítico y su implementación en el Currículo Nacional. En el segundo capítulo, se analiza la convivencia escolar en contextos culturalmente diversos y se identifican sus dimensiones, desafíos y posibilidades para el fortalecimiento de una ciudadanía crítica y una cultura de paz. El tercer capítulo presenta propuestas y orientaciones sobre cómo aplicar el enfoque intercultural para afrontar dichos desafíos, articulando este enfoque con prácticas concretas

de convivencia escolar. Finalmente, se presentan las conclusiones que sintetizan los principales hallazgos y reflexiones del trabajo. Estas sostienen que la interculturalidad constituye un camino necesario para promover relaciones más justas, equitativas y respetuosas dentro de la escuela, y que su implementación efectiva es clave para formar estudiantes capaces de convivir en una sociedad plural y democrática.

CAPÍTULO I:

FUNDAMENTOS DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN

Vivimos en un país profundamente diverso, donde las culturas, lenguas y cosmovisiones se entrecruzan en el día a día, especialmente en nuestras aulas. Frente a esta realidad, el CNEB (Minedu, 2016a) propone el enfoque intercultural no como un adorno pedagógico, sino como un principio que debe orientar todo el proceso educativo. Consideramos que educar desde la interculturalidad implica mucho más que celebrar fechas o tradiciones: significa abrir espacios para el diálogo genuino entre saberes, valorar la diferencia como riqueza y construir relaciones más justas entre los estudiantes y sus contextos.

En este capítulo, se abordan tres ejes fundamentales para entender mejor este enfoque: los aportes teóricos que fortalecen una mirada crítica de la educación, sus principios pedagógicos y su aplicación en el CNEB. A través del análisis de diversas voces académicas, buscamos mostrar que una verdadera educación intercultural no se reduce a lo simbólico, sino que busca transformar la escuela en un lugar donde todas las culturas pueden ser reconocidas, escuchadas y valoradas con equidad (Decreto Supremo N°012-202-MINEDU).

1.1. Aportes teóricos sobre el enfoque de interculturalidad crítica

Santos Guerra (2000) indicó que el enfoque de la interculturalidad crítica surge como una respuesta al uso instrumental, reduccionista y superficial del concepto de interculturalidad en diversos sistemas educativos, donde suele limitarse a prácticas simbólicas, celebratorias o estéticas de la diversidad cultural, sin incidir en las estructuras que producen y reproducen la desigualdad. Walsh (2009) explicó que este tipo de interculturalidad funcional opera como un mecanismo de inclusión aparente, ya que promueve el reconocimiento cultural sin cuestionar las relaciones de poder, exclusión y dominación históricamente configuradas en la sociedad y reproducidas en las instituciones educativas.

Para Walsh (2005), una de las principales referentes del pensamiento decolonial latinoamericano, la interculturalidad crítica es una herramienta política, epistemológica y pedagógica orientada a desmontar las estructuras coloniales del saber, del poder y del ser que persisten en las sociedades contemporáneas. Este enfoque implica cuestionar los

procesos históricos mediante los cuales, desde la colonia hasta la actualidad, se han impuesto determinados conocimientos, formas de autoridad y modos de existencia considerados superiores, fundamentalmente de matriz occidental, mientras que otros saberes y prácticas culturales han sido sistemáticamente desvalorizados, invisibilizados o excluidos.

Desde esta perspectiva, la escuela ocupa un rol estratégico: las instituciones educativas han contribuido a la reproducción de jerarquías culturales y epistémicas al privilegiar conocimientos occidentales hegemónicos y relegar los saberes indígenas, afrodescendientes y populares. Frente a ello, la interculturalidad crítica plantea la necesidad de transformar dichas relaciones desiguales mediante el reconocimiento, la legitimación y la articulación de una pluralidad de saberes históricamente marginados, para así promover procesos educativos orientados a la justicia cognitiva, la equidad cultural y la transformación social.

Asimismo, Walsh (2009) sostuvo que la interculturalidad crítica debe promover procesos de preexistencia y resignificación. Estos términos se refieren a la capacidad de los sujetos históricamente subordinados para reconstruir sus formas de ser, pensar y vivir desde sus propios marcos culturales, superando las definiciones impuestas por la colinealidad. Desde esta perspectiva, no basta con el reconocimiento de estos grupos, sino que deben convertirse en protagonistas de su propia educación, recuperando sus saberes y prácticas como fuentes legítimas de conocimiento. Esto implica desarrollar una pedagogía que incorpore otras epistemologías, cuestione los discursos hegemónicos del currículo y permita construir conocimiento a partir de la realidad cultural de los estudiantes, de modo que se favorezcan procesos educativos más justos y transformadores.

En el ámbito escolar, esta propuesta exige descentrar el conocimiento único, lo que significa reconocer que el saber occidental no es la única forma válida de comprender la realidad y que se debe convivir con los conocimientos locales, comunitarios y ancestrales (Tedesco, 2006). Ello implica fomentar el diálogo de saberes, entendido como un proceso pedagógico en el que estudiantes y docentes ponen en relación sus distintas experiencias y formas de conocer para construir aprendizajes compartidos, sin jerarquías culturales preestablecidas. Finalmente, demanda establecer relaciones pedagógicas más horizontales y democráticas, donde el docente deje de ocupar un lugar de autoridad absoluta y se convierta en un facilitador que escucha y un articulador de los saberes que los estudiantes

traen desde sus contextos familiares y comunitarios. De esta forma, la escuela avanza hacia prácticas educativas coherentes con la interculturalidad crítica.

La filósofa Fraser (2002) planteó que toda forma de justicia debe considerar tres dimensiones interrelacionadas: la redistribución económica, el reconocimiento cultural y la representación política. En este marco, el reconocimiento se entiende como la necesidad de valorar y legitimar las identidades, prácticas y formas de vida de los distintos grupos sociales, especialmente aquellos que han sido históricamente estigmatizados o invisibilizados. Cuando no existe reconocimiento, se producen formas de injusticia cultural, como el desprecio, la subordinación simbólica o la imposición de una identidad dominante sobre otras. Este enfoque resulta fundamental para el ámbito educativo, donde la exclusión no solo aparece en la desigualdad material como la falta de recursos, infraestructura o calidad docente, sino también en la infravaloración de las identidades culturales diversas que el estudiantado lleva al aula.

En este sentido, aplicar la dimensión del reconocimiento implica que la escuela debe reconocer, legitimar y hacer presente la pluralidad de saberes, lenguas y expresiones culturales como parte integral del proceso educativo. Esta teoría exige democratizar no solo el acceso y los contenidos educativos, sino también los procesos concretos de toma de decisiones, como la elaboración del currículo institucional, la definición de normas de convivencia, la organización de actividades escolares y la planificación de proyectos pedagógicos. Esto implica construir estas decisiones de manera participativa e incluyente, reconociendo la voz de todos los actores de la comunidad educativa, sobre todo la de los alumnos pertenecientes a grupos históricamente marginados.

Desde la perspectiva pedagógica, Chauv sostuvo que la construcción de una ciudadanía democrática requiere integrar al currículo escolar el desarrollo de competencias ciudadanas, tales como la empatía, la cooperación, la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos. Estas competencias son esenciales para la convivencia intercultural y no se desarrollan de forma abstracta, sino mediante prácticas escolares cotidianas que involucren deliberación, participación y diálogo (Ossa Parra, 2004).

En el caso peruano, el CNEB (Minedu, 2016a) coincide con esta perspectiva al plantear competencias como “convive y participa democráticamente” y “gestiona su aprendizaje de manera autónoma”, que incluyen la empatía, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos. Sin embargo, a diferencia de Chaux, el CNEB peruano enfatiza menos los procesos deliberativos y de participación estudiantil sostenida, lo que abre un espacio para fortalecer la interculturalidad crítica desde una ciudadanía activa y dialógica.

El enfoque intercultural se conecta directamente con esta visión, ya que fomenta una pedagogía centrada en el respeto a la diferencia, el aprendizaje colaborativo y la negociación de sentidos entre culturas distintas. Diversos autores han afirmado que, cuando se orienta desde una perspectiva intercultural crítica, la enseñanza de las Ciencias Sociales permite que los estudiantes desarrollen conciencia histórica, identifiquen las raíces de la discriminación y comprendan los mecanismos de exclusión que afectan a sus comunidades. En esta línea, Díaz-Barriga (2011) argumentó que las Ciencias Sociales deben promover la indagación crítica sobre las injusticias históricas y las desigualdades que persisten en el presente. De modo complementario, Walsh (2009) expresó que una educación intercultural crítica hace visible las relaciones de poder que estructuran la exclusión, porque permite a los estudiantes comprender cómo estas dinámicas se reproducen en sus propios contextos.

Este enfoque impulsa una pedagogía basada en el análisis del contexto, el estudio de conflictos históricos interculturales y la reflexión sobre la justicia social. Así, el aula se convierte en un espacio político, donde se debate, se cuestiona y se actúa desde el reconocimiento de la diversidad y el compromiso con transformaciones estructurales. En esta misma línea, Freire (2005) indicó que toda práctica educativa es un acto político y que el aula debe ser un lugar donde los alumnos desarrollen una conciencia crítica capaz de transformar su realidad.

Desde un enfoque complementario filosófico, Hoyos Vásquez (1995) señaló que la educación democrática solo es posible si se basa en principios éticos como el respeto mutuo, la escucha activa y la argumentación respetuosa. Para trasladar estos principios al contexto escolar, es necesario comprender que la escuela funciona como un espacio de interacción comunicativa donde las relaciones se construyen a través del diálogo cotidiano. Por ello, los valores comunicativos (Hoyos Vásquez, 1995) no se quedan en la teoría, sino que se concretan en prácticas escolares en el que se regula cómo los estudiantes y docentes se

escuchan, se responden y resuelven sus desacuerdos. En este sentido, la convivencia escolar debe garantizar que todos los participantes (estudiantes, docentes y familias) tengan el derecho a expresar su opinión y de ser escuchados en igualdad de condiciones.

La ética comunicativa es fundamental para la interculturalidad crítica. Según Sousa Santos (2005), todo proceso de diálogo debe darse bajo condiciones libres de coerción para evitar relaciones de dominación. De lo contrario, cualquier intento de intercambio intercultural puede convertirse en un monólogo que reproduce desigualdades históricas. En consecuencia, formar para la convivencia intercultural implica desarrollar habilidades comunicativas que valoren la diversidad, promuevan el respeto por las diferencias y reconozcan el disenso como parte constitutiva del pensamiento crítico, de tal manera que se busque favorecer el reconocimiento de identidades diversas y el diálogo entre saberes en un país profundamente multicultural como el nuestro. Este enfoque exige superar una visión decorativa o anecdótica de la interculturalidad y asumirla como una propuesta pedagógica y ética orientada a la justicia social.

Los principios del enfoque intercultural que se desarrollan a continuación se sustentan en los aportes de la educación intercultural crítica y en los lineamientos propuestos por el Minedu (2016a) y autores como Walsh (2009). Ambos conciben la interculturalidad como un proceso ético, político y pedagógico orientado al reconocimiento, diálogo y transformación de las relaciones de poder en contextos educativos diversos. Estos son:

- Principio del respeto y la valoración de la diversidad cultural: Reconoce la coexistencia de múltiples culturas, lenguas y saberes en la sociedad y en el ámbito educativo. Por ello, promueve relaciones basadas en la igualdad y el reconocimiento mutuo (Minedu, 2016a). Este principio implica reconocer las identidades culturales históricamente subordinadas y cuestionar las prácticas de exclusión presentes en la escuela (Walsh, 2009).
- Principio del dialogo intercultural: Se concibe como un proceso de interacción horizontal entre culturas, orientado a la construcción de relaciones equitativas y al aprendizaje mutuo, sin imposición de una cultura sobre otra (Walsh, 2007) Desde el ámbito educativo, el diálogo intercultural permite generar espacios de participación y convivencia democrática entre estudiantes de diversas culturas (Minedu, 2016a).

Finalmente, se ha incorporado una mirada crítica de la interculturalidad, apoyada en autores como Walsh (2009), Tubino (2003) y Hornberger (2009), quienes coinciden en que un proyecto educativo verdaderamente transformador debe trascender el reconocimiento superficial de la diversidad cultural para cuestionar de manera estructural las desigualdades históricas, sociales y simbólicas presentes en el sistema educativo.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica no se limita a promover el respeto o la tolerancia entre culturas, sino que busca interpelar las relaciones de poder que configuran jerarquías culturales y epistémicas, así como los mecanismos institucionales que reproducen exclusión y discriminación en el ámbito escolar. En este sentido, la escuela es concebida como un espacio político y pedagógico clave para la construcción de justicia social, en tanto tiene la responsabilidad de reconocer y valorar la pluralidad de identidades, saberes y experiencias culturales, promoviendo prácticas educativas orientadas a la equidad, la participación democrática y el reconocimiento mutuo, elementos fundamentales para la consolidación de una educación más justa, inclusiva y plural.

En síntesis, el enfoque de la interculturalidad crítica constituye una propuesta teórica, ética y pedagógica que busca transformar las relaciones de poder históricamente desiguales presentes en los contextos educativos. Desde los aportes Walsh (2001), la interculturalidad crítica no se limita al reconocimiento de la diversidad cultural, sino que cuestiona las estructuras de exclusión y promueve un diálogo intercultural horizontal, orientado a la justicia social y la equidad.

Consideramos que los lineamientos del Minedu (2016a) refuerzan este enfoque al plantear principios como el respeto y valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural, los cuales permiten fortalecer la convivencia escolar desde una perspectiva inclusiva y democrática. En este sentido, la interculturalidad crítica en la escuela se convierte en una herramienta fundamental para la construcción de espacios educativos donde se reconozcan las identidades culturales, se fomente la participación y se promueva una convivencia basada en el respeto, la empatía y la transformación social.

1.2. Principios pedagógicos de la interculturalidad

En contextos como el latinoamericano, donde persisten profundas desigualdades sociales y culturales, la educación intercultural adquiere un carácter prioritario. Informes recientes muestran que América Latina continúa siendo una de las regiones más desiguales del mundo en términos de distribución de ingresos y acceso a oportunidades educativas, especialmente para pueblos indígenas y comunidades rurales (Palomares Ruiz, 2013). En el caso peruano, estas brechas se expresan en barreras lingüísticas, menor acceso a servicios educativos pertinentes y limitadas oportunidades de participación cultural. Esta realidad evidencia la urgencia de repensar el sentido de la educación para que deje de reproducir exclusiones históricas y se convierta en un espacio de transformación social.

La interculturalidad, por tanto, no puede reducirse a una estrategia de adaptación curricular, sino que implica una mirada profunda hacia las prácticas pedagógicas, las relaciones entre los actores educativos y los contenidos que se enseñan. Para abordar esta reflexión, resulta clave considerar las propuestas de autores que han estudiado la educación desde distintas aristas. Entre ellos destacan Chaux Torres (2012), Díaz-Barriga (2011), Figueroa Iberico (2013), Hoyos Vásquez (1995) y Urbano Mejía et al. (2021), cuyas propuestas permiten construir una comprensión amplia, crítica y contextualizada de los principios pedagógicos de la interculturalidad en el ámbito educativo.

Los autores anteriores resaltan la importancia de promover prácticas pedagógicas orientadas al diálogo, la convivencia democrática y el reconocimiento del otro desde una perspectiva ética y política, y enfatizan la necesidad de generar espacios educativos que cuestionen las relaciones de poder, prevengan la discriminación y favorezcan la participación activa de los distintos actores de la comunidad educativa. Asimismo, sus planteamientos subrayan que la interculturalidad en la escuela debe traducirse en estrategias pedagógicas concretas que fortalezcan el respeto por la diversidad cultural, el desarrollo de competencias ciudadanas y la construcción colectiva de una convivencia escolar inclusiva, equitativa y socialmente justa.

Chaux Torres (2012) planteó que el desarrollo de competencias ciudadanas debe convertirse en una base fundamental del trabajo pedagógico. Para él, educar en ciudadanía no es tarea exclusiva de un área, sino una responsabilidad compartida de toda la institución educativa. Desde esta perspectiva, los principios de la interculturalidad como el

reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, el diálogo horizontal entre saberes y la construcción de relaciones basadas en la equidad se articulan con la formación de habilidades sociales, emocionales y éticas que permiten convivir en contextos diversos.

Walsh (2009) señaló que la interculturalidad crítica se sostiene en principios como el reconocimiento de la diversidad, la relación horizontal entre culturas y la transformación de las estructuras de desigualdad. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no es solo convivencia o tolerancia: es un proceso político-pedagógico que busca cuestionar y modificar las relaciones de poder que históricamente han invisibilizado a ciertos grupos. En este sentido, estos principios se articulan con lo planteado por Chau Torres (2012), pues la formación en competencias ciudadanas requiere desarrollar habilidades sociales, emocionales y éticas que permitan construir vínculos justos y respetuosos en contextos diversos.

Por su parte, Urzula Gutiérrez (2014) no desarrolló directamente el concepto de educación intercultural, su enfoque centrado en la acción colectiva y en la formación de sujetos políticos resulta pertinente para una pedagogía intercultural crítica. La educación cumple un rol fundamental en la construcción de sujetos capaces de reconocer su identidad cultural, participar activamente en su comunidad y cuestionar las relaciones de poder que generan exclusión. En este sentido, la propuesta contribuye a fortalecer procesos educativos orientados a la participación, el diálogo y la transformación social, elementos clave de la interculturalidad crítica, que permite interpretarlo de manera pertinente dentro de una pedagogía intercultural crítica.

Desde esta lectura, la interculturalidad se entiende no solo como el diálogo entre culturas, sino como un proceso político que cuestiona las relaciones de poder, promueve la participación activa y reconoce la agencia de los estudiantes en la transformación social Walsh (2009). Por tal motivo, Delgado-Salazar (2011) enfatizó la importancia del pensamiento crítico, el conflicto y la participación en los asuntos públicos.

Los puntos de encuentro entre estos enfoques se evidencian, en primer lugar, en el reconocimiento de la educación como un espacio de construcción social y política, donde los estudiantes no son sujetos pasivos, sino actores capaces de participar activamente en la transformación de su realidad. Asimismo, ambos planteamientos coinciden en la necesidad

de promover prácticas educativas basadas en el diálogo, la participación y el respeto a la diversidad cultural, elementos fundamentales para fortalecer la convivencia escolar. Finalmente, estos enfoques convergen en su carácter crítico, ya que cuestionan las relaciones de poder y las formas de exclusión presentes en el ámbito educativo, proponiendo una educación orientada a la equidad, la justicia social y la inclusión.

Asimismo, Díaz-Barriga (2011) advirtió sobre los riesgos de una aplicación acrítica del enfoque por competencias en el currículo. Aunque reconoció su potencial, señaló que este enfoque ha sido muchas veces reducido a una lógica instrumental y tecnocrática que fragmenta los aprendizajes y desconecta la escuela de la realidad social de los estudiantes. En contraposición, propuso una comprensión más amplia de las competencias, entendidas como capacidades integradas que permiten a los estudiantes actuar de manera reflexiva en contextos reales. Esta concepción es esencial para la pedagogía intercultural, ya que sitúa el aprendizaje en relación directa con la vida cotidiana, la identidad cultural y los problemas del entorno.

Igualmente, Díaz-Barriga (2011) sostuvo que el currículo debe ser flexible y contextualizado, a fin de que incorpore saberes locales, lenguas originarias y experiencias comunitarias. Este planteamiento implica un reconocimiento de la diversidad como eje estructurante del proceso educativo y una transformación de los roles tradicionales del docente y el estudiante. Mientras el primero asume una función de mediador cultural, el segundo deja de ser un receptor pasivo y se convierte en protagonista de su propio aprendizaje.

Una propuesta metodológica que encarna estos principios es la del aprendizaje-servicio, desarrollada por Figueroa Iberico (2013), pues combina el aprendizaje académico con la participación activa en proyectos de servicio comunitario. Esto propicia que los estudiantes desarrollen conocimientos y actitudes de solidaridad, responsabilidad social y compromiso ciudadano. Figueroa planteó que este enfoque rompe con la fragmentación entre escuela y comunidad, pues crea espacios de aprendizaje significativos donde los estudiantes reflexionan sobre su identidad y sobre las formas de convivencia en contextos diversos.

Al trabajar en contacto con problemáticas sociales reales, los estudiantes desarrollan una conciencia crítica que los impulsa a cuestionar las desigualdades y a actuar en favor del bien común. Este enfoque metodológico, cuando se articula con los principios de la interculturalidad crítica planteados por Walsh (2009), tales como la relación horizontal entre los sujetos, la descolonización del pensamiento y el reconocimiento y legitimación de los diversos saberes culturales, contribuye al fortalecimiento de prácticas educativas inclusivas orientadas a una convivencia escolar más justa y participativa. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no se limita a promover el respeto a la diversidad, sino que implica un proyecto político-pedagógico que busca transformar las relaciones de poder y generar vínculos más justos entre escuela, comunidad y estudiantes.

Complementando estas ideas, Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía (2021) aportaron una mirada centrada en la convivencia escolar y la cultura de paz. Los autores realizaron una revisión de programas de intervención orientados a mejorar las relaciones escolares y concluyeron que la formación en habilidades socioemocionales, la participación estudiantil y el trabajo colaborativo con las familias son elementos claves para una convivencia armónica. Estos componentes resultan esenciales en contextos interculturales, donde es frecuente que las diferencias culturales generen tensiones o malentendidos.

La promoción de una cultura de paz, según los autores anteriores, no se logra solo con normas o sanciones: se obtiene con una pedagogía centrada en el diálogo, el reconocimiento mutuo y la justicia restaurativa. La escuela, desde esta visión, debe convertirse en un microespacio democrático, es decir, un entorno cotidiano donde los estudiantes practican la participación, el respeto por la diferencia y la toma de decisiones compartida. Esto permite gestionar la diversidad desde el encuentro y no desde la imposición. De este modo, la convivencia escolar se convierte en una dimensión pedagógica que contribuye directamente a los fines de la educación intercultural.

En este sentido, el enfoque de la interculturalidad crítica se articula a partir de tres ejes fundamentales. En primer lugar, el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural como base para una convivencia escolar inclusiva; en segundo lugar, el diálogo intercultural entendido como una relación horizontal entre los distintos actores educativos; y, finalmente, la formación de sujetos críticos capaces de cuestionar las relaciones de poder y las prácticas de exclusión presentes en el ámbito escolar.

Estos ejes, desarrollados a partir de los aportes de Walsh (2001) y de los lineamientos del Minedu (2016a), no deben entenderse de manera aislada, pues son componentes interrelacionados que, en conjunto, permiten fortalecer la convivencia escolar desde una perspectiva democrática y transformadora. Se trata de construir una escuela que dialogue con su entorno, que respete las múltiples formas de conocer, de ser y de vivir, y que prepare a sus estudiantes para actuar en una sociedad plural, compleja y en constante cambio.

Para ello, es indispensable formar docentes conscientes de su rol como mediadores culturales. El docente, entendido como mediador cultural, cumple un rol central en los procesos educativos interculturales, más que un transmisor de contenidos, se convierte en un facilitador del encuentro, el diálogo y la comprensión entre las diversas identidades y experiencias que coexisten en el aula. Como señaló Walsh (2009), la mediación cultural implica que el docente ayude a articular entre saberes, historias y distintas visiones de mundo, promoviendo relaciones educativas horizontales y de reconocimiento mutuo. capaces de generar experiencias de aprendizaje donde la diversidad no sea vista como obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo

En este sentido, la interculturalidad puede comprenderse, de manera articulada, como un proceso educativo, un enfoque pedagógico y un principio orientador de la práctica docente. Es un proceso porque se construye a través del diálogo y la interacción cotidiana; es un enfoque porque orienta la planificación curricular y las prácticas educativas hacia la equidad y la inclusión; y es un principio pedagógico porque guía la acción educativa al reconocer la diversidad cultural como una riqueza y no como un obstáculo. Esta articulación permite afirmar que la interculturalidad crítica no es una suma de elementos aislados, sino un marco integrador que impulsa una convivencia escolar democrática, basada en el respeto, la colaboración y la construcción colectiva de aprendizajes.

1.3. El enfoque intercultural en el currículo nacional peruano

Hablar de interculturalidad en el Perú es hablar de una urgencia histórica. Nuestro país, marcado por una diversidad cultural vasta y profunda, ha sido también escenario de desigualdades que se han normalizado dentro de múltiples estructuras, incluida la educativa. No se trata solamente de reconocer que convivimos muchas culturas, sino de asumir que durante décadas el sistema educativo ha invisibilizado o subvalorado saberes, lenguas y formas de vida que no responden al modelo dominante (Tubino, 2003), al describir cómo la

escuela peruana ha operado bajo un modelo monocultural que excluye la diversidad. Frente a esta realidad, el CNEB plantea el enfoque intercultural como un principio pedagógico transversal, que no debe quedarse en el discurso, sino encarnarse en la práctica cotidiana de la escuela. Este enfoque es una “valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística como riqueza del país, y el diálogo intercultural como medio para construir una sociedad equitativa, inclusiva y sin discriminación” (Minedu, 2016a, p. 24).

Esta definición, aunque clara, requiere ser comprendida en profundidad. En la práctica, nos interpela como educadores a preguntarnos: ¿estamos realmente educando desde esa mirada?, ¿reconocemos los saberes de nuestros estudiantes como válidos?, ¿cómo dialoga la escuela con el entorno cultural que la rodea?

A menudo, se tiende a asociar el enfoque intercultural con actividades puntuales como ferias gastronómicas, danzas o trajes típicos. Este tipo de prácticas responden a lo que Walsh (2009) denominó interculturalidad funcional, es decir, una visión limitada y superficial de la diversidad cultural que incorpora elementos culturales solo de forma superficial, sin cuestionar las desigualdades estructurales ni promover un verdadero diálogo entre saberes.

Sin negar el valor de estas expresiones, es necesario ir más allá de lo anecdótico o simbólico. Una educación verdaderamente intercultural no puede limitarse a días festivos ni a una semana intercultural, entendida como un conjunto de actividades aisladas como ferias, presentaciones artísticas o muestras culturales que solo visibilizan la diversidad de manera superficial. Este tipo de prácticas se inscribe en lo que Walsh (2001) denominó interculturalidad funcional, una perspectiva que incorpora elementos culturales únicamente como decoración del currículo, sin generar cambios pedagógicos profundos ni cuestionar las desigualdades estructurales.

En el CNEB, el enfoque intercultural se incorpora en distintos niveles de manera explícita. En primer lugar, aparece en el perfil de egreso, donde se establece que los estudiantes deben “valorar la diversidad y convivir de manera democrática e intercultural” (Minedu, 2016a). Esta orientación no constituye un aspecto accesorio, sino un componente central de la formación ciudadana que el sistema educativo busca promover. Del mismo modo, el enfoque intercultural está integrado en varias competencias de diferentes áreas

curriculares. Áreas como Personal Social, Comunicación, Ciencia y Tecnología, y Educación Religiosa incorporan elementos vinculados al reconocimiento de la diversidad, el respeto por distintas cosmovisiones y el desarrollo de capacidades para el diálogo en contextos multiculturales.

Esta presencia transversal evidencia que la interculturalidad no se limita a un curso específico, sino que es un principio formativo general que orienta la práctica pedagógica en su conjunto (Defensoría del Pueblo, 2016). Es decir, la interculturalidad, entendida como principio formativo general, orienta la planificación, el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para así promover prácticas pedagógicas que consideren la diversidad cultural del estudiantado, el respeto por los saberes locales y la generación de espacios de diálogo e interacción equitativa en el aula.

En síntesis, el CNEB desarrolla orientaciones pedagógicas que enfatizan la necesidad de que los docentes consideren el contexto sociocultural del estudiante, su lengua materna y los saberes de su comunidad en la planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes. Con ello, el currículo busca promover prácticas educativas contextualizadas que reconozcan y valoren la diversidad como un recurso pedagógico fundamental (Minedu, 2016a)

Este enfoque no solo reconoce al estudiante como sujeto de derechos, sino también como portador de cultura, es decir, como alguien que construye su identidad a partir de los saberes, prácticas, valores, lenguas y formas de comprender el mundo que provienen de su familia, su comunidad y su historia. Este concepto ha sido desarrollado por autores como Walsh (2001), quien sostuvo que cada estudiante llega a la escuela con un bagaje cultural que debe ser valorado y no subordinado al conocimiento escolar hegemónico.

En esa línea, asumir al estudiante como portador de cultura implica reconocer que no es un receptor pasivo de contenidos, sino un actor que trae consigo formas propias de interpretar y habitar el mundo. Ello resulta fundamental para diseñar estrategias pedagógicas que reconozcan estas interpretaciones como puntos de partida para el aprendizaje, favoreciendo la participación activa del estudiante y fortaleciendo una convivencia escolar basada en el respeto, el diálogo y la valoración de la diversidad cultural.

El enfoque intercultural exige que el aula se convierta en un espacio de diálogo entre lo local y lo global, entre lo ancestral y lo contemporáneo, donde los saberes de los estudiantes y sus comunidades dialoguen horizontalmente con los conocimientos académicos. Por ello, el enfoque intercultural no debe entenderse como algo que se aplica solo en el aula, la escuela o en su conjunto, ya que debe transformarse bajo las siguientes interrogantes abordadas de manera crítica y colectiva por la comunidad educativa, especialmente por los docentes y los equipos de gestión escolar, quienes tienen la responsabilidad de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y curriculares: ¿Qué tipo de saberes priorizamos?, ¿quiénes aparecen en nuestros libros de texto?, ¿cuáles lenguas se escuchan en los pasillos?, ¿cómo se evalúan los aprendizajes?

Desde el enfoque de la interculturalidad crítica, responder a estas preguntas implica revisar los contenidos que se enseñan, los materiales educativos que se utilizan, las lenguas que se legitiman en el espacio escolar y los criterios de evaluación que se aplican, con el propósito de garantizar que los procesos educativos reconozcan la diversidad cultural y lingüística del estudiantado y promuevan una convivencia escolar inclusiva y democrática.

La escuela no puede seguir funcionando bajo una lógica monocultural. Es decir, no puede asumir que todos los estudiantes parten del mismo punto ni que deben adaptarse a una única manera de aprender, hablar o pensar. Para Zavala y Córdova (2010), el sistema educativo peruano ha operado históricamente bajo un modelo homogeneizador que desconoce la diversidad cultural y lingüística del país, reproduciendo así desigualdades estructurales.

La verdadera interculturalidad, como señaló Walsh (2005), implica cuestionar las relaciones de poder que se reproducen en el sistema educativo. No basta con incluir al “otro” desde una mirada integradora, donde se reconoce la diferencia sin transformar la organización curricular ni las prácticas pedagógicas dominantes; es necesario descentrar la mirada para valorar todas las culturas por igual, requiere cuestionar y reconfigurar esas relaciones de poder dentro del sistema educativo, trascendiendo la simple inclusión simbólica para valorar y articular todas las culturas por igual en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este es un reto grande, especialmente en contextos rurales, indígenas o con fuerte presencia de migración interna, donde las culturas locales han sido históricamente marginadas y enfrentan condiciones estructurales de exclusión educativa, lingüística y cultural. En muchas de estas zonas, la Educación Intercultural Bilingüe [EIB] se implementa con retos significativos, debido a la persistente falta de recursos adecuados y de formación docente especializada, lo que limita la atención culturalmente pertinente de las necesidades educativas de los estudiantes que hablan lenguas originarias (Urbano Mejía et al., 2021).

Estudios recientes han mostrado que la implementación de la EIB continúa encontrando barreras derivadas de la formación insuficiente de docentes en enfoques interculturales, a pesar de avances normativos y curriculares (Rebaza Vélchez y Hurtado, 2018). Por ejemplo, en diversas regiones, la capacidad docente no siempre refleja las competencias necesarias para integrar las lenguas originarias y las prácticas culturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual se reconoce como un factor crítico para cerrar las brechas educativas en comunidades rurales indígenas.

En el contexto peruano, el Minedu (2016a) y los gobiernos regionales han impulsado programas de capacitación para docentes EIB en la Amazonía y otras zonas, beneficiando a miles de maestros e impactando directamente en el aprendizaje de estudiantes en escuelas bilingües. Si bien representa un avance, aún no alcanza para todos los docentes que requieren formación especializada. Por esta razón, la formación docente no solo implica educación inicial, sino también actualización constante en pedagogías interculturales y dominio de lenguas originarias, elementos imprescindibles para una educación contextualizada, pertinente y coherente con las realidades socioculturales de los pueblos indígenas

En consecuencia, se continúan replicando prácticas pedagógicas tradicionales que limitan el desarrollo del enfoque intercultural, entre estas prácticas destacan la enseñanza frontal donde el docente mantiene un rol protagónico y el estudiante asume una posición pasiva (Freire, 2005); el uso exclusivo del castellano como lengua de instrucción, aun en contextos bilingües (Minedu, 2016a; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2006); y la aplicación de evaluaciones memorísticas que no consideran el contexto cultural de los estudiantes (García Canclini, 2004).

Además, es necesario contar con materiales educativos contextualizados, diseñados con la participación de las comunidades y que reconozcan los saberes locales como fuentes legítimas de conocimiento. De igual manera, se requiere una política de evaluación que no penalice las diferencias culturales o lingüísticas, sino que las incorpore como parte del proceso de aprendizaje. La evidencia muestra que, en muchos contextos, las evaluaciones actuales tienden a perjudicar a estudiantes cuya lengua materna no es el castellano, pues se aplican pruebas estandarizadas que no consideran la diversidad lingüística (Díaz-Barriga, 2011).

Si bien el enfoque intercultural está presente de manera explícita en el CNEB (Minedu, 2016a), las investigaciones de Gunther (2012), Gutiérrez Pezo (2020), Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI] (2021) y Unesco (2006) coinciden en señalar que persisten brechas significativas entre la normativa y la práctica educativa. Uno de los principales obstáculos es la centralización de los contenidos curriculares y de los procesos de diseño pedagógico, los cuales responden mayoritariamente a una lógica estandarizada pensada desde contextos urbanos y castellanohablantes. Esta centralización dificulta la adaptación del currículo a la diversidad sociocultural del país, ya que prioriza referentes culturales, formas de aprendizaje y prácticas comunicativas propias de sectores urbanos, dejando en segundo plano las realidades, saberes y necesidades educativas de las comunidades rurales e indígenas.

En este sentido, los estudios de Gunther (2012); Gutiérrez Pezo (2020); OEI (2021); Unesco (2006); Walsh (2009) han evidenciado que el currículo, aunque plantea principios de interculturalidad, en la práctica tiende a privilegiar una perspectiva homogénea y urbana, lo que limita la pertinencia regional y la incorporación efectiva de saberes locales en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Palomares Ruiz, 2013).

Otro problema importante es la escasa presencia de las lenguas originarias en los espacios formales de enseñanza, siendo el castellano la lengua predominante a pesar de que el Perú es un país multilingüe. Informes oficiales señalan que, fuera de los programas específicos de EIB, las lenguas indígenas no son utilizadas como medios de instrucción ni cuentan con suficientes materiales pedagógicos (Urbano Mejia et al., 2021). Finalmente, persisten actitudes discriminatorias o prejuicios culturales entre docentes, directivos y estudiantes, lo cual limita la construcción de relaciones de convivencia intercultural.

En el ámbito educativo se evidencian que estas actitudes se expresan en la desvalorización de los saberes indígenas, en prácticas de exclusión y en la reproducción de estereotipos culturales (Gunther, 2012; Herrera Torres y Lorenzo Quiles, 2003). Estas barreras revelan la necesidad de fortalecer la interculturalidad no solo como mandato normativo, sino como práctica pedagógica cotidiana.

Por todo ello, la implementación del enfoque intercultural no puede quedar únicamente a la voluntad individual del docente. Si bien el Estado peruano cuenta con la Política Nacional de Transversalización del Enfoque Intercultural al 2030, diversos estudios señalan que aún existen limitaciones para garantizar su pleno cumplimiento en el ámbito educativo (OEI, 2021; Uzcátegui, 2003). Entre las principales debilidades se encuentran la falta de mecanismos claros de articulación intersectorial y de seguimiento a nivel escolar (Decreto Supremo N°012-202-MINEDU), el financiamiento insuficiente para la ejecución de acciones concretas (Palomares Ruiz, 2013) y la escasa incorporación de lineamientos específicos para la formación inicial y continua de docentes (Galeano, 1998; Santos Guerra, 2000; Tedesco, 2006).

Asimismo, la participación de las comunidades en la implementación de la política intercultural sigue siendo limitada, en la medida en que su involucramiento se reduce principalmente a espacios consultivos donde la comunidad es escuchada, pero sus opiniones no son vinculantes, ya que opinan, sugieren o validan decisiones ya tomadas. A su vez, los espacios informativos son lugares donde la comunidad solo recibe información sobre decisiones previamente definidas, ello sin una incidencia efectiva en la toma de decisiones pedagógicas, curriculares o de gestión escolar (Martínez Bonafé, 2000; Santos Guerra, 1999). Por ello, resulta necesario fortalecer los procesos de gestión, financiamiento, formación y participación comunitaria para avanzar desde la interculturalidad como discurso normativo hacia una interculturalidad vivida como práctica pedagógica y social (Minedu, 2016a).

Finalmente, el enfoque intercultural constituye una de las propuestas más significativas del CNEB, pues orienta a la educación hacia la construcción de una convivencia democrática y justa basada en el reconocimiento de la diversidad cultural. El CNEB señala que la educación peruana debe promover relaciones interculturales que fortalezcan la ciudadanía y el diálogo entre saberes (Minedu, 2016a). Desde esta

perspectiva, el enfoque intercultural no solo busca formar estudiantes respetuosos de la diversidad, sino contribuir a una sociedad donde todas las culturas puedan convivir y aprender juntas. Como educadores, tenemos la responsabilidad ética de promover una escuela que no reproduzca desigualdades, sino que las enfrente desde el conocimiento crítico y el reconocimiento del otro como sujeto legítimo de derechos. En este sentido, la interculturalidad, como señaló Walsh (2009), no se reduce a una técnica pedagógica, sino que se configura como una práctica ética, política y relacional que se concreta en la convivencia cotidiana, en el diálogo horizontal y en la participación democrática dentro de la institución educativa. De este modo, la educación intercultural contribuye a transformar las relaciones escolares, favoreciendo una convivencia basada en el respeto, la equidad y la inclusión, lo que permite que el Perú reconozca y valore su mayor riqueza: la diversidad cultural como fundamento para una sociedad más justa y cohesionada.

CAPÍTULO II:

LA CONVIVENCIA ESCOLAR DEMOCRÁTICA Y SU VÍNCULO CON LA INTERCULTURALIDAD

La convivencia escolar democrática y su vínculo con la interculturalidad resulta fundamental en un país pluricultural como el Perú, donde las escuelas reúnen estudiantes con historias, lenguas, valores y modos de comprender el mundo profundamente diverso. Tal como ha señalado el Minedu (2013), convivir democráticamente implica construir relaciones basadas en el respeto, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, estas relaciones no emergen de manera automática, sino en instituciones donde persisten desigualdades culturales y lingüísticas que influyen en la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí.

Diversos estudios sobre educación intercultural han señalado que las desigualdades culturales y lingüísticas dentro de la escuela se expresan en prácticas cotidianas que afectan la participación y el reconocimiento de los estudiantes, tales como el silenciamiento, la desvalorización de saberes originarios o la reproducción de jerarquías culturales implícitas (Zavala y Córdova, 2010). Esto evidencia que la convivencia democrática solo puede consolidarse si se reconoce que existen asimetrías de poder que afectan a ciertos grupos y que deben ser transformadas pedagógicamente (Fraser, 2002; Walsh, 2005).

Freire (2005) afirmó que el diálogo horizontal es condición para la liberación y la convivencia democrática. Estos elementos se vuelven especialmente pertinentes en las aulas donde conviven estudiantes de diferentes culturas. Investigaciones desarrolladas en contextos escolares bilingües del Perú han señalado que alumnos cuya lengua materna es el quechua tienden a restringir su participación oral en clase debido a experiencias de burla, estigmatización o corrección lingüística inapropiada por parte de sus pares, lo cual refuerza barreras simbólicas y lingüísticas en el proceso educativo (Tubino, 2003; Zavala y Córdova, 2010).

Estas prácticas discriminatorias afectan negativamente su involucramiento académico y su autoestima cultural. Esta situación confirma lo planteado por Gisbert López (2005) y Tubino (2003) respecto a la desvalorización histórica de las lenguas originarias.

Sin embargo, la implementación de estrategias pedagógicas basadas en el diálogo intercultural, como el intercambio de palabras en lenguas originarias y la reflexión colectiva sobre su significado cultural, ha demostrado favorecer el reconocimiento de la diversidad lingüística y disminuir actitudes de burla o desvalorización dentro del aula, lo que contribuye a un clima escolar más inclusivo (Damyánov, 2024; Walsh, 2009; Zavala y Córdova, 2010).

Cuando se implementan dinámicas de diálogo intercultural que invitan a los estudiantes a compartir palabras de sus lenguas familiares y explicar su significado, el clima escolar tiende a transformarse positivamente. Estas prácticas favorecen el reconocimiento de la diversidad lingüística y reducen actitudes de burla o desvalorización. Como resultado, la pluralidad lingüística comienza a percibirse como una fortaleza colectiva dentro del grupo (Anicama Cárdenas, 2024).

Otro ejemplo muestra cómo los conflictos pueden convertirse en oportunidades pedagógicas. En una actividad grupal orientada a la elaboración de normas de convivencia, surgió un desacuerdo entre dos estudiantes respecto a las formas de comunicación consideradas respetuosas. Un alumno, proveniente de una comunidad amazónica, manifestaba que interrumpir durante una conversación no siempre era una falta de respeto, ya que en su contexto familiar el diálogo suele ser dinámico y colectivo. Por otro lado, una estudiante de un entorno urbano sostenía que interrumpir al hablar era una señal de mala educación, pues en su familia se valora esperar el turno de palabra. Inicialmente, esta diferencia generó incomodidad y juicios entre ambos; sin embargo, al abrir un espacio de diálogo guiado por el docente, los alumnos lograron comprender que las normas de comunicación varían según el contexto cultural.

A partir de este intercambio, el grupo acordó establecer pautas de diálogo que consideraran ambas perspectivas, fortaleciendo así una convivencia basada en el respeto, la comprensión mutua y el reconocimiento de la diversidad cultural (Anicama Cárdenas, 2024). Este tipo de experiencias concretas confirman lo planteado por Gallardo Gómez (2009): las tensiones culturales deben convertirse en oportunidades para desarrollar pensamiento crítico y ciudadanía.

Además, se pudo observar cómo la convivencia democrática mejora cuando las prácticas pedagógicas incorporan explícitamente elementos interculturales. En un proyecto de aprendizaje-servicio inspirado en Figueroa Iberico (2013), los estudiantes debían identificar problemas de convivencia en los espacios comunes de la escuela. Fue interesante notar que los alumnos con antecedentes comunitarios andinos mostraban naturalmente hábitos de cooperación, como recoger basura sin que se les pida o ayudar a sus compañeros pequeños, prácticas que reflejan los valores colectivos aprendidos en sus familias. Cuando estas acciones fueron visibilizadas y reconocidas públicamente, el grupo entero comenzó a replicarlas. Como señalaron Urbano Mejía et al. (2021), valorar saberes culturales en el aula incrementa la participación y el sentido de pertenencia, pues son elementos clave de una convivencia democrática inclusiva.

Así también, consideramos que la convivencia democrática no solo requiere normas claras, sino espacios de participación real. En algunos procesos educativos se promueve que los estudiantes construyan las normas de convivencia a partir de experiencias provenientes de sus contextos familiares y comunitarios. En estos espacios, suelen mencionarse prácticas como la minka, el ayni o la faena, las cuales muestran cómo, en diversas comunidades, las normas se organizan mediante acuerdos colectivos orientados a la cooperación y la corresponsabilidad (Tubino, 2003). Estos aportes coinciden con lo planteado por Walsh (2009) sobre la participación como práctica transformadora. El resultado fue la creación de normas más inclusivas y con mayor sentido para ellos. Entonces, se pudo notar que se reducían discusiones y que los estudiantes defendían las reglas porque sentían que eran suyas, no impuestas.

En síntesis, la convivencia democrática no se limita a promover el respeto o resolver conflictos, sino que implica comprender, valorar y trabajar pedagógicamente la diversidad cultural. Cuando la escuela reconoce las voces históricamente silenciadas, incorpora las lenguas familiares, aborda los conflictos desde el diálogo y permite que los estudiantes participen en la toma de decisiones, se fortalece una convivencia donde nadie es excluido por su cultura. La experiencia cotidiana confirma lo dicho por Mendoza Rojas (2020), Freire (2005) y Unesco (2006): la convivencia democrática y la interculturalidad solo se vuelven reales cuando se practican cada día en el aula, en la participación, en las normas y en las relaciones entre alumnos y docentes.

2.1. Convivencia democrática: definición y dimensiones

La convivencia democrática no se construye solo con buenas intenciones; requiere procedimientos claros que vinculen normas, relaciones y participación con prácticas pedagógicas interculturales. En la dimensión normativa, por ejemplo, la transformación comienza por sustituir reglas impuestas por acuerdos colectivos que reflejen las realidades culturales del alumnado. En una escuela concreta, esto se realiza mediante la organización de una Asamblea de Aula, donde los estudiantes, en tutoría, comparten ejemplos de convivencia desde sus familias (ayni, minka, roles comunitarios) y elaboran, con orientación docente, un “Pacto de Aula” que incluya normas sobre el respeto a las lenguas maternas, la resolución dialogada de conflictos y el cuidado de los espacios (Minedu, 2016a).

La evidencia empírica y teórica (Ossa Parra, 2004; Murillo, 2008) sugiere que los acuerdos contruidos colectivamente se cumplen con mayor compromiso. Para aplicarlos, la escuela puede reservar una hora semanal de tutoría para revisar el pacto, recoger sugerencias y registrar avances en un cuaderno de convivencia; además, el equipo directivo debe respaldar estos acuerdos e incorporarlos al Reglamento Interno, de manera que no queden como ejercicios aislados. Para que esto no sea sólo simbólico, el Minedu (2016a) ha recomendado institucionalizar un pequeño sistema de seguimiento: una bitácora semanal donde estudiantes y docentes registren incidentes y soluciones, y una reunión mensual de convivencia donde se analice si las medidas tomadas están reduciendo las incidencias y mejorando la percepción de justicia en el aula.

Respecto a la dimensión relacional, las prácticas deben centrarse en formar habilidades socioemocionales y enseñar explícitamente cómo interpretar y responder a diferencias culturales. Esto se aplica mediante rutinas y metodologías concretas. Por ejemplo, introducir círculos de diálogo semanales en los que un estudiante comparte una vivencia cultural y el resto practica preguntas abiertas, y la reformulación de la idea escuchada actividad que reduce malentendidos y construye empatía lingüística (Oreiro y Valenzuela, 2011).

Otra práctica aplicada es el “Rincón de Lenguas” en el aula, donde cada semana un estudiante presenta una palabra o refrán de su lengua materna con su significado y contexto. Este pequeño ejercicio, sustentado por la Unesco (2006) y por estudios sobre valoración cultural (Rebaza Vílchez y Hurtado, 2018), convierte lo que sería motivo de burla en motivo

de curiosidad y aprendizaje. Para que estas acciones sean sostenibles, la escuela debe capacitar a los docentes en mediación intercultural y habilidades socioemocionales mediante microformaciones internas (horas pedagógicas mensuales), entendidas como espacios breves y sistemáticos de capacitación institucional desarrollados durante las horas pedagógicas mensuales y orientados al fortalecimiento de competencias específicas a partir de necesidades reales del aula y sesiones de observación mutua entre pares.

La formación docente debe incluir prácticas de coenseñanza, ya que es una modalidad colaborativa en la que dos o más docentes planifican, desarrollan y evalúan conjuntamente una sesión de aprendizaje, a diferencia de la enseñanza tradicional, centrada en la acción individual del docente, donde se realiza un análisis de casos reales y la elaboración colaborativa de estrategias adaptadas al contexto de la institución (Minedu, 2017).

La evaluación de esta dimensión puede combinar observación estructurada (fichas de aula que registren turnos de palabra, tipos de intervención y respuesta empática) y autoinformes de estudiantes sobre si se sienten escuchados y respetados. A su vez, se pueden comparar indicadores de antes y después de la intervención (Escarbajal-Frutos et al., 2019). La dimensión participativa exige que la voz estudiantil incida en decisiones reales, no en actividades retóricas; Para aplicarla, Holm y Zilliacus (2009) propusieron crear órganos estudiantiles con funciones concretas. Por ejemplo, una “Brigada de Convivencia y Cuidado” con responsabilidades claras: diagnóstico de puntos problemáticos en la escuela, propuesta de campañas, gestión de materiales para recuperar áreas verdes y establecer mandatos trimestrales donde las propuestas estudiantiles deban ser respondidas formalmente por dirección y docentes (aceptadas, modificadas con razones o descartadas con justificación).

La participación se vuelve transformadora cuando las iniciativas estudiantiles se articulan con proyectos de aprendizaje y servicios que impacten la comunidad: si los alumnos detectan que los baños del patio se deterioran por falta de cultura de cuidado, pueden diseñar una campaña que incluya diagnóstico, propuestas pedagógicas (talleres), materiales creativos (murales) y evaluación de impacto (encuestas a usuarios y conteos antes/después). Estas prácticas combinan lo planteado por Figueroa Iberico (2013) sobre aprendizaje y servicio, y lo que Walsh (2009) defendió respecto a la participación auténtica.

Para que la participación sea inclusiva, hay que asegurar representatividad (rotación de cargos, criterios para garantizar presencia de estudiantes de distintos orígenes), accesibilidad (reuniones en lenguas que los estudiantes entiendan o con mediación) y acompañamiento docente que no imponga, sino que oriente y facilite.

En lo curricular, aplicar el enfoque intercultural implica dos acciones concretas y medibles: la contextualización de contenidos y la validación de saberes comunitarios. Contextualizar significa adaptar secuencias didácticas para que incorporen conocimientos locales (usar prácticas agrícolas locales para enseñar procesos biológicos o proporciones en matemática) y emplear materiales producidos con la comunidad (entrevistas, relatos, mapas locales).

Validar saberes comunitarios implica evaluar con instrumentos alternativos: portafolios, proyectos, exposiciones orales en lengua materna o demostraciones prácticas, en lugar de depender exclusivamente de pruebas estandarizadas que penalizan la interculturalidad (Gisbert López, 2005) En la práctica esto requiere que el equipo pedagógico diseñe rúbricas que incluyan criterios de competencia intercultural (capacidad de explicar una práctica comunitaria, de negociar significados, de aplicar saberes locales a problemas escolares) y que dichas rúbricas sean socializadas con estudiantes y familias para garantizar transparencia y legitimidad (Kettle et al., 2017).

De acuerdo con la Asociación Alemana para la Educación de Adultos et al. (2009), la formación docente es un pilar que se aplica con pasos concretos: diagnóstico de necesidades de observación, diseño de itinerarios formativos breves y continuos (microcursos, clubes de lectura crítica sobre interculturalidad), acompañamiento en aula (tutorías pedagógicas, codocencia) y espacios reflexivos institucionales (mesas de práctica docente mensuales donde se discutan casos reales).

Cabe mencionar que es clave incluir a mediadores culturales (líderes comunitarios, hablantes nativos) en la formación para que la capacitación no sea académica y distante, sino situada y práctica (Tubino, 2003). Para sostener esto, la dirección debe reservar horas de trabajo pedagógico y vincular dichos procesos a los criterios de evaluación del desempeño docente.

A nivel de gestión escolar y vinculación con la comunidad, las acciones aplicadas pasan por formalizar canales de participación: consejos escolares con representación estudiantil y familiar, y comisiones mixtas escuela-comunidad para participar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional. Este instrumento de gestión define la identidad, las prioridades pedagógicas y las normas de convivencia de la institución, y orienta de manera consensuada las decisiones curriculares y organizativas de la escuela y de las jornadas culturales que van más allá de lo festivo: ferias de saberes donde las comunidades presentan prácticas productivas, medicinales y artísticas vinculadas a contenidos curriculares (Minedu, 2016b). La participación comunitaria debe incluir además acuerdos sobre el uso de la lengua en contextos específicos y convenios para producir materiales educativos. Estos mecanismos permiten transformar la escuela en un espacio de reconocimiento real (Fraser, 2002).

La parte esencial es humanizar todos estos procesos, eso significa que los docentes y directivos deben asumir la responsabilidad ética de escuchar y aprender de las comunidades, privilegiar la dignidad de los estudiantes en cualquier decisión y priorizar procesos restaurativos por encima de castigos. En la práctica, la humanización se concreta en acciones como: conversar con la familia antes de aplicar cualquier sanción, priorizar medidas de reparación que impliquen diálogo y restitución, ofrecer espacios escolares de acompañamiento emocional cuando se producen tensiones y celebrar públicamente los aportes culturales de los estudiantes en espacios donde participan también las familias. Estas medidas, apoyadas por la teoría de Freire (2005) y las recomendaciones de organismos como la Unesco (2006), convierten a la convivencia democrática en una práctica palpable y sostenida.

La convivencia en escuelas culturalmente diversas ofrece oportunidades para aprender a vivir desde el respeto mutuo, pero también revela tensiones cuando la institución no reconoce la pluralidad cultural que traen sus estudiantes. Tal como advirtió Urzula Gutiérrez (2014), en muchos centros educativos, la interculturalidad permanece en los documentos institucionales, pero no se materializa en la práctica diaria. Desde un análisis, esta brecha se hace evidente cuando los estudiantes sienten que su lengua, su cultura o su modo de entender el mundo no tiene lugar en el aula. Esto confirma lo planteado en el primer capítulo por autores como Walsh (2009) y Tubino (2003), quienes sostuvieron que la escuela

aún reproduce relaciones de poder que históricamente han invisibilizado identidades indígenas, rurales y migrantes. En ese sentido, comprender los retos de la convivencia implica analizar cómo estas desigualdades se expresan en los vínculos cotidianos.

Zavala y Córdova (2010) indicaron que uno de los retos más evidentes es la persistencia de prejuicios lingüísticos y culturales, ya que muchos estudiantes sufren bromas o estigmatización por su acento, su lengua materna o su apariencia física. Se han presenciado momentos en los que estudiantes quechua hablantes prefieren no intervenir por temor a ser burlados. Este silencio, más que timidez, es el reflejo de lo que Fraser (2002) denominó una injusticia cultural, una desvalorización simbólica que vulnera la legitimidad de ciertos grupos, de tal modo que existen estudiantes que evitan participar en su lengua materna debido a burlas de sus compañeros.

La implementación de dinámicas pedagógicas orientadas, al intercambio de palabras y expresiones en las lenguas familiares de los estudiantes, puede generar, en una etapa inicial, reacciones de risa o extrañamiento asociadas a prejuicios lingüísticos previamente internalizados. No obstante, Giroux (2003), Gutiérrez Pezo (2020) y OEI (2021) han evidenciado que, cuando estas actividades se desarrollan en un marco reflexivo y de diálogo intercultural, dichas reacciones tienden a transformarse progresivamente en curiosidad, interés y reconocimiento del valor cultural de las lenguas originarias. De este modo, se contribuye a la construcción de un clima de respeto y valoración de la diversidad lingüística en el aula. Tal como planteó Freire (2005), cuando las identidades son reconocidas, se fortalece la participación y la autoestima, lo cual mejora notablemente la convivencia.

Otro desafío se manifiesta en la distancia entre el currículo y la realidad cultural de los estudiantes. Sousa Santos (2005) señaló que un currículo ajeno a la cultura local hace que la escuela se viva como un espacio desligado de la vida. Cuando la enseñanza no establece vínculos con la comunidad de los estudiantes, se observa que su interés disminuye y se produce una desconexión emocional con el aprendizaje.

Esto coincide con Díaz-Barriga (2011), quien afirmó que un currículo rígido produce aprendizajes fragmentados y poco significativos. En proyectos relacionados con prácticas agrícolas locales, los estudiantes suelen explicar cómo sus familias organizan actividades comunitarias, como la minka para preparar la tierra. Así, se evidencian formas de

cooperación y trabajo colectivo propias de sus contextos culturales (Gutiérrez Pezo, 2020). Al integrar estos saberes la clase se vuelve dinámica, se fortalece la identidad cultural del grupo y se promueve un ambiente de respeto.

Un reto adicional es la ausencia de espacios auténticos de diálogo intercultural. Para Walsh (2009), la interculturalidad no puede reducirse a tolerancia; implica generar encuentros horizontales donde las voces diversas sean escuchadas. Sin embargo, las dinámicas escolares suelen mantener relaciones verticales donde el docente ocupa un rol dominante. Según Aché Aché (2013), “la falta de coordinación y equidad en los espacios sociales genera conflictos que pueden escalar. En el contexto escolar, esto se refleja en malentendidos vinculados a diferencias culturales, que requieren diálogo para clarificar significados y fortalecer la convivencia” (pp. 181-182).

Este tipo de situaciones muestra la necesidad de promover procesos comunicativos que favorezcan la comprensión mutua y la prevención de tensiones dentro de la convivencia escolar. En algunos contextos escolares, surgen desacuerdos entre estudiantes debido a diferencias en las normas de comportamiento heredadas de sus familias y comunidades, las cuales configuran esquemas de percepción y acción que no siempre coinciden con las expectativas normativas del espacio escolar, lo que genera tensiones en la interacción cotidiana (Díaz-Bravo et al., 2013) Por ejemplo, en el caso del saludo, mientras algunos estudiantes consideran importante saludar en voz alta como muestra explícita de respeto, otros provienen de entornos familiares donde el saludo se realiza de forma más discreta. Al abrir un espacio de diálogo durante la tutoría, ambos grupos pudieron explicar el significado cultural de sus prácticas, lo que permitió al colectivo comprender que existen diversas formas legítimas de expresar respeto en la convivencia escolar (Escarbajal-Frutos et al., 2019). Esto coincide con lo expuesto por Freire (2005), quien señaló que el diálogo es una herramienta transformadora que resuelve tensiones y humaniza las relaciones.

Las limitaciones en la formación docente representan también un obstáculo significativo. García Canclini (2004) explicó que muchos docentes no reciben preparación suficiente para atender aulas diversas. Se ha observado que, cuando un docente no comprende las prácticas culturales de sus estudiantes, puede interpretar erróneamente ciertos comportamientos; no obstante, cuando los docentes conocen estos significados culturales, la convivencia mejora y se evitan sanciones injustas. Esto coincide con Urbano

Mejía et al. (2021), quienes afirmaron que la convivencia se fortalece cuando los docentes desarrollan habilidades socioemocionales y una actitud abierta hacia la interculturalidad. Asimismo, Ossa Parra (2004) recordó que las competencias ciudadanas como la empatía y la escucha activa deben trabajarse diariamente para que los alumnos aprendan a convivir democráticamente.

Los conflictos derivados de malentendidos culturales también representan un reto. Frecuentemente, las tensiones no son agresiones directas, sino pequeños gestos de burla o incomodidad ante lo distinto. Fraser (2002) denominó a estas situaciones “injusticias simbólicas”, porque son peligrosas y pasan desapercibidas. En contextos escolares culturalmente diversos, las diferencias en las formas de participación oral pueden generar interpretaciones erróneas y situaciones de exclusión. Por ejemplo, en algunas comunidades andinas, el silencio y la escucha atenta son expresiones de respeto hacia la autoridad y el grupo, mientras que en otros contextos socioculturales se valora la participación constante y verbal. Esta diferencia puede llevar a que ciertos estudiantes sean percibidos como desinteresados o pasivos; sin embargo, cuando el docente promueve espacios de reflexión y diálogo sobre los significados culturales de estas prácticas comunicativas, se favorece el reconocimiento mutuo y se evita la estigmatización, lo que fortalece una convivencia escolar basada en el respeto y la valoración de la diversidad cultural (Zavala y Córdova, 2010). Esta experiencia coincide con Figueroa Iberico (2013), quien sostuvo que la convivencia se fortalece cuando los estudiantes participan en actividades que permiten compartir experiencias y construir nuevas miradas sobre la diversidad.

En conjunto, estos retos revelan que convivir en contextos culturales diversos exige una pedagogía intercultural crítica que cuestione prejuicios, transforme relaciones y legitime los saberes de todos los estudiantes. Como afirmaron Fraser (2002), Freire (2005) y Walsh (2009), la escuela debe convertirse en un espacio donde el diálogo, el reconocimiento y la justicia cultural orienten todas las interacciones. Cuando estos principios se viven en el aula, la convivencia deja de ser un discurso normativo y se convierte en una experiencia humana profunda que fortalece a la comunidad educativa.

2.2. Tensiones y conflictos culturales y étnicos en relación con la formación de una ciudadanía crítica y una cultura de paz en la escuela

Las escuelas son espacios donde convergen estudiantes con historias, lenguas, prácticas familiares y formas de interpretar el mundo que no siempre coinciden entre sí. Esta interculturalidad, aunque es una riqueza para la formación integral, también puede generar tensiones culturales o étnicas cuando la institución educativa no promueve el diálogo ni el reconocimiento mutuo. Pese a ello, estas tensiones no deben entenderse como señales de fracaso, sino como oportunidades pedagógicas para aprender a convivir, desarrollar empatía y formar ciudadanía crítica.

Fraser (2002), Freire (2005) y Walsh (2009) advirtieron que el conflicto, cuando es abordado desde una perspectiva crítica y reflexiva, puede convertirse en un recurso formativo que contribuya a cuestionar las desigualdades, fortalecer el reconocimiento y avanzar hacia prácticas educativas más justas e inclusivas.

Fraser (2002) explicó que la falta de reconocimiento produce injusticias culturales que se reflejan en burlas, silenciamientos o exclusiones simbólicas. Estas formas de violencia cotidiana, cuando no se atienden pedagógicamente, terminan reproduciendo relaciones de poder que afectan la convivencia, la participación y la identidad de los estudiantes.

Condori Corimayhua (2022) observó que, cuando un estudiante evita comunicarse en quechua por temor a ser objeto de burla, la situación trasciende a un simple acto de timidez, reflejando barreras culturales y lingüísticas que afectan su participación y expresión en el aula. Fraser (2002) lo denominó un déficit de reconocimiento cultural, es decir, la situación en la que determinadas identidades, lenguas o prácticas culturales no son valoradas en condiciones de igualdad dentro de una institución.

En el contexto escolar, este déficit se manifiesta cuando los estudiantes sienten que su lengua materna o sus costumbres no tienen legitimidad en el aula. En ese sentido, el silencio de los alumnos frente a situaciones de burla o incomprensión constituye una herida simbólica en su autoestima y evidencia que la escuela aún mantiene deudas en la valoración efectiva de la diversidad cultural.

En este escenario, el rol del docente es determinante. Para Delgado-Salazar (2011), la función docente no es imponer normas, sino mediar, escuchar y crear condiciones para el diálogo entre diferentes formas de ser y de entender la vida. Diversos estudios sobre convivencia escolar han evidenciado que, cuando los docentes imponen criterios disciplinarios sin generar espacios de diálogo, los conflictos tienden a incrementarse, debido a que los estudiantes perciben que sus perspectivas culturales no son reconocidas ni valoradas (Fraser, 2002; Freire, 2005; Walsh, 2009).

En contraste, cuando la escuela se esfuerza por comprender el significado que determinadas costumbres familiares tienen para los estudiantes como las formas de saludo, la relevancia de las festividades o los roles dentro del hogar, se favorece la construcción de acuerdos más legítimos, sostenibles y culturalmente pertinentes, lo cual contribuye a una convivencia escolar más justa e inclusiva (Unesco, 2006). Esto coincide con Freire (2005), quien afirmó que la educación debe construirse desde la palabra compartida, no desde la imposición.

Siguiendo esta línea, Díaz-Barriga (2011) advirtió que muchas tensiones en la escuela se originan en prácticas pedagógicas que privilegian una única manera de pensar, hablar o aprender, desvalorizando otras formas de conocimiento. En aulas culturalmente diversas, imponer un único estilo cognitivo puede vulnerar la identidad de los estudiantes. Mediante la creación, se permite que los alumnos expliquen contenidos desde sus experiencias familiares. Utilizar ejemplos de su comunidad o de su lengua materna no solo reduce la tensión cultural, sino que genera aprendizajes más profundos y significativos. Esta perspectiva dialoga con los planteamientos de Santos Guerra (2000) sobre la necesidad de una ecología de saberes que legitime conocimientos históricamente marginados.

Condori Corimayhua (2022) mencionó un caso vivido que ilustra cómo los conflictos pueden convertirse en oportunidades pedagógicas. En las aulas, los desacuerdos sobre cómo celebrar festividades familiares pueden transformarse en valiosas oportunidades de aprendizaje intercultural cuando se crean espacios de diálogo abiertos y respetuosos. Al dar la palabra a los estudiantes para que compartan el significado de sus tradiciones y alentar a sus compañeros a escuchar con atención, se fomenta el reconocimiento de la interculturalidad y la posibilidad de integrar distintos elementos culturales en actividades comunes, de modo que se fortalezca la cohesión y el sentido de comunidad. Este enfoque

refleja la ética del diálogo, que invita a valorar mutuamente las diferencias y a construir conocimiento de manera conjunta, planteada por Hoyos Vásquez (1995) y con la interculturalidad crítica de Walsh (2009), que promueven el encuentro horizontal entre diferentes perspectivas.

La construcción de una cultura de paz en la escuela requiere el desarrollo de habilidades que permitan afrontar tensiones sin recurrir a la violencia. Ossa Parra (2004) señaló que competencias como: la empatía, entendida como la capacidad de comprender las emociones y perspectivas de los demás; la autorregulación emocional, que implica reconocer y manejar adecuadamente las propias emociones en situaciones de conflicto; y la comunicación asertiva, relacionada con la expresión clara y respetuosa de ideas y desacuerdos, son fundamentales para que los alumnos aprendan a resolver conflictos de manera democrática y participativa.

Al mismo tiempo, se ha observado que la participación de los alumnos en acciones comunitarias (el cuidado de los espacios comunes, la integración en brigadas de convivencia o la realización de proyectos que vinculan saberes familiares) contribuye a generar un clima escolar más tranquilo, respetuoso y participativo. Estas experiencias fortalecen la colaboración, la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa, pues los estudiantes se reconocen como actores activos en la construcción de la convivencia escolar (Chaux Torres, 2012; Unesco, 2006). Estas prácticas se conectan con lo planteado por Figueroa Iberico (2013), quien demostró que el aprendizaje contribuye a desarrollar compromiso social y corresponsabilidad.

La participación estudiantil es un componente esencial en la formación de ciudadanía crítica. Se ha comprobado que estudiantes que anteriormente permanecían callados tienden a participar más activamente cuando se incorporan prácticas comunitarias, como el ayni o la minka, en proyectos escolares. Esto demuestra que la integración de saberes y tradiciones culturales fomenta la inclusión, la colaboración y el compromiso con la comunidad educativa (Walsh, 2009). A su vez, esto confirma lo señalado por Ossa Parra (2004), los estudiantes aprenden democracia practicando democracia, es decir, tomando decisiones, escuchando, proponiendo y trabajando colectivamente

En conjunto, las tensiones culturales que emergen en la vida escolar no deben reprimirse, sino ser orientadas pedagógicamente para promover el reconocimiento, el diálogo y la justicia cultural. Formar ciudadanía crítica implica enseñar a los estudiantes a comprender las diferencias, analizar el origen de los conflictos, dialogar desde el respeto y construir soluciones colectivas que fortalezcan la convivencia democrática. Cuando la escuela integra estos principios, las tensiones se transforman en oportunidades de aprendizaje, la diversidad se convierte en fuente de riqueza y la convivencia escolar se vuelve un proceso profundamente humano y formativo.

CAPÍTULO III:

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES PARA FOMENTAR LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

La construcción de una convivencia democrática en contextos culturalmente diversos no solo requiere voluntad institucional, sino que demanda una propuesta pedagógica sólida que permita encarnar los principios interculturales revisados en los capítulos anteriores. El análisis realizado en el primer capítulo mostró que la interculturalidad constituye un enfoque ético, político y pedagógico que reconoce la diversidad cultural como una riqueza y busca transformar las desigualdades históricas que han atravesado la educación peruana.

Por otra parte, el segundo apartado permitió observar que, aunque las instituciones educativas se esfuerzan por promover relaciones respetuosas y participativas entre estudiantes, aún persisten prácticas que reproducen silenciamientos, prejuicios y tensiones interculturales. Bajo este marco, el presente capítulo se orienta a proponer estrategias pedagógicas interculturales articuladas con los fundamentos teóricos anteriormente desarrollados, de manera que se permita traducir la interculturalidad en experiencias concretas de convivencia democrática.

Este capítulo propone un conjunto de orientaciones que no deben entenderse como recetas, sino como procesos que se construyen cotidianamente en el aula y en la comunidad. Más que presentar un listado de técnicas, se busca comprender cómo las estrategias pedagógicas pueden humanizar las relaciones, fortalecer las identidades de los estudiantes, fomentar el diálogo intercultural y transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje.

Las propuestas se basan en autores como Ossa Parra (2004), Delgado-Salazar (2011), Díaz-Barriga (2011), Fraser (2002), Urbano Mejía et al. (2021) y Walsh (2009), quienes coinciden en que la escuela debe promover una educación que reconozca la diversidad, cuestione las desigualdades y propicie la formación de una ciudadanía crítica capaz de convivir democráticamente.

3.1. Principios y fundamentos para el diseño de estrategias pedagógicas interculturales

Diseñar estrategias pedagógicas interculturales exige partir de principios que orientan la práctica educativa hacia una convivencia democrática basada en el reconocimiento mutuo, la participación y el diálogo. Estos principios se fundamentan en los aportes teóricos revisados previamente y encuentran su sentido en la vida cotidiana de las escuelas. No se trata solo de tener buenas intenciones, sino de comprender que cada acción pedagógica refleja una postura ética frente a la diversidad cultural.

Uno de los principios fundamentales es el reconocimiento de la identidad cultural de cada estudiante. Siguiendo a Fraser (2002), la falta de reconocimiento constituye una forma de injusticia que se expresa en el desprecio simbólico y la invisibilización de ciertos grupos. Esta problemática se evidencia cuando algunos estudiantes optan por ocultar o no utilizar su lengua materna en el espacio escolar por temor a ser ridiculizados. En diversas aulas se observa que estudiantes hablantes de quechua o aimara limitan su participación oral, no debido a una falta de conocimiento del contenido abordado, sino por el miedo a ser desvalorizados a causa de su acento o el uso del vocabulario propio de su lengua de origen, situación que refleja formas de exclusión simbólica dentro de la escuela (Walsh, 2009).

Un segundo principio es el diálogo horizontal, entendido no como una técnica de comunicación, sino como una relación ética. Freire (2005) sostuvo que el diálogo verdadero exige reconocer al otro como un sujeto con voz y experiencia. Walsh (2009) profundizó esta idea desde la interculturalidad crítica, pues señaló que el diálogo no puede darse si persisten jerarquías simbólicas que ubican a unos saberes como superiores a otros. En términos escolares, esto significa que los docentes deben dejar de ocupar el lugar de única fuente de conocimiento y abrirse a aprender de las experiencias culturales de los estudiantes. De igual forma, los alumnos deben entender que sus compañeros no hablan desde la ignorancia, sino desde historias familiares y comunitarias que merecen ser escuchadas.

Un tercer principio es la pertinencia contextual del aprendizaje. Díaz-Barriga (2011) afirmó que un currículo rígido e impuesto desde fuera produce aprendizajes desconectados y poco significativos. En contextos interculturales, esta desconexión se vuelve evidente, pues los contenidos escolares no dialogan con la vida familiar y comunitaria de los alumnos. Por ejemplo, al enseñar temas de ciudadanía, resulta más significativo vincularlos con prácticas locales como la minka o el ayni, que representan formas ancestrales de

organización democrática y cooperación colectiva. Cuando se reconoce el valor educativo de estas prácticas, los escolares comprenden que la ciudadanía no es solo un concepto abstracto: es una experiencia cotidiana que forma parte de su identidad (Tubino, 2003)

Finalmente, un principio clave es la participación activa de los estudiantes. Ossa Parra (2004) explicó que las competencias ciudadanas no se aprenden desde la teoría, sino a través de prácticas reales de toma de decisiones, resolución pacífica de conflictos y corresponsabilidad. En línea con ello, Urbano Mejía et al. (2021) afirmaron que la convivencia democrática se fortalece cuando los estudiantes se involucran en la gestión del clima escolar, participan en órganos de representación y contribuyen al cuidado de los espacios comunes. Los autores observaron cómo un grupo de estudiantes comenzó a participar más activamente cuando se organizó una brigada de convivencia basada en principios comunales de cooperación: alumnos que anteriormente permanecían callados empezaron a liderar actividades. De este modo, se demostró que la participación tiene un impacto directo en la inclusión y el sentido de pertenencia.

3.2. Estrategias para promover el diálogo intercultural y la convivencia democrática

La convivencia democrática en contextos culturalmente diversos no surge de manera espontánea, sino que debe construirse mediante estrategias pedagógicas que permitan integrar la diversidad de manera respetuosa, crítica y participativa. Las estrategias que se desarrollan a continuación no pretenden ser fórmulas rígidas, sino orientaciones que pueden adecuarse a distintos contextos escolares.

Una primera estrategia es la creación de espacios sostenidos de diálogo intercultural. Estos espacios no deben ser ocasionales, sino parte de la dinámica semanal del aula. En ellos, los estudiantes pueden compartir experiencias, costumbres, expresiones lingüísticas y formas de comprender el mundo. En una actividad llevada a cabo en tutoría, los alumnos compartieron la manera en que saludan en sus hogares. Algunos explicaban que en su familia se realiza un saludo fuerte para mostrar respeto, mientras que otros mencionaban que el saludo es más discreto para no interrumpir. Estas diferencias, que antes generaban confusión e incluso pequeñas burlas, se convirtieron en una oportunidad para reconocer que existen múltiples maneras de expresar respeto. A través del diálogo, los educandos comprendieron que la diversidad cultural no es un problema, sino una realidad que puede enriquecer las relaciones (Freire, 2005).

Una segunda estrategia consiste en integrar las lenguas y saberes familiares en el proceso de enseñanza. Esto no debe limitarse a una actividad folclórica, sino formar parte del currículo. Cuando un estudiante presenta palabras de su lengua materna y explica su significado, no solo sensibiliza a sus compañeros, sino que fortalece su autoestima e identidad cultural. En un aula, una estudiante compartió diversas palabras en quechua, relacionadas con el cuidado de la agricultura, que su abuela le enseñaba. Esta presentación no solo despertó curiosidad, sino que generó reflexiones sobre la relación entre cultura, agricultura y comunidad. A partir de ello, la clase de Ciencia y Tecnología se enriqueció, pues se empezó a relacionar contenidos con prácticas locales, volviendo los aprendizajes más significativos (Tubino, 2003).

Una tercera estrategia se relaciona con la construcción colectiva de normas de convivencia. Este proceso no debe ser una simple lista de reglas, sino un espacio participativo donde los estudiantes aporten desde sus experiencias culturales. En otro contexto escolar, los alumnos mencionaron prácticas comunales como la faena o la minka, donde las responsabilidades se distribuyen de manera colectiva. Inspirándose en estas prácticas, propusieron normas que promueven la cooperación, el respeto mutuo y el cuidado de los espacios. Este pacto de aula intercultural generó mayor compromiso, pues los estudiantes sentían que las normas eran parte de su identidad cultural (Chaux Torres, 2012)

Otra estrategia es la incorporación de proyectos de aprendizaje-servicio con enfoque intercultural. Inspirado en Figueroa Iberico (2013), este enfoque permite conectar las necesidades de la comunidad con los contenidos curriculares. A partir del análisis de registros institucionales y documentos de gestión escolar del período 2023-2024, se identificaron dificultades relacionadas con el cuidado de los espacios comunes. Asimismo, se evidenció la implementación de una estrategia colectiva inspirada en la minka, orientada a la limpieza y mejora del patio escolar. Los resultados consignados en dichos registros muestran que esta iniciativa contribuyó al fortalecimiento de la convivencia escolar y favoreció la comprensión de la participación ciudadana como un conjunto de acciones concretas en el entorno inmediato. Del mismo modo, se reportó un incremento en la participación estudiantil, incluyendo la asunción progresiva de roles de liderazgo por parte de estudiantes que previamente presentaban baja implicación, lo que permitió evidenciar que el aprendizaje-servicio promueve la inclusión y el sentido de pertenencia.

Asimismo, se deben considerar las estrategias para la mediación intercultural de conflictos. Siguiendo a Urbano Mejía et al. (2021), los conflictos no deben reprimirse, sino orientarse pedagógicamente para promover comprensión mutua. Walsh (2001) explica que las jerarquías raciales y culturales construidas en el marco de la colonialidad continúan reproduciéndose en distintos espacios sociales, generando procesos de desvalorización cultural. En el ámbito escolar, estas lógicas pueden manifestarse en burlas hacia prácticas culturales, como los alimentos tradicionales que los estudiantes llevan de sus hogares. Frente a estas situaciones, promover el diálogo favorece el reconocimiento y respeto de la diversidad.

Este tipo de mediaciones fortalece habilidades socioemocionales y promueve una convivencia basada en la empatía (Ossa Parra, 2004). Es fundamental contextualizar los contenidos curriculares para que dialoguen con la vida de los estudiantes. Por ejemplo, al trabajar temas de ciudadanía democrática, se puede analizar cómo las comunidades organizan actividades colectivas, resuelven conflictos o toman decisiones. En algunos contextos escolares, los estudiantes describen que en sus comunidades las decisiones se toman mediante asambleas familiares en las que todos participan y dialogan, lo que refleja prácticas colectivas de organización y consenso. Este ejemplo permite comprender que la ciudadanía no se limita al voto o a las elecciones, sino que implica prácticas cotidianas de participación (Chaux Torres, 2012).

3.3. El rol docente como mediador intercultural y facilitador de aprendizajes democráticos

El rol del docente es determinante en la construcción de espacios interculturales. No se trata únicamente de dominar contenidos, sino de asumir una postura ética y pedagógica que promueva relaciones horizontales, reconozca la diversidad y gestione los conflictos de manera formativa (Delgado-Salazar, 2011). El docente como mediador cultural debe ser capaz de comprender las prácticas, creencias y formas de comunicación de sus estudiantes. En aulas donde convergen personas de diversas culturas, el docente necesita evitar interpretaciones erróneas que pueden convertirse en sanciones injustas (Asociación Alemana para la Educación de Adultos et al., 2009).

En algunos contextos escolares, puede ocurrir que un docente interprete la falta de contacto visual de un alumno como un gesto de desinterés o falta de respeto; sin embargo, al dialogar con la familia, se aclara que, en determinadas culturas, mirar fijamente a los ojos se considera inapropiado. Este tipo de situaciones permite replantear la práctica docente y reconocer que las expresiones no tienen el mismo significado en todas las culturas (Monné Bellmunt y Porté Porté, 2022).

Asimismo, el docente tiene la responsabilidad de promover espacios de diálogo y participación. Freire (2005) señaló que el docente debe renunciar a la posición autoritaria y convertirse en un facilitador del encuentro. Esto implica permitir que los estudiantes expresen sus opiniones sin temor al juicio. En debates sobre festividades culturales, algunos estudiantes pueden mostrar resistencia a escuchar perspectivas distintas. En estos casos, la intervención docente resulta clave, no para imponer un punto de vista, sino para orientar el diálogo hacia la comprensión mutua y el reconocimiento de la interculturalidad.

El docente también debe ser un diseñador de experiencias interculturales. Según Díaz-Barriga (2011), esto implica adaptar materiales, contextualizar contenidos y utilizar ejemplos que dialoguen con las experiencias de los estudiantes. En el área de Ciencias Sociales la incorporación de prácticas comunales, como el ayni para explicar conceptos de cooperación y ciudadanía, permite vincular los contenidos escolares con los saberes culturales de los alumnos, este tipo de estrategias favorece el reconocimiento de sus conocimientos como legítimos y relevantes dentro del proceso educativo.

Igualmente, el docente debe ser un garante de justicia cultural. Para Fraser (2002), las injusticias simbólicas se manifiestan en burlas, silenciamientos y exclusiones sutiles. El docente debe estar atento a estas dinámicas y actuar para prevenirlas. Esto no implica sancionar severamente, sino orientar y educar. Cuando un estudiante se burla de la forma de hablar de otro, el educador debe aprovechar la ocasión para reflexionar sobre el respeto, la identidad y el valor de la diversidad lingüística. El maestro también juega un rol importante en la conexión entre la escuela y la comunidad. Según Figueroa Iberico (2013), la educación debe trascender los muros del aula y vincularse con la vida comunitaria. Esto implica invitar a líderes locales, escuchar a las familias, incorporar prácticas comunitarias y reconocer que el aprendizaje ocurre en múltiples espacios.

En síntesis, el docente debe fomentar la participación estudiantil en la toma de decisiones. Ossa Parra (2004) afirmó que:

la ciudadanía se aprende ejerciéndola, en algunos contextos escolares, cuando los estudiantes participan en la elaboración de las normas del aula, se comprometen más con su cumplimiento, esto muestra que la participación no solo constituye un derecho, sino también una práctica que transforma positivamente la convivencia. (pp. 44-45)

En cuanto a las estrategias pedagógicas interculturales desarrolladas, estas permiten comprender que la convivencia democrática no se limita a la ausencia de conflictos, sino a la construcción de relaciones basadas en el reconocimiento, el respeto y la participación. La interculturalidad como enfoque crítico exige transformar las dinámicas escolares y reconocer que los estudiantes no llegan vacíos, sino con historias, lenguas y saberes que enriquecen la vida educativa. Sin embargo, la convivencia democrática se fortalece cuando los alumnos participan activamente, cuando el diálogo se convierte en una herramienta pedagógica, cuando las lenguas y culturas son valoradas, y cuando los conflictos se transforman en aprendizajes. De igual forma, el docente desempeña un rol central al mediar encuentros, facilitar procesos y garantizar justicia cultural.

En síntesis, la interculturalidad no es solo un concepto que se estudia o se menciona en documentos oficiales: es una manera de vivir la educación, pues transforma la manera en que las personas se encuentran y conviven dentro de la escuela. Para Walsh (2009), su verdadero valor aparece cuando nos ayuda a mirar críticamente las desigualdades que aún persisten y a crear condiciones donde cada estudiante pueda sentirse reconocido y respetado por lo que es. Esta mirada dialoga con la propuesta de Freire (2005), quien planteó que la educación democrática se construye día a día, en los momentos en los que los estudiantes hablan, escuchan, participan y se descubren como protagonistas de su propio camino. Asimismo, Fraser (2002) nos invita a pensar que la justicia cultural no se expresa en grandes discursos, sino en gestos cotidianos que evitan silenciamientos y promueven relaciones más humanas y respetuosas.

Desde estas perspectivas, se puede entender que la escuela peruana tiene la oportunidad de convertirse en un espacio donde cada estudiante encuentre un lugar para su voz, su identidad y su cultura, y donde la diversidad se viva como una riqueza que suma y nos enseña. Asumir la interculturalidad como parte de la vida diaria implica, entonces, apostar por una educación más inclusiva, justa y democrática, capaz de fortalecer vínculos y contribuir a construir una sociedad donde todas las personas puedan convivir y crecer en igualdad.

CONCLUSIONES

1. El análisis desarrollado en la presente monografía permite concluir que el enfoque de la interculturalidad crítica constituye una herramienta fundamental para la construcción de una convivencia escolar democrática, inclusiva y participativa en el contexto educativo peruano. A diferencia de enfoques interculturales superficiales, la interculturalidad crítica promueve el cuestionamiento de las relaciones de poder que históricamente han generado exclusión, discriminación y desigualdad dentro del sistema educativo, posicionando a la escuela como un espacio ético y político de transformación social.
2. Se concluye que la convivencia escolar democrática no se limita a la ausencia de conflictos, sino que implica la creación de condiciones pedagógicas que permitan el reconocimiento, el diálogo y la participación activa de todos los estudiantes. En contextos culturalmente diversos, los conflictos y tensiones no deben ser reprimidos, sino abordados pedagógicamente como oportunidades de aprendizaje, reflexión crítica y construcción colectiva de acuerdos, para así fortalecer una cultura de paz basada en el respeto a la diversidad.
3. El estudio evidencia que la implementación efectiva del enfoque intercultural requiere un rol docente activo como mediador intercultural, capaz de reconocer las identidades culturales del estudiantado, facilitar el diálogo entre saberes y promover prácticas pedagógicas contextualizadas. Las estrategias interculturales, como la incorporación de lenguas y saberes comunitarios, la construcción participativa de normas y el aprendizaje-servicio, contribuyen significativamente al fortalecimiento de la participación estudiantil, el sentido de pertenencia y una convivencia escolar más justa y equitativa.
4. Se concluye que, si bien el Currículo Nacional de la Educación Básica incorpora el enfoque intercultural como principio transversal, persisten desafíos en su aplicación en la práctica educativa, principalmente relacionados con la formación docente, la gestión escolar y la brecha entre el discurso normativo y la realidad del aula. En este sentido, asumir la interculturalidad como parte de la vida cotidiana de la escuela

implica un compromiso institucional sostenido que permita consolidar espacios educativos donde todas las voces sean escuchadas, valoradas y respetadas, a fin de contribuir a la formación de ciudadanos críticos, capaces de convivir en una sociedad plural y democrática.

REFERENCIAS

- Aché Aché, D. B. (2013). Teorías que explican la formación de desigualdades territoriales. *Revista Geografica Venezolana*, 54(2), 179-194. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5330706>
- Anicama Cárdenas, D. F. (2024). *Gestión participativa en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe desde los actores de la comunidad educativa: el caso de la escuela asháninka “Juan Shanki Kamairoki” de Junín* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/29496>
- Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Ayuda en Acción, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2009). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt, sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio General de Educación Intercultural y Bilingüe. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00040.pdf
- Chaux Torres, E. (2012). *Educación, Convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes. <http://dx.doi.org/10.7440/2012.62>
- Condori Corimayhua, R. I. (2022). *Factores que explican la brecha urbano-rural del rendimiento académico en instituciones educativas de gestión pública de la Región de Puno, 2016* [Tesis de fin de grado, Universidad Nacional Del Altiplano]. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/19329>
- Damyánov, K. (2024). Strategies for inclusive education and intercultural communication in primary school. *International Online Journal of Primary Education*, 13(3), 175-184. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1355332>
- Decreto Supremo N°012-202-MINEDU [Ministerio de Educación]. Por lo cual aprueban la Política Nacional de Educación Superior y Técnico - Productiva. 31 de agosto de 2020. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1129762-012-2020-minedu>
- Defensoría del Pueblo. (2016). *Género e interculturalidad: el derecho a una vida libre de violencia y discriminación. Compilación de principales instrumentos internacionales y nacionales*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Genero-e-Interculturalidad.pdf>

- Delgado-Salazar, R. (2011). Educación para la ciudadanía desde la acción colectiva. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 201-210. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/2639>
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8866147>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). *Invesigación en educación médica*, 2(7), https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T., Aznar-Díaz, I. y Cáceres-Reche, M. P. (2019). Intercultural and community schools. learning to live together. *Sustainability*, 11(13). <https://doi.org/10.3390/su11133734>
- Figueroa Iberico, A. M. (2013). Fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela secundaria: una propuesta de aprendizaje-servicio. *Educación*, 22(43), 51-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=717876782003>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19*. <https://repositorio.ipdh.mercosur.int/handle/123456789/50>
- Fraser, N. (2002). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en una era "postsocialista". En N. Fraser, M. A. Carbonero Gamundí, J. M., Valdivieso Navarro. (2011), *Dilemas de la justicia en el siglo XXI* (pp. 217-254). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3831908>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_liberacion/Pedagogia_a_oprimido-Paulo_Freire.pdf
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI editores.
- Gallardo Gómez, L. R. (2009). Acción colectiva y construcción de ciudadanía. En América Latina. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología. <https://cdsa.academica.org/000-062/1627.pdf>
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=741118>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza Teoría, cultura y enseñanza*. Amorortu Editores. <https://archive.org/details/giroux-h.-pedagogia-y-politica-de-la-esperanza>

- Gisbert López, M. C. (2005). *Creatividad e innovación en la práctica empresarial*. Fundación Cotec para la Innovación Tecnológica.
- Gunther. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.uv.mx/personal/cujimenez/files/2019/08/Dietz-2016-libro-Multiculturalismo-reimpresi%C3%B3n.pdf>
- Gutiérrez Pezo, G. (2020). La interculturalidad en Chile, Tensiones y desafíos en torno a la educación intercultural bilingüe. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 15(1), 118-143. <https://repositorio.utem.cl/handle/30081993/1105>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2017). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). Mc Graw Hill Education. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Herrera Torres, L. y Lorenzo Quiles, O. (2003). Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa. *Exedra: Revista Científica*, (Extra 2), 207-252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686030>
- Holm, G. y Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: is there a difference? En M.-T. Talib, J. Loima, H. Paavola y S. Patrikainen (Eds.), *Dialogs on diversity and global education* (pp. 11-28). Peter Lang.
- Hornberger, N. H. (2009). La educación multilingüe, política y práctica: Diez certezas. *Working Papers in Educational Linguistics*, (Especial). <https://repository.upenn.edu/handle/20.500.14332/49491>
- Hoyos Vásquez, G. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista iberoamericana de educación*, 7. <https://doi.org/10.35362/rie701200>
- Kettle, M., Hattingh, S. y Brownlee, J. (2017). Internationalising a school: teachers' perspectives on pedagogy, curriculum and inclusion. *Tesol*, 26(1). <https://doi.org/10.21153/tesol2017vol26no1art704704>
- Martínez Bonafé, J. (2012). La educación (social) y sus pedagogías. *Cuadernos de pedagogía*, (422), 88-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3884874&utm>
- Mejía-Rodríguez, D. L. y Mejía-Leguía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8033309.pdf>

- Mendoza Rojas, J. (2020). Presupuesto federal de la educación superior en dos décadas y primeros impactos de la crisis sanitaria de 2020. En J. Girón Palau (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 92-102). Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Ministerio de Educación. (12 de febrero de 2019). *Más de un millón 200 mil estudiantes reciben educación intercultural bilingüe en el Perú*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/25571-mas-de-un-millon-200-mil-estudiantes-reciben-educacion-intercultural-bilingue-en-el-peru>
- Ministerio de Educación. (2013). *Rutas de aprendizaje. Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural*. https://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo_general_ciudadania.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4551>
- Ministerio de Educación. (2016b). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes?* <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/DRE-Lima-P-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Memoria Anual 2017. Unidad de Planificación y Presupuesto-OSEP-SPE*. <https://www.minedu.gob.pe/transparencia/2019/pdf/baja%20MEMORIA%202017%20MODIFICADO.pdf>
- Monné Bellmunt, A. y Porté Porté, C. (2022). La interculturalidad. Un reto en la formación de profesorado. *Revista Internacional de Humanidades*, 13(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8839729>
- Murillo, F. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(1), 4-28. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.1.001>
- Oreiro, C. y Valenzuela, J. P. (2011). *Factores determinantes del desempeño educativo de Uruguay 2003-2006*. Departamento de Economía de la Unviersidad de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1376>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- Ossa Parra, M. (2004). Dilemas Morales. En E. Chau, J. Lleras y A. M. Velásquez (Comps.), *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 41-52). Corcas Editores. <https://s6ae516d43c123d4a.jimcontent.com/download/version/1354500333/module/6461503954/name/01%20De%20los%20Est%C3%A1ndares%20al%20Aula.pdf>

- Palomares Ruiz, A. (2013). Educación para la ciudadanía y la convivencia. *Contextos educativos. Revista de Educación*, (11). <https://doi.org/10.18172/con.596>
- Rebaza Vélchez, K. M. y Hurtado, N. S. (2018). El derecho a la educación intercultural bilingüe de la niñez indígena en el Perú: avances y desafíos. *Persona y Familia: Revista del Instituto de la Familia*, 1(7). <https://doi.org/10.33539/peryfa.2018.n7.1255>
- Santos Guerra, M. (1999). Las Trampas de la Calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973330>
- Santos Guerra, M. (2000). *La escuela que aprende*. (6ª ed.). Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/09/SantosGuerra_PRW.pdf
- Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Plural editores. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_274.pdf
- Tedesco, J. C. (2006). *Educación y Justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica. <https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2020/11/TedescoEyJ.pdf?srsIid=AfmBOoquiGmlut4MXYWrHokvpZ9yN9R2C06t21rixz1PpDmNTy1D-BhP>
- Tubino, F. (2003). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Diálogos A: Culturas, espiritualidades y desarrollo andino-amazónico*, 1(1), 1-9. https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- Urbano Mejía, C. Y., Villota Benítez, M. M. y Ramírez, L. F. (2021). Educación para la Paz, Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos: Una estado del arte sobre programas de intervención escolar. *Ciudad Paz-Ando*, 14(2), 32-48. <https://doi.org/10.14483/2422278x.18217>
- Urzula Gutiérrez, D. (2014). Boaventura de Sousa Santos y la reconstrucción intercultural de los derechos humanos. *Analéctica*, (5), 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3902247>
- Uzcátegui, R. A. (2003). CARBONELL SEBARROJA, J. La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata, 2001, 127 p. *Revista de Pedagogía*, 24(71). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000300006&lng=es&nrm=i.p&tlng=es
- Walsh, C. (2001). Raza, mestizaje y poder: Horizontes coloniales pasados y presentes. *La Revista Crítica y emancipación*, (3), 95-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10180609>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3310>

- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (48), 25-35.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75-96. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y Callar: Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/decir-y-callar-lenguaje-equidad-y-poder-en-la-universidad-peruana-0>