



**DIÁLOGO DE SABERES EN LA
PRÁCTICA DE FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

INGRID ROSEMARY GUZMAN SOTA

LIMA - PERÚ

2021

ASESOR DE TESIS

DRA. OLGA TEODORA BARDALES MENDOZA

JURADO DE TESIS

Presidente

Mg. Huber Santos Santisteban Matto

Vocal

Mg. Gladys Gamarra Bozano

Secretario

Mg. Maria del Rosario Rivas Plata Alvarez

DEDICATORIA

A Pachamama y a mi Ayllu, soportes de vida que sustentan mi apuesta por una educación transformadora y descolonizadora.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los estudiantes y docentes de las Carreras de Educación Intercultural Bilingüe de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, quienes con su trabajo inspirador y sus reflexiones sentidas, en torno de la equidad epistemológica en el aprendizaje, marcaron mi deseo de indagar y contribuir desde propuestas concretas a mejorar los procesos formativos de los jóvenes de los pueblos originarios, que acceden con esperanza al sistema de becas del Estado para formarse como docentes en EIB. Mi compromiso e identificación con sus ilusiones, esperanzas y luchas se expresa en el presente trabajo de investigación.

A mi asesora, Dra. Olga Teodora Bardales, por sus acertadas orientaciones y el ánimo infundido para la culminación de mi investigación.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Tesis autofinanciada.

Índice

CAPÍTULO I	1
INTRODUCCIÓN	1
1.1. Marco Teórico	7
1.1.1. Antecedentes.	7
1.1.2. Base legal.	22
1.1.3. Bases teóricas científicas.	28
1.1.3.1. La pluralidad epistemológica como base del diálogo de saberes	29
1.1.3.2. Condiciones para el diálogo de saberes.	32
1.1.3.3. Tendencias en el diálogo de saberes	33
1.1.3.5. El aprendizaje y el diálogo de saberes.	41
1.2. Planteamiento del Problema	52
1.3. Justificación de la Investigación.	56
CAPÍTULO II	62
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	62
2.1. Pregunta principal.	62
2.2. Preguntas específicas.	62
CAPITULO III	64
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	64
3.1. Objetivo general	64
3.1. Objetivos específicos.	64
CAPITULO IV	65
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	65
4.1. Tipo y nivel de investigación	65
4.2. Diseño de la Investigación	65
4.3. Población y Muestra	67
4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	67
4.5. Plan de Análisis	69
4.6. Consideraciones éticas	69
4.7. Los procedimientos y secuencias de ejecución de la investigación	70
4.8. Hipótesis de acción y plan de acción.	70
CAPÍTULO V	73
RESULTADOS	73
5.1. El diagnóstico participativo.	73

5.2. La Propuesta metodológica del diálogo de saberes.....	96
5.2.1. La reflexión de la vivencia personal _____	100
5.2.2. Sistematización de saberes sobre la vivencia comunitaria. _____	105
5.2.3. Comprensión de los saberes de otros pueblos originarios y de la ciencia. _____	110
5.2.4. Elaboración de conclusiones que orientan la acción. _____	118
5.2.5. Visibilización del aporte del saber originario. _____	121
5.3. La propuesta de diálogo de saberes aplicada en el curso de práctica profesional: valoraciones desde los actores.....	124
5.3.1. El proyecto integrador: el saber académico en diálogo con el saber situado en el territorio _____	126
5.3.2. La deconstrucción de la práctica profesional: Espacio para la reflexión de los saberes propios _____	135
5.3.3. Sistematización de saberes de la vivencia comunitaria: La reflexión conjunta de la práctica _____	151
5.3.6. El intercambio con otros estudiantes. _____	171
5.3.7. Diálogos con autoridades educativas regionales _____	173
5.3.8. Con organizaciones de pueblos originarios _____	177
5.3.9. Visualizar el aporte del saber originario: El Foro de la diversidad _	179
CAPÍTULO VI _____	184
DISCUSIÓN _____	184
CAPÍTULO VII _____	189
CONCLUSIONES _____	189
CAPÍTULO VIII _____	197
RECOMENDACIONES _____	197
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	199
ANEXOS _____	206

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Muestra en la etapa diagnóstica.....	67
<i>Tabla 2.</i> Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	68
<i>Tabla 3.</i> Plan de acción propuesta diálogo de saberes.....	71
<i>Tabla 4.</i> Actividades de práctica profesional en lógica del diálogo de saberes...	126
<i>Tabla 5.</i> Proyectos integradores y diálogo de saberes.....	129
<i>Tabla 6.</i> Diálogos interdisciplinarios entre asignaturas en proyectos.....	130
<i>Tabla 7.</i> Necesidades y demandas de la EIB en comunidades.....	169
<i>Tabla 8.</i> Problemas, potencialidades y propuestas en IIEE EIB.....	170
<i>Tabla 9.</i> Compromisos de Práctica y aporte a la EIB en la Región.....	170

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Evaluación inicial de desempeño en la práctica pedagógica en Educación Primaria Intercultural Bilingüe	89
<i>Figura 2.</i> Propuesta metodológica de diálogo de saberes.....	97
<i>Figura 3.</i> Representación de las múltiples diversidades que se expresan en la Escuela EIB.....	108
<i>Figura 4.</i> Representación de las múltiples diversidades que se expresan en la Escuela EIB.....	108
<i>Figura 5.</i> Organizador gráfico de lectura sobre las teorías que sustentan el Currículo.....	116
<i>Figura 6.</i> Propuesta de rutinas en el aula EIB elaborada por estudiante de la Carrera.....	120
<i>Figura 7.</i> Proceso de construcción de dialogo de saberes en la elaboración de un Proyecto.....	131
<i>Figura 8:</i> Recurso gráfico, deconstrucción de la práctica pedagógica por Estudiantes.....	146
<i>Figura 9.</i> Proceso de reflexión de la vivencia en la práctica desde el diálogo de Saberes.....	146
<i>Figura 10.</i> Ilustración de los sentimientos afrontados durante la Práctica Profesional.....	149
<i>Figura 11.</i> Acto de agradecimiento en taller de reflexión de la práctica.....	152
<i>Figura 12.</i> Balance de comunidad de práctica usando estrategia del árbol.....	158

Figura 13. Concepción del diálogo con comunidad en comunidad andina.....	162
Figura 14. Proceso de reflexión de diálogos de saberes escuela comunidad en la práctica profesional.....	162
Figura 15. Mural sobre proyecto integrador innovador en contexto de amazonía.....	167
Figura 16. Proceso de diálogo de saberes con otras carreras.....	168
Figura 17. Comparación entre Evaluación de Inicio y Evaluación final de competencias para la práctica pedagógica- Carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe.....	183

RESUMEN

El propósito de la investigación fue implementar una propuesta de diálogo de saberes en la práctica formativa de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe de una universidad privada, fundamentada en la perspectiva de docentes y estudiantes, a partir de un diagnóstico de las concepciones y prácticas de docentes y estudiantes sobre el diálogo de saberes, la elaboración de un propuesta metodológica en base a ellas y su implementación valorando los logros y limitaciones en el proceso. Se aplicó una metodología cualitativa, de investigación acción participativa sustentada en entrevistas y observaciones de la práctica formativa de docentes y estudiantes en la parte diagnóstica y entrevistas, resúmenes de reflexión de las sesiones y revisión de productos en la parte de implementación, la misma fue procesada a través del análisis temático. Los resultados y conclusiones indican que el desarrollo de la formación de docentes de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, a través de procesos de diálogo de saberes, asentados en la sabiduría colectiva de los pueblos originarios y de intercambios situados con otros saberes; contribuyeron a afirmar la identidad cultural y profesional de los estudiantes, proveyéndoles de referentes concretos para desarrollar a su vez diálogos de saberes en sus prácticas pedagógicas en escuelas EIB, además de visibilizar su aporte a la convivencia intercultural en la universidad en mención.

Palabras clave: Diálogo de saberes, saberes de pueblos originarios, vivencia, sentipensamiento, transdisciplinariedad.

ABSTRACT

The purpose of the research was to implement a proposal of knowledge dialog in the formative practice of the intercultural bilingual primary education (IBE) career of a private university, based on the perspective of teachers and students, for which it was necessary to make a diagnosis of the conceptions and practices of teachers and students on the dialogue of knowledge, develop a methodological proposal that responds to their reflections and implement it, and assess the achievements and limitations of the process. A qualitative, action-research methodology was applied based on interviews and observations of the formative practice of teachers and students in the diagnostic part, and focus groups, reflection summaries of class sessions and review of class-made tasks in the implementation part. The information gathered in interviews, observations and summaries was processed through thematic analysis. The results and conclusions indicate that the training of teachers of Intercultural Bilingual Primary Education, through processes of knowledge dialog, based on the collective wisdom of native peoples and of exchanges situated with other knowledge, including that of the formal educational sciences, contributed to affirming the cultural and professional identity of the students, providing them with concrete references to develop knowledge dialogs in their pedagogical practices in EIB schools, in addition to making visible their contribution to intercultural coexistence in the university in question .

Keywords: Knowledge dialog, native peoples wisdom, life experience, feeling and thinking, transdisciplinarity.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La presencia de jóvenes de pueblos originarios como nuevos actores sociales en la formación universitaria, plantea un desafío fundamental a las universidades públicas y privadas del país. Responder a dicha presencia exige, en la actualidad, diseñar y construir con estos actores un servicio educativo que instale en sus procesos formativos auténticos diálogos interculturales, asentados en condiciones de equidad epistemológica, otorgándole validez al acumulado cultural que los jóvenes traen a su formación universitaria.

Asimismo, constituye una evidencia que la diversidad cultural instalada en las universidades demanda que los procesos educativos interculturales se amplíen y sean parte de la formación de todos los estudiantes de educación superior, como mecanismo fundamental para hacer de la convivencia intercultural parte de las capacidades que adquiere cualquier estudiante, así como el de la flexibilidad cognitiva, que le permite abrirse a la comprensión de diferentes formas de pensar y de actuar en el mundo.

La presente investigación se ha centrado en la comprensión de propuestas de diálogo de saberes que desarrollan los estudiantes de los pueblos originarios que actualmente se encuentran estudiando educación intercultural bilingüe, en calidad

de becarios, como parte de la política de inclusión y equidad del Estado en una Universidad Privada de Lima.

Aquellos estudiantes se enfrentan a grandes desafíos (Cuenca, 2015, p. 62). En primer lugar, la pérdida de identidad lingüística y la fluidez en la expresión en la lengua originaria, porque son sacados de su territorio originario y mantienen lazos muy distantes con los hablantes activos de sus lenguas (Zavala, 2010, 89). En segundo lugar, el bajo desempeño académico que evidencia el choque de trayectorias sociales y culturales para las que ni los estudiantes ni las instituciones universitarias se encuentran preparados (Zapata, 2013, 45). Finalmente, el escaso reconocimiento que la universidad tiene de la singularidad cultural y los aportes potenciales de la cultura de estos jóvenes a la dinámica institucional, lo que impacta en su condición de pertenencia y su autoconcepto (Cuenca, 2015, 64).

Para afrontar estos desafíos se requiere instalar, en los procesos formativos, un aprendizaje respetuoso de la diversidad articulado a procesos de gestión curricular, que permita superar el carácter tradicionalmente asimilacionista de la universidad peruana. En nuestro país si bien existen esfuerzos valiosos desde el Estado, como el impulso de las universidades interculturales y los colectivos profesionales al interior de diversas universidades públicas y privadas, aún no se ha logrado establecer como una política formativa sostenida en el tiempo.

En ese sentido, constituye un proceso democratizador en la Educación Universitaria, la ampliación de la cobertura de las universidades públicas y privadas con el fin de acoger la presencia de grupos emergentes de jóvenes de los pueblos originarios, denominados indígenas, quienes acceden, a través del programa Beca

18 o con sus propios recursos, a diferentes carreras profesionales, de un modo cada vez más creciente.

Sin embargo, es evidente también que su presencia en las instituciones universitarias no implica una inclusión en condiciones de equidad. En la generalidad de universidades es invisibilizada su especificidad cultural o peor aún es sujeto de exclusión y discriminación, lo que deviene en que muchos de los estudiantes se vean en la necesidad de negar sus orígenes, dejar de hablar sus lenguas originarias y cambiar sus modos de relacionarse y cuestionar la validez de sus saberes locales, con el fin de no ser sujetos de burla o mofa (Cuenca, 2015, p. 64).

A su vez, las instituciones universitarias de nuestro país ignoran o no quieren ver la especificidad cultural de estos jóvenes, debido a que mantienen un servicio educativo centrado en el paradigma positivista de la construcción del conocimiento y de la formación y, por lo tanto, no aperturan sus cátedras a la pluralidad de racionalidades que conviven en el territorio, aludiendo como justificación su desconocimiento de la episteme de este tipo de conocimiento, poniendo en entredicho su calidad de conocimiento sistemático y calificándolo como saber práctico. Menos aún incorporan las formas de aprender de los jóvenes de estos pueblos originarios y tampoco se hacen cargo de las limitaciones que traen, fruto de un sistema educativo básico que quebró el valor de su socialización originaria en su matriz cultural. Tampoco han logrado desarrollar en ellos y ellas las supuestas capacidades para integrarse en el modelo educativo y social homogenizante. Como ha manifestado Sacristán (1988):

La formación ofrece desiguales oportunidades para alumnos que provienen de un medio social y cultural concreto y con un bagaje previo muy particular, ello imposibilita diseñar un núcleo de contenidos curriculares obligatorios para todos, sin considerar las desigualdades y oportunidades ante el mismo. (p. 58)

En este marco se pretende, desde la investigación, construir interpretaciones con los mismos actores; docentes y estudiantes de la carrera de educación intercultural bilingüe de una universidad privada de Lima, de lo que significa el diálogo de saberes en la formación pedagógica y sugerir prácticas pedagógicas que desde su perspectiva harían posible la construcción de aprendizajes interculturales que los preparen para ser docentes que construyan de forma sostenible propuestas educativas interculturales y bilingües para la educación de niños y niñas de sus pueblos.

La investigación está centrada en el caso de la formación de jóvenes indígenas de la carrera profesional de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de una Universidad Privada que asume, desde su Facultad de Educación, el enorme desafío de responder con calidad y pertinencia al encargo del Estado Peruano de formar a los futuros docentes de este servicio en expansión en el país; quienes tienen la necesidad de comprender y poner en uso procesos de diálogo de saberes, recreándolos en diversos escenarios.

En este sentido, pretende ser una investigación que aporte una propuesta metodológica para la construcción de diálogo de saberes en la formación docente en EIB, a partir del diálogo y reflexión con docentes y estudiantes de la carrera de

educación primaria intercultural bilingüe, la misma que se implementará luego como orientaciones para el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los estudiantes en las instituciones educativas de Educación Intercultural Bilingüe, construyendo a su vez procesos de diálogos de saberes en la educación de niños y niñas de diversos pueblos originarios, y así poder generar un efecto demostrativo de la importancia, en la formación docente, de la construcción desde la propia vivencia de los principales procesos didácticos que luego se pondrán en acción en la praxis pedagógica.

Para tal fin, la presente investigación desarrolla un primer capítulo introductorio donde se expone el marco teórico del que se parte para situar el problema, la formulación del problema y su correspondiente justificación.

El marco teórico del cual parte la presente investigación está comprendido por los antecedentes, expresado en el análisis de ocho experiencias formativas de jóvenes de pueblos originarios en el campo de la docencia y otras especialidades desde la perspectiva del diálogo de saberes, haciendo un balance de sus aportes para el desarrollo de la presente investigación. Así mismo, explora el sustento legal que configura el derecho a la educación de las nuevas generaciones de jóvenes de pueblos originarios y la equidad en el campo epistemológico otorgándole valor a las sabidurías propias en diálogo con los saberes de otras matrices culturales. En este mismo capítulo se presentan los conceptos fundamentales respecto a la comprensión del universo epistémico y temático de la educación intercultural y el diálogo de saberes desde una perspectiva descolonizadora.

El tercer capítulo está dedicado a la relevancia académica que justifican la realización de la presente tesis, así como la determinación de su aporte a la luz de las líneas de investigación de la Facultad de Educación de la UPCH, y su significatividad para el diseño de políticas en el campo de la formación docente en EIB.

Por un lado, el cuarto capítulo está destinado a la formulación de los objetivos generales y específicos de la investigación. Por otro lado, la metodología de la investigación se aborda en el quinto capítulo, valorando la relevancia de la investigación acción en la construcción de estrategias didácticas pertinentes para la formación docente, desde la reflexión y la propuesta de docentes y estudiantes como actores del proceso formativo pensando en estrategias que transformen sus propias prácticas formativas. En este sentido, recoge los aprendizajes de la investigación acción en el marco de las nuevas epistemologías del sur, tal como lo ha referido Fals Borda, desde una perspectiva de “suma de saberes: el académico por una parte, y la experiencia de la vida misma con las comunidades por otra [...] enfatizando en un conocimiento bien arraigado en la realidad, que al mismo tiempo es útil para los actores sociales” (Borda, 2007, p.87).

En el capítulo sexto se exponen los resultados obtenidos en el proceso de investigación acción, ordenados en función de las dimensiones de los problemas identificados en el planteamiento y la formulación del mismo. Se ha tenido en cuenta, en primer lugar, los diagnósticos obtenidos de los docentes y estudiantes que muestran, desde diversas dimensiones inherentes al conocimiento y la didáctica, la necesidad de diálogos de saberes en la formación en EIB. En segundo lugar, se ha considerado la propuesta didáctica diseñada en función de los aportes

de los docentes y estudiantes así como de las lecciones aprendidas de experiencias anteriores y las reflexiones teóricas que dan sustento a las acciones desarrolladas para implementar esta propuesta didáctica en la conducción del curso de práctica profesional y las constataciones de su efecto en las prácticas pedagógicas de los mismos al conducir sesiones de aprendizaje. Además, este capítulo presenta las discusiones formales y finales de la presente tesis.

El séptimo capítulo presenta las conclusiones y el octavo las respectivas recomendaciones finales.

1.1. Marco Teórico

1.1.1. Antecedentes. Existen por lo menos tres décadas de estudios orientados a reflexionar sobre la construcción y el desarrollo del diálogo de saberes en la formación docente y en la educación comunitaria, así como iniciativas diversas de concreción de esta forma de construcción del conocimiento en instituciones de países vecinos como Bolivia, Ecuador y México.

El desarrollo del concepto *diálogo de saberes* ha encontrado un espacio privilegiado en las experiencias de formación de docentes en educación intercultural bilingüe desarrolladas por institutos pedagógicos en diversas regiones del país.

Antecedentes de estudio a nivel nacional

La formación docente en diálogo de saberes desde el territorio FORMABIAP de Loreto. El Instituto Superior Pedagógico Loreto (Iquitos) y la

Confederación Nacional Indígena Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep), ha impulsado desde 1987 una experiencia de formación docente fundamentada en la investigación acción con el objetivo de:

- Instalar un modelo de formación docente que promueve proyectos de vida basados en el ciclo natural y en la herencia cultural de cada uno de los pueblos indígenas que participan en el Programa.
- Articular esta formación, estrechamente, con una oferta formativa a niños y jóvenes indígenas que posibilite el desarrollo de sus capacidades, conocimientos y valores para desenvolverse armónicamente en su medio, y apropiarse de conocimientos y capacidades para desenvolverse en diferentes espacios.

Es decir, desarrollar la formación docente en EIB, con referencia a sus efectos en la educación básica de niños y niñas de pueblos originarios, desde una perspectiva de convivencia con su medio natural, social y con otros espacios, que implique desarrollar otras capacidades.

El punto de partida fue la realización de un diagnóstico a través de reuniones de consultas con líderes de comunidades, padres y madres de familia, quienes expresaron sentimientos de frustración respecto a la escuela, por las dificultades de sus hijos para entender el castellano y expresarse en este idioma, y la percepción de fracaso en la escolaridad primaria donde niños y niñas no logran leer ni escribir significativamente y no realizan un razonamiento lógico – matemático eficiente. Estas percepciones se afirmaron a partir de los resultados obtenidos de las pruebas

aplicadas a niños de sexto grado, que demostraron que el nivel de dominio de ambas áreas correspondían a estudiantes de segundo de primaria en la mayoría de niños y niñas (López de Castilla *et al.*, 1989, p.34).

La comunidad expresó también que niños y niñas mostraban pérdidas de conocimientos y valores comunitarios y lo atribuían al tiempo que los niños dedicaban a la escuela, el cual les sustraía de las actividades familiares y comunitarias donde se desarrollan capacidades idóneas para desenvolverse en el medio. En las regiones más expuestas a la colonización, los padres afirmaron que sus hijos tenían vergüenza de ser indígenas y de hablar su lengua, incluso a varios esta condición los impulsó a migrar a las ciudades en busca de otra forma de vida.

El diagnóstico sustentó el diseño de un currículo experimental para formar docentes indígenas que aporten al desarrollo de sus lenguas y culturas en diálogo con otras visiones y formas de ver la realidad. Tras sucesivos ajustes, se centró en temas medulares para la realidad amazónica, los cuales se abordaron a través de proyectos, unidades de aprendizaje, talleres, seminarios y módulos conducidos por equipos interdisciplinarios de docentes, incorporando además a los sabios de los pueblos originarios para garantizar el diálogo de saberes. Al año se seleccionaban dos proyectos que organizaban la formación de cada ciclo, uno de ellos relacionado con la tradición cultural indígena (fabricación de cerámica, tejido de algodón o fibras vegetales, elaboración de tintes, elaboración de remedios con vegetales, construcción de canoas, etc.), y el otro vinculado con el manejo del medio ambiente y la crianza de animales. Esta experiencia altamente significativa, en términos de la formación docente EIB, aportó las siguientes conclusiones a la investigación:

- Una organización de la formación de carácter holístico se centró en el análisis y la comprensión de la realidad desde diversos enfoques y procedimientos con una lógica intercientífica.
- Abordar un problema desde diferentes perspectivas permitió a los estudiantes entender y apreciar las ventajas de la integración de áreas que aplicarán en la escuela primaria a través de proyectos. Además en el proceso se interrogan, indagan y comparan con la información de las diferentes áreas y se visiones integradoras y flexibles.
- La organización construyen basada en las experiencias de aprendizaje, que integran áreas, liberaron a los alumnos de la sobrecarga de trabajo académico, un tiempo que se invierten en procesos de autoaprendizajes y actividades extracurriculares (Trapnell, 2007).
- Desarrollar proyectos sobre la tradición cultural indígena implicó el protagonismo de sabios y sabias de los pueblos originarios y docentes indígenas en la formación de las nuevas generaciones en espacios formales como el ISP. Éste tiene a su cargo la definición, organización, desarrollo y evaluación de los proyectos relacionados con su herencia cultural. Con ello, han generado un espacio propio de aprendizaje que siguió su propia lógica y permitió que los alumnos construyan sus aprendizajes en sus lenguas originarias.
- Durante las etapas de socialización previstas al final de cada proyecto, los alumnos de diferentes pueblos compartieron con sus compañeros algunos

temas que aprendieron con sus docentes y especialistas. Los estudiantes definieron la estrategia que adoptarán para socializar sus aprendizajes.

La formación de docentes desde la investigación acción: Programa de Profesionalización CRAM. Ésta experiencia fue el fruto de una acción interinstitucional del Instituto Superior Pedagógico de La Salle, la PUCP y la Universidad Mc Gill de Canadá los cuales trabajaron con cerca de 800 docentes de la región del Cusco, quienes diseñaron, en un proceso de investigación acción, una experiencia que se propuso los siguientes objetivos:

- Profesionalizar docentes en ejercicio de su rol docente para que analicen y transformen el proceso educativo en áreas rurales en orden a una afirmación de las identidades locales, a través de un currículo experimental y alternativo.
- Contribuir, desde el desarrollo de las capacidades docentes, al mejoramiento de la educación del niño rural, en función de las características y potencialidades de su medio ambiente, fortaleciendo el desarrollo socio-económico y cultural local.

En referencia al diálogo de saberes, en esta experiencia se propuso el diseño de un instrumento técnico-pedagógico que organice los contenidos con base en la realidad cultural local superando el sistema de asignaturas, colocando la vida real y cotidiana en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Para lo cual se utilizó como base la metodología del ver, juzgar y actuar.

Los contenidos se agruparon en módulos de acuerdo a la problemática que se aborda. En su estructura interna, cada módulo estuvo comprendido por:

- Eje de Realidad, que permite en el proceso de formación, abordar la realidad local en cuanto problema, valorando las carencias, dificultades o necesidades; y en cuanto posibilidad, expresada en aspiraciones, ideales, usos y costumbres.
- Eje Teórico, orientado a recoger el aporte de diversas ciencias a la comprensión y explicación del problema detectado, desde un abordaje interdisciplinar, donde lo vivencial es central para construir una visión integral.
- Guía de Acción, que orienta actuaciones en el contexto para validar supuestos e impulsar transformaciones, a través de tres estrategias: Investigación Participativa, Producción y Promoción Comunal y Práctica Pedagógica (Ojeda, 2013, p.18).

El resultado de esta innovadora propuesta se evidenció en la profesionalización de cerca de 800 docentes sin título pedagógico, que mostraron plena satisfacción con su proceso formativo y se desempeñaron con calidad, mostrando liderazgo en el trabajo pedagógico en la región del Cusco.

Es de remarcar como aporte para la presente investigación, la lógica investigativa en la formación, en cuyo procesos se tejen diálogos de saberes entre la realidad y las explicaciones de las ciencias desde una perspectiva interdisciplinar,

así como el valor que le confieren a la vivencia para hacer de esta forma de abordar la formación una experiencia integral.

La formación en Núcleos de Afirmación Cultural Andina y Amazónica – PRATEC. Ésta constituyó una experiencia de educación comunitaria del Programa Andino de Tecnologías Campesinas PRATEC, que desde 2002 diseñaron e implementaron el Fondo para Iniciativas de Afirmación Cultural en los Andes y la Selva Alta del Perú en alianza local con diez Núcleos de Afirmación Cultural Andina o Amazónica, constituidos por organizaciones indígenas y ONG con tradición de acompañamiento cultural cercano a las comunidades rurales (De Zutter, 2008, p.48).

El objetivo de este proceso de investigación acción fue acompañar a las comunidades rurales en su proceso de recuperar o vigorizar sus saberes de crianza de la biodiversidad y en relación con ellas sus dinámicas organizativas. Para lo cual se tejieron diálogos de saberes entre los sabios locales y los técnicos de las ONGs, buscando las soluciones más adecuadas a la diversidad de problemas que se enfrentan las comunidades para el cuidado de la biodiversidad, el proceso constituye fundamentalmente un espacio de afirmación de los saberes propios y por tanto de fortalecimiento de la identidad colectiva.

La evaluación de estas experiencias permitió identificar que:

- La afirmación cultural posibilita la consolidación y valorización de la base cultural de las comunidades expresada en sus saberes, organización, valoración propia, cuidado del territorio e interacciones económicas,

devolviendo la posibilidad de soñar su propia vida así como de interactuar en mejores condiciones con el resto de la sociedad.

- Las iniciativas de Afirmación Cultural legitiman y visibilizan los saberes y valores de la cultura ante los niños y jóvenes de la comunidad, desarrollando fortalezas en las nuevas generaciones para enfrentar el desprecio y enajenación cultural del que son objeto en las escuelas, Iglesias Protestantes, servicios del Estado, etc.
- Al interior de las comunidades la afirmación cultural posibilita fortalecer los vínculos que hacen posible el trabajo colectivo, la gestión compartida del territorio, el cuidado en las interacciones entre sociedad y naturaleza, la recuperación de la armonía a través de la ritualidad y sacralidad propias de la cultura.

Para fines de la presente investigación interesó relevar, de esta experiencia, el valor de la afirmación cultural para establecer diálogos de saberes en equidad de condiciones, así como la importancia del establecimiento de valores para la convivencia cariñosa entre humanos, humanos y la naturaleza y entre humanos y deidades, para orientar los procesos de diálogos de saberes hacia un buen vivir.

La formación orientada hacia el diálogo intercultural en el marco del Proyecto Hatun Ñan. Fue también ilustrativa, en el Perú, la experiencia de las Universidades San Antonio Abad de Cusco, San Cristóbal de Huamanga y la Pontificia Universidad Católica del Perú, quienes en convenio con la Fundación Ford para su programa *Pathways to Higher Education*, participaron en un proyecto

de investigación acción cuyo objetivo fue el desarrollo de capacidades en estudiantes de pueblos originarios para responder a los desafíos del desarrollo local con pertinencia cultural y actitud intercultural. Para ello, organizaron dos programas formativos: Hatun Ñan Cusco y Hatun Ñan Ayacucho donde brindaron apoyo académico a 600 estudiantes indígenas de origen quechua, aymara y de diversos pueblos amazónicos. El programa formativo diseñado incluyó actividades académicas, culturales y de proyección social.

Su punto de partida fue garantizar la equidad en el acceso de los jóvenes de pueblos originarios a la educación superior, pero no se profundizó en procesos formativos que garantizaran la equidad en la construcción intercultural de saberes. Durante el proceso, los estudiantes pasaron por un ciclo de nivelación para responder a las demandas de manejo del lenguaje científico en la universidad, un servicio de tutoría orientado a mejorar su rendimiento académico, cursos de apoyo académico para garantizar su nivelación al estándar exigido por la universidad y cursos de identidad cultural como espacios para afirmar el valor de la cultura y fidelizarlos a su matriz cultural en términos actitudinales (Villasante, 2013, 52).

Este programa logró involucrar a los docentes en procesos de diálogo de saberes en el desarrollo de los cursos, aunque no modificó sus programas formativos, asimismo se promovió espacios para la sistematización de los saberes de los pueblos originarios por los mismos estudiantes. Se desarrollaron investigaciones valiosas sobre las formas de aprender de los pueblos originarios y sobre algunos campos del saber relevantes para estos pueblos como el tejido, la caza y la ritualidad.

Sin embargo, no logró superarse la visión parcial y folklorizada de los saberes de los pueblos originarios, promoviendo encuentros interculturales donde se valoraron algunos productos culturales como los tejidos, la medicina tradicional, la producción alfarera, pero sin valorar, en conjunto, la validez de las cosmovisiones de los pueblos originarios como los saberes sistemáticos, que son de una importancia innegable frente a los desafíos actuales del desarrollo. El proceso involucró también la formación de los docentes universitarios en la comprensión del diálogo de saberes y su aplicación en la formación.

Respecto a esta experiencia, fue relevante la acción reflexiva y de investigación que acompañó el proceso de implementación de la propuesta por parte de los docentes, quienes se esforzaron por profundizar en la comprensión de los saberes de los pueblos originarios para poder construir los diálogos de saberes, así como la evidencia que dejó la experiencia de la necesidad de incluir en esos procesos a los estudiantes de pueblos originarios como conocedores y cultores de esos saberes.

Antecedentes de estudio a nivel internacional

Procesos de Diálogos Interculturales para la Innovación Social y el Desarrollo Territorial en la Red Compas- Bolivia. Desde las experiencias de desarrollo en diversas municipalidades de Bolivia que hacen parte de la Red Compas, Captured y AGRUCO, se implementaron importantes innovaciones sociales basadas en el desarrollo del dialogo intercultural entre comunidades,

municipalidades y universidades locales, posibilitando un intercambio en equidad sustentado en:

- Estudios interculturales y transdisciplinarios sobre los sistemas de conocimiento de los pueblos originarios, con activa participación de las comunidades, para garantizar diálogo intercultural e intercientífico en equidad.
- La integración de la formación, investigación e interacción social en experiencias piloto donde confluyeron en diálogo diversos actores, con roles específicos cada uno, aportando soluciones, desde sus matrices culturales, a un problema relevante que afecta el buen vivir.
- Iniciativas de gobernanza, generación de leyes e incidencia política de abajo a arriba con la finalidad de preservar los saberes locales.
- Uso de estrategias con perspectiva intercultural, transdisciplinar, multimetodológica y participativa, necesarias para revalorizar la matriz cultural de sus pueblos, lo que incluyó uso de formas diversas del lenguaje (Haverkort, 2015, p.123).

El aporte fundamental de este proceso de diálogo de saberes a los fines de la presente investigación fue la identificación de una metodología específica para el fortalecimiento de los saberes de las comunidades originarias que comprendió la:

- Sistematización de los saberes de los pueblos originarios, organizados en relación con el ciclo de vida en el territorio, lo que a su vez comprendió la interacción entre la vida de todos los seres.
- Aplicación de la Investigación Participativa con la finalidad de revitalizar la gestión de la diversidad biocultural y afrontar los nuevos desafíos que implican el cambio climático.
- Construcción de proyectos de formación, investigación y desarrollo integral que posibilitan el diálogo de saberes orientándose al buen vivir.

La experiencia de diálogo de saberes en la educación comunitaria de la Universidad de la Tierra - México. Ésta constituyó una experiencia que se engarzó en la dinámica de vida de las comunidades indígenas de la zona de Chiapas y Oaxaca, las cuales generó una serie de experiencias flexibles y abiertas de aprender haciendo sin imposiciones, o sin un marco regulado como el de las universidades tradicionales. Albergó especialmente a jóvenes de comunidades indígenas sin certificación escolar y los motivó a desarrollar capacidades en campos de su elección, con el fin de desenvolverse en ese oficio de forma gozosa afrontando la necesidad de generar ingresos en la acción de aplicar lo que aprenden. La formación tuvo una dimensión reflexiva orientada a la transformación social para construir un buen vivir comunitario que cuestionó los valores establecidos del capitalismo, la modernidad y el patriarcado.

Unitierra organizó itinerarios personalizados de aprendizaje para desarrollar con jóvenes habilidades específicas, explorar algún campo de

conocimiento, realizar investigaciones e involucrarse en actividades prácticas en grupos de estudio o trabajo. Fue un espacio formativo comprometido con el contexto, que abordó los desafíos que implica el cuidado de la madre tierra, dada su profunda relación con el movimiento social, contribuyendo con la agenda e iniciativas de éste. Su visión del aprendizaje como un hecho de la vida cotidiana que puede desencadenarse cuando se afrontan diversos desafíos y el estudio como un proceso lleno de autonomía y disfrute por ser voluntario y libre, estuvo orientado a realizar investigaciones como ejercicios de reflexión en la acción.

Su finalidad fue desarrollar capacidades para un modo convivial¹ de vida y afirmar las enseñanzas de los pueblos originarios, para construir relaciones de cuidado con la Madre Tierra como acción transformadora que cuestiona la lógica del sistema.

Su contribución mayor fue de orden metodológico a la presente investigación, pues impulsó las formas comunitarias de aprendizaje, a partir de aspectos de la vida cotidiana que pueden constituirse en situaciones significativas de aprendizaje, útiles para promover procesos de investigación como: reflexión en la acción, el cual privilegia el diálogo intercultural, entendido como un proceso que parte del fortalecimiento del saber propio indígena local y, en la medida de su

1 El concepto de la convivialidad es difundido por Ivan Illich (1926-2002) en su libro La convivialidad (1975). Alude a la capacidad de hacer convivir las dimensiones de producción y de cuidado; de efectividad y de compasión; de modelado de los productos y de creatividad; de libertad y de fantasía; de equilibrio multidimensional y de complejidad social con la finalidad de reforzar el sentido de pertenencia, expresándose en actitudes fundamentales como la autolimitación y de la justa medida; asimismo, el cuidado esencial de todo lo que existe y vive, la gentileza con los humanos y el respeto a la Madre Tierra (Hathaway y Boff, 2012, p. X).

insuficiencia para las acciones de la vida cotidiana, se hace de herramientas y saberes de la matriz científica positivista (Esteva, 2014, p.18).

La vinculación comunitaria y el diálogo de saberes en la experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. Las universidades interculturales en México surgieron como consecuencia de las luchas de reivindicación política de los pueblos indígenas mexicanos en el marco de los acuerdos firmados entre el Gobierno Federal Mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, quienes exigieron la creación de instituciones formativas que respeten los usos y costumbres de los pueblos originarios y de sus lenguas, precisándose la necesidad de universidades interculturales (Ávila y Ávila, 2014,).

Estas universidades tienen como objetivo formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones, sus ejes de formación se centran en la investigación sobre las culturas y las lenguas de los pueblos a los que sirve. En relación con ello, articulan el currículo que es flexible. La acción docente está centrada en el diálogo de saberes y todos los servicios conexos que brinda la universidad. Las carreras y ocupaciones que ofrecen responden a las necesidades y potencialidades de la región (Ávila, Betancourt, Arias, Ávila, 2016,).

En este marco, la Universidad Intercultural de Chiapas, una de las experiencias más sostenidas, se caracteriza por un modelo educativo que promueve una formación basada en el respeto, la pluralidad y la equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad social (Fábregas, 2009, p.252). Las asignaturas están relacionadas y vinculadas a la vida comunitaria como el eje

articulador que permite integrar a las bases teóricas aprendidas y ejercitadas en el aula. Todas las asignaturas tienen una parte práctica que posibilita un diálogo intercultural que aporta soluciones a los problemas de desarrollo de las comunidades.

El proceso metodológico comprende talleres participativos donde se busca la presencia de representantes de la vida social, de las diversas comunidades rurales de la región, en las actividades académicas de las asignaturas de cada semestre con una secuencia y seguimiento horizontal. Además, permiten articular los conocimientos y habilidades que los estudiantes adquirieron en el aula a través de un proyecto integrador. El acercamiento permanente de los actores comunitarios, docentes universitarios y estudiantes de los pueblos originarios requiere, por un lado, que en las asignaturas los estudiantes se apropien de herramientas y técnicas participativas que se aprenden y analizan en el aula con un enfoque de investigación-acción participativa y, por otro lado, que se apliquen en la comunidad para conseguir un diálogo intercultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, entre la comunidad académica formal de la universidad y la sabiduría en movimiento de las diversas comunidades rurales indígenas que habitan Chiapas.

En el proceso se identificaron problemas en la institucionalización de la propuesta intercultural puesto que muchas decisiones sobre el “cómo” y el “dónde” no se definían en el territorio por la comunidad educativa, sino desde una perspectiva gubernamental que buscaba generar una propuesta sin impacto real en los problemas de fondo de las comunidades indígenas. Las dificultades que aún enfrenta esta experiencia se expresan en:

- La burocratización del proceso, la cual ha generado excesivas reuniones y formatos que han liquidado los procesos creativos por falta de tiempo.
La existencia de docentes universitarios sin una cultura cooperativa y de trabajo en equipo.
- La escasa continuidad de los procesos de vinculación efectiva con las comunidades que posibiliten la creación de planes regionales de autogestión y buen vivir.

Para fines de esta investigación se recuperó los aspectos más saltantes de esta experiencia:

- La importancia de articular la formación en base a proyectos donde se plantea un problema en dialogo con las comunidades y se investiga desde los fundamentos epistémicos de la educación intercultural.
- La presencia en todas las acciones formativas de un principio dialógico fundamentada en la construcción de la intersubjetividad como base del ejercicio docente.
- La generación de reflexiones con los estudiantes sobre la necesidad de transitar de una ciencia monocultural a otra pluricultural capaz de integrar en su saber las expresiones de las diversas civilizaciones y culturas.

1.1.2. Base legal.

En la presente investigación se consideró fundamental identificar sustentos normativos en el profuso cuerpo legal del país, que reconocen la pluriculturalidad de nuestra nación y aspiran a incorporar el enfoque intercultural en las actuaciones y servicios del Estado y de toda iniciativa privada en la educación, promoviendo auténticos diálogos de saberes que permitan responder de manera diferenciada a las necesidades de formación de los estudiantes provenientes de pueblos originarios en la educación superior. Un primer instrumento legal que reconoce la necesidad de incorporar los saberes comunitarios en la formación de las nuevas generaciones de pueblos originarios lo constituyen el Convenio de 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), legalmente adoptada por el estado peruano en noviembre del 1993, cuyo artículo 27 indica que los programas y los servicios de educación orientados a los pueblos originarios deberán diseñarse e implementarse con la participación de los mismos, para responder a sus características y necesidades específicas, comprendiendo su historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores y todas sus aspiraciones sociales, económicas y culturales. Asimismo, en el artículo 29 también se señala la importancia de que las nuevas generaciones de los pueblos originarios o indígenas reciban, desde el estado, una educación que les permita acceder a conocimientos generales y aptitudes que les permitan participar plenamente y en igualdad en la vida comunitaria y en la comunidad nacional. (OIT, 1989, p. 21).

La norma en mención expresa una orientación de la educación de los jóvenes de pueblos originarios centrada, en esencia, en un diálogo de saberes entre lo propio, como la base para desarrollar sus competencias en diálogo permanente

con los saberes de los otros, con los que interactúa en el marco de una sociedad como la nuestra, donde diversas culturas conviven en condiciones de inequidad.

Esta visión se amplía en la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas promulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en setiembre de 2007 y adoptada por el Perú en 2008, en donde se menciona, en el artículo 14, que los “pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (ONU, 2008, p.7). Sin duda, esta disposición sienta precedentes en términos de la necesidad de incluir la participación de los pueblos originarios en el diseño del servicio educativo que se les proporciona, incorporando sus saberes y sus formas educativas.

Los mandatos internacionales tienen su correlato en las leyes nacionales, y aunque con limitaciones en términos de la participación de las poblaciones originarias en la discusión y diseño de las leyes referentes a sus derechos, en la Constitución Política del Perú, artículo 17, se reconoce que el Estado “[...] fomenta la educación bilingüe e intercultural según las características de cada zona, orientándose a preservar las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país, además de promover la integración nacional” (Congreso de la Republica del Perú, 1993, p. 22). Es de apreciar que la ley fundamental del país reconoce el derecho de las poblaciones originarias a una educación que se fundamente en el uso activo de sus lenguas y en el desarrollo de interacciones que permitan preservar valiosos saberes, sin reconocer la vigencia de los mismos para sostener la vida de

poblaciones en todo el territorio nacional, afirmando asimismo su necesaria integración en la matriz cultural predominante.

Por su parte, en la Ley General de Educación N° 28044 promulgada en julio de 2003, se amplió la visión de la interculturalidad, la cual no se limitó a la formación de las poblaciones originarias, sino que se extendió a modo de principio educativo para la educación peruana en general, asumiendo como riqueza para toda la nación, la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encontrando en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, el fundamento para la convivencia intercultural. Asimismo, entre sus fines señaló el contribuir a afirmar la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, para superar la pobreza, impulsar el desarrollo sostenible del país y asumir los retos de un mundo globalizado (Ídem, 2003, p. 12).

La misma Ley, en el artículo 20, se refirió específicamente a la Educación Bilingüe Intercultural señalando que se ofrece en todo el sistema educativo, es decir, desde el nivel inicial hasta la educación superior, promoviendo “la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras”. (Ídem, 2003, p. 15).

A su vez, en la Ley Universitaria N° 30220, en el artículo 3, se mencionó que la Universidad constituye una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica en relación con la realidad multicultural del país. A partir de este

contexto, afirmó que sus principios son “[...] el pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural e inclusión así como la pertinencia de la enseñanza e investigación con la realidad social” (Ídem, 2014, p. 2). Asimismo, señaló que entre los fines de la universidad se encuentran la de afirmar y transmitir la diversidad de identidades culturales existentes en el país y contribuir a un desarrollo integral de los territorios donde está inserta. A pesar de que en los otros artículos no se precisa cómo se evidencia este pluralismo epistémico en los procesos formativos, así como la comprensión propia de lo que se denomina diálogo intercultural, no obstante, constituye un avance importante su mención en la norma que rige el desenvolvimiento de las universidades.

Con posterioridad a la dación de la Ley Universitaria, se emitió la Política Nacional de Transversalización del Enfoque Intercultural, aprobada por decreto supremo 003- 2015-MC que menciona ser de aplicación obligatoria para todos los sectores e instituciones del Estado y los diferentes niveles de gobierno. Para el sector privado y la sociedad civil, sirve como un instrumento de carácter orientador. En la mencionada política, en el lineamiento 2, se planteó la demanda de impulsar una ciudadanía intercultural, en base al intercambio entre los diferentes grupos sociales y culturales del país, generando mecanismos para la comunicación y comprensión mutua desde interacciones de diálogo intercultural, las cuales constituyen la parte sustantiva del sistema educativo formal y no formal.

Consecuentemente la Política propuso como meta, para todos los servicios públicos y privados, la promoción del intercambio, la valoración, apropiación social y sensibilización sobre las diversas manifestaciones culturales del país, impulsando la difusión y expresión en equidad de valores, cosmovisiones y perspectivas de los

diversos grupos culturales del país en los medios de comunicación y en los centros de formación (Ministerio de Cultura del Perú, 2017, p. 10).

Finalmente mediante Resolución Viceministerial N° 154- 2017-MINEDU, se emitió los Lineamientos para la Implementación del Enfoque Intercultural en las Universidades Interculturales en el marco de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. Si bien es una norma de cumplimiento obligatorio para algunas universidades nacionales, sus disposiciones sirven de referente para orientar procesos de implementación del enfoque intercultural en universidades convencionales que asumen el desafío de involucrar a jóvenes de pueblos originarios en procesos formativos.

De esta disposición se ha valorado la necesidad de una política universitaria con enfoque intercultural fundamentada en el dialogo con los actores diversos que hacen parte de su población en formación, para que, desde su origen cultural diverso y las realidades que los caracterizan, puedan diseñar procesos de gestión (académico, de investigación, normativo, administrativo, de organización, y de capacidades) con el fin de responder con pertinencia a sus necesidades, atendiendo a las particularidades de cada grupo cultural y aquellas que son comunes a todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2017, p. 10).

En el ámbito académico se recomendó establecer, como indicador, el respeto y valorización de las lenguas y culturas de los estudiantes de pueblos originarios, implementando diálogos de saberes en condiciones de equidad y el reconocimiento del valor del aporte de la sabiduría de los pueblos originarios a los desafíos globales actuales.

Sin duda la normatividad que justificó la realización del presente estudio sustentó con fundamentos suficientes la necesidad de que los estudiantes en general de las universidades peruanas deben recibir una formación plural que reconozca la diversidad de saberes que explican la vida, las interacciones sociales, la relación de las comunidades humanas con el territorio, las formas de afrontar las enfermedades y la lógica de la transmisión intergeneracional de saberes en procesos educativos comunitarios y reconozca su vigencia y su valor para afrontar los desafíos actuales. Sin embargo, también ha sido evidente que mucho de la normatividad a la que el país se adscribe en el marco de los convenios internacionales y lo que expresa en la propia constitución respecto al reconocimiento del diálogo de saberes, no se hizo mención de estos puntos de manera explícita en las legislaciones referentes a la educación superior (Cuenca, 2015, p. 80).

1.1.3. Bases teóricas científicas.

El diálogo de saberes forma parte de una reflexión más amplia, referida al reconocimiento del valor de la producción de conocimiento de diversos pueblos asentados en territorios específicos y con características culturales particulares para la construcción del bienestar común. Su valor social y cultural se vio puesto en cuestión por la subordinación de las poblaciones que producen estos conocimientos en una estructura que desde la época colonial, asumió su existencia en condiciones de marginalidad, folklorizando sus expresiones o convirtiéndolas en industrias culturales susceptibles de incorporarse como bien de consumo en el mercado, sin asumir la responsabilidad por el mantenimiento de una estructura de dominación que colocó la epistemología racional científica por encima de otras epistemologías.

1.1.3.1. La pluralidad epistemológica como base del diálogo de saberes.

En el presente, existen serios cuestionamientos a la ciencia y al desarrollo occidental moderno como la única visión para afrontar los enormes desafíos que la humanidad tiene en el siglo XXI. En el marco del posmodernismo y la transmodernidad surgen nuevos paradigmas como “[...] los pluralismos epistemológicos y sociedades de conocimientos (Olivé, 1999), el paradigma de la complejidad (Morín, 1993), la filosofía de la liberación (Dussel, 2011), las epistemologías del sur y la ecología de saberes (De Sousa Santos, y Meneses, 2014)” (Villegas, 2014, p. 86). Estas usan metodologías cualitativas como la investigación acción participativa, la cual permite revalorar las historias de vida, testimonios, expresiones rituales y artísticas, las formas de convivencia recíproca con la naturaleza, los saberes ancestrales y recreados de los pueblos originarios invisibilizados, en su aporte al capital cultural de la humanidad.

Vandhana Shiva se ha referido a una jerarquización de conocimientos que obedece a procesos de dominación sustentados en el usufructo del poder de un tipo de conocimiento funcional al desarrollo económico capitalista que responde de manera limitada a las necesidades básicas del ser humano, y que abusando de ese poder, pretende ser universal y único, sin valorar la creación de conocimiento local como solución adecuada a múltiples problemas comunes (Shiva, 2008, pp. 15-18).

Este hecho trajo como correlato la exclusión de la posibilidad de aportar, a la generación de capital cultural y científico, de los actores como los pueblos originarios, instalando una mirada de elitización de la generación del saber en unos pocos e iluminados especialistas, impidiendo el acceso y la participación de una

pluralidad de actores. En ese contexto es imposible pensar en la legitimidad del diálogo de saberes.

En síntesis, en su generalidad todo conocimiento que no se reduce a los términos de la ciencia occidental se lo cataloga como folklore, superstición o creencia. De esta manera, la riqueza de la naturaleza, caracterizada por la diversidad y la variedad, que a su vez genera diversidad de comprensiones del mundo y de formas de conocimiento del mismo fue invisibilizada en procura de la homogeneidad, la universalidad y la validez de un solo tipo de conocimiento, limitando la emergencia de la diversidad de saberes, un hecho que se ha expresado luego en las instituciones de formación superior (Vargas, 2015, p. 43).

Se ha encontrado entonces, en las instituciones de formación superior, un escenario poco propicio para el diálogo de saberes y menos aún para la complementariedad, el interaprendizaje, la visibilización de los saberes diversos y la participación activa de los estudiantes depositarios de estas sabidurías. Éstos últimos, no han podido aportar a la transformación de sus espacios formativos ni enriquecerlos con sus experiencias culturales, como lo mostró el estudio de Ames sobre algunas universidades privadas peruanas que acogieron estudiantes de pueblos originarios en el marco del programa Beca 18 EIB:

[...] el diálogo que se propone entre la cultura de origen y la cultura universitaria urbana parece ponerse sobre los hombros de los estudiantes, que son los que deben adaptarse, lo cual es consistente también con el punto de partida: la universidad como un espacio

académicamente exigente, al que hay que adaptarse, no al que hay que transformar. (Ames, 2020, p. 25)

Señaló también que con frecuencia las universidades en mención “muestran una visión dicotómica del conocimiento y de su lugar en la universidad: está el conocimiento del currículo y aquel del cual los estudiantes indígenas son portadores (claramente fuera del currículo)” (Ídem, p. 28).

Sin duda, las prácticas formativas e investigativas en las universidades han pasado por la acción de científicos y docentes formadores que requieren incorporar, en su reflexión y en su sentir, la idea de que las sabidurías indígenas originarias son tan válidas como cualquier otro conocimiento, ya que solo así se puede dar un verdadero diálogo.

Por tanto, una pluralidad epistemológica requiere de transformaciones profundas en las instituciones formadoras y en los individuos que interactúan en los espacios formativos. Para superar las exclusiones es necesario deconstruir la violencia que implica la asimilación de estos jóvenes a un esquema de comprensión del mundo dominante e intolerante y comenzar a valorar otras formas de conocimiento que proponen ecosistemas sustentables. Estas transformaciones no solo deben darse en el ámbito académico sino en la gestión de la institución universitaria en general para poder orientar a producir, aplicar, evaluar, socializar, aprender las sabidurías culturales y los conocimientos en toda su diversidad (Villegas, 2014, pp. 87-88).

1.1.3.2. Condiciones para el diálogo de saberes. Se encontró en la obra de Habermas, una crítica a las verdades absolutas de la ciencia y la apertura a una lógica de diálogo a partir de la identificación de la relatividad de la verdad absoluta. En ese sentido, ha referido que “[...] las imágenes lingüísticas del mundo, por ser holistas, escapan en sí mismas a una valoración conforme a criterios de verdad. Admite que la elección de los criterios conforme a los cuales se juzga, en cada caso, la verdad de los enunciados depende de las categorías de la respectiva imagen del mundo” (García, 2014, p. 2).

La imagen del mundo equivale a visiones del mundo situadas culturalmente, lo que implica por tanto algunas condiciones para poder establecer diálogos que fundamenten verdades asumidas como consensos comunes, éstas son:

- Dos o más visiones del mundo en situación de diálogo deben explicitar sus epistemologías y sus maneras propias de ver y estar en el mundo, a su vez cada cual debe ponerse en condición de poner en duda la validez universal de su conocimiento para comprender la dimensión de lo expresado por el otro (Villegas, 2014, p. 90).
- Generar un espacio de encuentro, superando las barreras institucionales de poder que dificultan un diálogo de igual a igual, haciendo posible que emerjan las voces de los que no escuchamos y guardan en sí invalorable saberes: los jóvenes estudiantes de pueblos originarios, sus familias y comunidades, respetando además sus formas comunicativas y comunicando con claridad y sencillez los saberes de cada uno, dejando de lado los tecnicismos que generan incomprensiones (Ansión, 2014, p. 33).

- Para que el diálogo de saberes se dé es preciso encontrar un interés compartido. Frecuentemente un problema de la convivencia en común requiere, por su complejidad del aporte de diversos conocimientos para ser afrontado, de soluciones que deben abordarse desde cada matriz cultural, comenzando desde las más fáciles de negociar para avanzar hacia las más controversiales (Ansión, 2014, p. 34).
- Disposición para aprender, de las culturas originarias, las estrategias de agregación complementaria, denominadas, por ejemplo en quechua, como *yapa*. Aprendiendo de las poblaciones el uso complementario de diversos sistemas de saberes, se aprovecha lo mejor de cada uno de ellos, tratando de procesar aquellos saberes que aparecen como contradictorios (Ansión, 2014, p. 35).
- La necesidad de aperturar en los procesos formativos oportunidades para que los estudiantes de pueblos originarios redescubran su propia cultura, restituyan la empatía con los actores de su territorio y construyan diálogos orientados a la regeneración de los saberes ancestrales, desde una pedagogía activa de investigación.

1.1.3.3. Tendencias en el diálogo de saberes. La concepción del diálogo de saberes no es única, se apreciaron tendencias en su comprensión en razón del posicionamiento frente al hecho social de la otredad, y de la diversidad en el marco de proyectos civilizatorios y de desarrollo social que se valoran como parte de su sustento.

El diálogo de saberes, en el marco de la teoría política decolonial, fue desarrollada desde los aportes de la educación popular y transformadora, a partir de las reflexiones de Freire, Fanon, Souza y Walsh. Ellos enfatizaron que el diálogo de saberes implica un reconocimiento tácito de la existencia del otro, subordinado, marginado, colonizado. Además, desde sus proyectos liberadores cuestionaron el poder existente y apelaron a un nuevo orden en la construcción del conocimiento, revalorando el aporte creativo y culturalmente situado de las culturas originarias, de los grupos minorizados y los activistas políticos. Esta mirada, que se enmarcó en la llamada perspectiva de interculturalidad crítica, asignó al diálogo de saberes un rol fundamental en la revalorización de los saberes subsumidos por el sistema y su puesta en uso en contextos de empoderamiento de los actores que los construyen y sustentan cotidianamente, haciendo que ellos “[...] abran procesos de enseñanza, desaprendizaje y reflexión sobre la base de la deliberación, el cuestionamiento y el enfrentamiento con uno mismo y con las concepciones, prácticas y modos modernos, capitalistas, occidentales del vivir cotidiano que no permiten la convivialidad” (Walsh, 2009, p. 234). A decir de Freire, el diálogo “es un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (Freire, 2010, p. 23).

Una segunda tendencia en la comprensión del diálogo de saberes lo constituyó la teoría instrumental técnica, desarrollada desde el marco de políticas estructuradas por el Banco Mundial y la UNESCO, y que encontraron una acogida en los teóricos de la interculturalidad en Europa, quienes centraron su interés en la necesidad de competencias interculturales para construir una convivencia libre de discriminaciones, exclusiones y racismo, optándose por un pluralismo cultural en

un contexto democrático, como respuesta política al hecho de la diversidad cultural (UNESCO, 2001, art. 2). Esta fue sustentada en una visión del *desarrollo humano integral*, entendido como factor para mejorar la calidad de vida individual y social, tomando en cuenta que cada individuo es factor clave en la superación de las condiciones de desigualdad.

En la misma, se postuló un uso instrumental de los saberes de los pueblos en función de la resolución de los problemas actuales que enfrentan las sociedades, incorporando y asimilando el acumulado cultural de los pueblos originarios como un capital común del cual puede beneficiarse el estado, las empresas, los ciudadanos. En este marco, el diálogo de saberes constituyó un espacio de integración de saberes en relación con un fin práctico que requiere de un dominio metodológico por parte los docentes para lograr una integración que sea apreciada como consenso social exento de conflicto. Esta manera de abordar el diálogo de saberes no necesariamente visibiliza la inequidad y la subordinación de las poblaciones generadoras de estos saberes. En este enfoque se buscó promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural que hacen inviable un diálogo de saberes pleno y auténtico, sin tener en cuenta que para hacer real el diálogo hay que visibilizar las causas del no diálogo y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social (Tubino, 2016, p. 172).

Finalmente, se encontró la tendencia ambiental holística, desarrollada desde el aporte de científicos de las ciencias biológicas y ambientales en diálogo con las reflexiones post modernas sobre el conocimiento. Encuentra sus mejores expositores en Delgado, Morín y Shiva, científicos que desde diversos campos abogaron por la construcción de una ciencia interrelacionada, con profundas

interconexiones entre los diversos campos del conocimiento, y que ampliaron su mirada en la comprensión de los hechos sociales y naturales a otras racionalidades de diversos contextos, apelando a la necesidad de su confluencia para solucionar los grandes desafíos actuales.

En este sentido propusieron una educación que responda a las necesidades de los contextos nacionales e internacionales, caracterizados por la diversidad y el multiculturalismo, la globalización y la planetarización, la comunicación internacional y por la presencia de los dispositivos digitales tecnológicos. Según Delgado (2012), los jóvenes del presente y del futuro necesitan de una educación para la diversidad, con una ética de la diversidad y con una cultura de la diversidad: “Una sociedad multicultural debe educar un ser humano multicultural, capaz de oír, de prestar atención a lo diferente y de situarse con empatía en el lugar del otro” (p. 49). En ese sentido, el proyecto formativo debe contemplar la mayor apertura a la participación de los distintos actores de diversos orígenes culturales, interrelacionados en un marco donde cada uno aporta, desde su diferencia, la dimensión de lo interdisciplinario que caracterizan las acciones formativas de los docentes, porque las realidades que viven los sujetos de la educación son integrales y complejas.

A partir de ver y estudiar los fenómenos como integralidad y unidad se podría llegar a la transdisciplinariedad, lo que presupone la articulación del saber, el conocimiento, la vivencia, la emoción, el deseo, la escuela, la comunidad, el medio ambiente, el país y el mundo, en perspectiva a que los jóvenes trabajen solidaria y colectivamente.

La presente investigación ha recogido los aportes de la tendencia crítico decolonial y de la ambiental holística en razón de las demandas de los estudiantes participantes en dicha investigación.

1.1.3.4. El concepto de diálogo de saberes. Desde la política nacional de transversalización del enfoque intercultural se definió el dialogo de saberes como “procesos comunicacionales de intercambio equitativo y respetuoso de opiniones entre personas, instituciones y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de búsqueda de entendimiento, la concertación y respeto mutuo” (Ministerio de Cultura del Perú, 2017, p. 19). Entendido así, desde las políticas públicas y en el marco de las acciones formativas en la universidad, solamente se requeriría de un ambiente de convivencia respetuoso para que se genere el diálogo como práctica, poniéndose especial énfasis en construir un sentimiento de que en efecto se persiguen objetivos comunes entre diferentes visiones del mundo y ese objetivo es incluirse y asimilarse sin conflicto a la vida universitaria.

Sin embargo, el diálogo de saberes más allá de esta definición técnico instrumental, implica desafíos mayores en el campo de reflexión pedagógica, desde la propuesta de Freire, que la recontextualiza en relación con la práctica de los educadores populares que buscaban cómo interrelacionar el saber de los sectores populares con los saberes provenientes de campos del conocimiento académico, preocupación que surge a su vez en el campo de la Investigación Acción Participativa (Borda, 1984, p. 33). La crítica al cientificismo y la valoración del saber y la cultura, así como el sentido común, llevó a la necesidad de estudiar las

relaciones recíprocas de éstos con la ciencia y la acción política, y a comprender la interpretación de la realidad por parte de las clases populares y a proponer la articulación entre sujeto y objeto en las practicas investigativas y educativas.

En el campo de la formación pedagógica en EIB el diálogo de saberes es una llamada a que emerjan los saberes de las culturas tradicionales que actualmente están siendo resignificados. Sus identidades y posición se encuentran subalternas respecto a la cultura dominante, la cual impone conocimientos y prácticas, lesionando la memoria colectiva y los saberes ancestrales, por lo que para un dialogo en equidad se requiere de una investigación hermenéutica desde los propios actores para desbloquear los limites autoimpuestos a sus sabidurías locales (Ávila F, Betancourt, Arias, Ávila, 2016, p. 759).

En ese sentido, en el diálogo de saberes se requiere evidenciar la naturaleza del saber *occidental-moderno* marcado por la dicotomía entre *humanidad* y *naturaleza*, y generar mecanismos de reidentificación con las visiones del mundo ancestrales que consideran que todo lo que constituye nuestro mundo, incluyéndonos a nosotros mismos, forman parte de un mismo todo denominado *Madre Tierra*, involucrándose entonces la dimensión valorativa del cuidado y del respeto en todas las relaciones, desde una lógica del sentipensamiento (piensan y sienten con la Tierra); orientándose hacia aquel momento en que los seres humanos y el planeta podrán finalmente coexistir de manera recíprocamente enriquecedora².

2 El sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1984) indica que los términos sentipensar y sentipensamiento constituyen el principio de vida de las comunidades de la costa caribeña colombiana que viven en cuencas de río y pantanos. Implican el arte de vivir y pensar con el corazón y con la mente. El escritor uruguayo Eduardo Galeano popularizó el término sentipensamiento como la capacidad de las clases populares de no separar la mente del cuerpo, y la razón de la emoción (ver por ejemplo: <http://www.youtube.com/watch?v=wUGVz8wATIs>).

Esta diferencia entre visiones del mundo da lugar a que también sean diferentes las categorías de reflexión y análisis, los sistemas de relaciones significativas entre ellas y las formas de evaluar las posibilidades o conveniencia de diversas formas de acción humana; así como de qué tipos de conocimientos producir, para qué y cómo. Esto ha planteado el problema de cómo pensar y poner en práctica (Ídem, p. 761).

Adquiere sentido la intencionalidad que otorgó Berry al diálogo de saberes como “una vía de comprensión de los dilemas que plantea la crisis ecológica, como resultado del proyecto globalizador de dominación, que debe traducirse en soluciones que se complementan y orientan estrategias y acciones conjuntas desde diversas matrices culturales” (Berry, 1999, p.145).

En el marco de la política nacional EIB y del nuevo currículum para la formación de docentes EIB en Institutos Pedagógicos se precisó que el diálogo de saberes se entiende: “como un proceso de interrelación dinámica y permanente entre sistemas de conocimientos de diferentes tradiciones culturales, que se aborda pedagógicamente para responder a problemáticas y desafíos locales y globales” (Ministerio de Educación de Perú, 2017, p. 32). Y se concretaría de diversas maneras según el contexto. Desde la formación de los jóvenes de pueblos originarios implicó, en primer lugar, reconocer e identificarse con los saberes generados desde lógicas y categorías propias, en su proceso histórico de interacción con su territorio y los valores asumidos en esta convivencia. En segundo lugar, analizar críticamente los conocimientos y valores de otros pueblos y/o los académico, y los principios y valores que los sustentan. Finalmente, establecer

relaciones entre los conocimientos de complementariedad o de conflicto buscando soluciones negociadas (Ídem, p.32).

El reto es salir de las aulas, aprender en los espacios apropiados, es decir, los conocimientos que estas personas indiquen, tal como actualmente se hace en algunas universidades indígenas e interculturales y, excepcionalmente, en algunas cátedras y carreras de universidades convencionales.

El educador Alfredo Ghiso incorporó nuevas perspectivas en la reflexión sobre el diálogo de saberes al considerarlo un referente metodológico que contribuye a la construcción democrática. La apropiación y construcción dialógica de conocimientos cobra sentido como ejercicio emancipador y como construcción de sujetos e identidades, desde una experiencia intersubjetiva y hermenéutica colectiva orientada a proyectos emancipadores³ (Ghiso, 2010, p.22). Esto plantea que la práctica del diálogo de saberes, más que conocimiento, es reconocimiento, permitiendo así que los sujetos resignifiquen sus contextos, relaciones, experiencias, motivaciones, convicciones, representaciones y visiones de futuro. Esta reconstrucción colectiva de los sentidos que tienen los sujetos de sus prácticas, de sus relaciones sociales y de sí mismos, se entiende como una hermenéutica colectiva.

A su vez Lola Cendales explicó que no es posible pensar el diálogo sin lo emocional que se expresa en el lenguaje verbal y no verbal. “En el diálogo las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones”

³ para Freire, el diálogo no es simple interacción verbal, sino que cobra sentido en la medida en que se refiere y se construye desde las prácticas transformadoras.

(Cendales, 2000, p.12), acercándose en sus reflexiones a la lógica del sentipensamiento de los pueblos originarios. Asimismo, profundizó sobre el aporte de Freire respecto de la articulación entre saber y actuar que se expresa en el diálogo, como actitud y praxis que impugna el autoritarismo, la intolerancia y la invisibilización. Esta perspectiva crítica del diálogo de saberes se pone en diálogo con la visión de los pueblos originarios de tejer diálogos de saberes desde la práctica, a partir de las vivencias y hechos que impactan el ciclo de vida, asimismo con la visión siempre vigente desde las culturas originarias de que el diálogo es un proceso colectivo de transformación en base a negociaciones que aportan al vivir en armonía con el entorno, en la búsqueda de un Buen Vivir.

Desde la orientación del presente estudio se define el diálogo de saberes como: Proceso colectivo de resignificación construido a partir de las vivencias y hechos que impactan el ciclo de vida, orientado a la transformación en base a negociaciones orientadas al Buen Vivir.

1.1.3.5. El aprendizaje y el diálogo de saberes. En el marco de la presente investigación se asumió que “el aprendizaje es un proceso de producción, apropiación y reelaboración de significados, emprendido por el sujeto en las relaciones culturales que hacen parte de su acumulado intersubjetivo” (Vitgosky, 1988, p. 15). Este proceso deviene en conflicto cultural cuando en el ámbito de los patrones consistentes de significados y en las respectivas disposiciones cognitivas y valorativas (o códigos culturales) que se ponen en acto en el aprendizaje, irrumpen discontinuidades, enfrentando a los sujetos a códigos distintos a los suyos (Monroe, 2014, p. 51).

Requiere reconocerse que lo que ocurre en la formación superior en EIB constituye un aprendizaje del conocimiento moderno desde un conocimiento indígena, lo que implica la mayor atención al proceso de posicionamiento del sujeto y de los contextos definidos de producción de ambos tipos de conocimiento. De acuerdo con esto, con una pedagogía pertinente, las diferencias culturales pueden visualizarse y comprenderse de manera orgánica (incluyendo sus aspectos conflictivos) y transitarse progresivamente desde el dominio de una a otra episteme, en el entender de que ambas formas de conocimiento tienen como supuesto las mismas operaciones lógicas (Lévi-Strauss, 1969, p. 15).

Lo que varía son los dispositivos culturales que privilegian diversas estrategias cognitivas y valorativas y, por lo tanto, promueven organizaciones específicas de las capacidades en los jóvenes. Por ello, en un contexto de reconocimiento de las diferencias y los conflictos culturales, no existe una imposibilidad del aprendizaje intercultural que resulte de estos, sino solo el desafío de la elaboración metodológica pertinente (Monroe, 2014, p. 46).

En un marco de relaciones inequitativas donde el saber de los jóvenes de pueblos originarios se invisibiliza, las dificultades de aprendizaje se evidencian como parte de las relaciones de dominación cultural, que se significan, codifican y reproducen en el espacio universitario. Este hecho es solo posible de superar mediante la instauración de contextos expertos de reconocimiento desde la metodología del diálogo de saberes. El diálogo requiere de la construcción de contextos de comunicación donde los interlocutores establecen un campo semántico y de significados que se negocian sobre la base de la reflexión de las identidades

culturales de los interlocutores y, por lo mismo, sobre las relaciones de estos con sus propios sistemas semánticos y sus actuaciones sociales.

Esta reflexión sitúa a los sujetos ante su praxis, la misma que en los pueblos originarios es identificada como vivencia. El concepto de vivencia como escenario fundamental que podría dar cuenta de la zona de desarrollo potencial de los jóvenes de pueblos originarios fue relevada por Vygotsky en la etapa final de su trabajo, como una unidad psicológica que integraba lo cognitivo y lo afectivo. La vivencia es parte de la situación social del desarrollo, que destaca el carácter singular del mismo, pues cada sujeto tendrá una organización psíquica diferente como resultado de su historia de vida, ésta se configura en los sistemas y procesos múltiples de la vida social humana, así la realidad social y cultural, en sus múltiples efectos colaterales y contradicciones no visibles, se torna relevante en la organización del sistema psíquico que orienta la acción humana (Gonzales, 2009, p. 8).

Gonzales además refirió que la vivencia no es relevante solo a nivel individual, sino que integra lo social. La subjetividad social es una dimensión de los procesos y formas de organización del aprendizaje (Ídem, p. 21). La consideración de lo subjetivo y sus consecuencias en el plano del aprendizaje lleva a romper con la idea de educación como escolaridad formal, devolviéndole centralidad a los sujetos, en este caso los jóvenes de pueblos originarios, en relación con los espacios sociales que formaron parte de sus vivencias y en los que ahora vivencian, permitiendo una participación diferenciada y atravesada por el reconocimiento del valor de su experiencia de vida en referencia a otros referentes menos subjetivos del aprendizaje (Ídem).

El abordaje del dialogo de saberes desde la vivencia sería una condición importante en la formación de jóvenes de pueblos originarios en la carrera de Primaria EIB, dado que dialoga con el aprendizaje experiencial que les permitió en el marco de las pedagogías comunitarias construir el vínculo con su territorio desde una mirada relacional, complementaria y comunitaria (PRATEC, 1998, p. 36). Sin embargo, en términos de aprendizaje existe un conflicto cultural que es necesario resolver por medio de la creación de una zona de desarrollo próximo, comprendida por la distancia entre la disposición culturalmente específica de los jóvenes de pueblos originarios para el aprendizaje y los significados de la pedagogía moderna, que se decodifican muchas veces a partir de la escritura para su apropiación cultural.

Lo decisivo es que esta distancia sitúa las relaciones entre culturas como un momento de una comunicación que debe hacerse en los códigos culturales de origen de los estudiantes de pueblos originarios: usando de la oralidad como forma de intercambio, del juego como celebración colectiva, del canto y poesía como expresión de profundos significados, de la representación gráfica como simbología y también de la escritura académica, como una forma más pero no la única (Ídem, p. 57), haciendo posible su tránsito de una matriz cultural a otra en un proceso formativo, que es comprendido en toda su complejidad por un docente intercultural capaz de generar relaciones intersubjetivas fundamentadas en el reconocimiento intercultural que hace posible la negociación de significados (Monroe, 2014, pp. 48-50).

Otro desafío fundamental que se precisa resolver en el diálogo de saberes en términos de aprendizaje es el de las aplicaciones concretas que hagan vida y práctica. Ésta característica del aprendizaje de las comunidades de pueblos

originarios está centrada en el “hacer contextualizado, las aplicaciones y herramientas dirigidas a un uso socialmente valorado” (Tovar, 2009, p. 119). En esta dimensión del diálogo de saberes interesa recoger los aportes de la didáctica no parametral que orienta a asumir la historicidad, en la que el sujeto se da cuenta de que toda actividad del ser humano hace parte de su historia y de la de otros, pero que no está predeterminada, que la puede cambiar, no en el futuro, sino en el ahora, en un constante devenir de apertura-cierre en referencia a los problemas del territorio y de la educación situada en el mismo, así como de las interacciones múltiples entre las comunidades que lo habitan, buscando soluciones en la propia historia de vida, lo que le permite pasar de lo experiencial a lo conceptual. Es aquí donde se cierra el círculo virtuoso del diálogo de saberes (Grisales, 2018, p. 15).

1.1.3.6. La metodología del diálogo de saberes. Existen diversas aproximaciones a una metodología del diálogo de saberes desde la educación popular y la educación con pueblos originarios en espacios no institucionalizados, en ese sentido se revisaron algunos de ellos para identificar su suficiencia respecto a las necesidades de formación de futuros docentes.

La propuesta metodológica de diálogo intercultural según Germán Mariño, quien constató que existía una lógica popular, una racionalidad para aprender necesaria de ser caracterizada y la organización de las prácticas educativas. La estrategia didáctica que propuso comprende los siguientes pasos metodológicos: El primero denominado *Reflexionemos y compartamos*, que busca recuperar los saberes y puntos de vista de los educadores, surgidos desde su experiencia y transmitidos oralmente. El segundo, denominado *Consultemos*, en el cual se

presenta el punto de vista de los especialistas. El tercero, denominado *Debatamos*, que busca confrontar los diferentes saberes y puntos de vista, con miras a que se llegue a negociaciones y acuerdos. El cuarto denominado *Comprometámonos* en donde se acuerdan acciones prácticas consecuentes con lo negociado en el paso anterior. Finalmente, el quinto paso denominado *Evaluemos*, en donde se valoran lo aprendido y el cumplimiento de los compromisos (Mariño, 2010, p.35).

La propuesta ha mostrado algunos límites, por ejemplo, que los procesos cognitivos sintetizados en los pasos no pueden identificarse y desarrollarse en el corto tiempo de un evento educativo. Se puede caer en una caricatura de diálogo cultural, sin mayores efectos en las representaciones sociales de los involucrados. (Torres, 2017, p. 28).

La propuesta de Ghiso asume una metodología que comprende 3 momentos bien diferenciados: un primer momento denominado *Intercambio de experiencias*, que es un momento previo en el cual educadores y educandos deciden realizar el diálogo, definen su importancia, plantean sus expectativas, acuerdan las características del proceso educativo y los aspectos de la experiencia sobre el que dialogarán. Un segundo momento denominado *Problematización de las experiencias*, que consiste en un momento posterior al intercambio de experiencias en donde se registran las interrogantes formuladas sobre lo acordado en la práctica, de acuerdo a temas afines. Un tercer momento denominado, *Análisis, ampliación y síntesis de las experiencias*, momento en el que se diseña un esquema analítico para relacionar los campos temáticos entre sí y éstos con el contexto, la coyuntura. Luego se definen unas categorías a partir de los juicios y apreciaciones realizadas. Con posterioridad, el educador socializa información nueva sobre la temática que se

confronte con los saberes previos, lo que permite ampliar referentes, cualificar los conocimientos previos, argumentar las posiciones y refutar las que no se consideran válidas. Finalmente, viene la síntesis, que debe ser crítica y creativa (Ghiso, 2010, p.45).

Como resultado de un diálogo de saberes deben surgir "teorías practicables" que cualifiquen la capacidad transformadora de los sujetos. Esta metodología aparece como muy compleja, asentada en procesos analíticos reiterados que significan una exigencia mayor para poblaciones acostumbradas a procesos más inductivos (Torres, 2017, p. 31).

Otra propuesta metodológica fue diseñada por Mejía (2016) denominada Negociación cultural (p. 244). La actividad educativa es asumida como puente entre las imágenes, saberes previos, patrones y elementos culturales, representaciones y símbolos de los actores y los procesos críticos planteados por las prácticas educativas como puente entre el saber común y el pensamiento académico, entre las intenciones y objetivos que se plantean los educadores y las expectativas, motivaciones e intereses de los participantes. El proceso pedagógico se centra en el diseño y desarrollo de un acto educativo que haga posible una relación de negociación cultural que lleve a los actores a movilizarse en torno a acciones dentro de unos propósitos compartidos. (Torres, 2017, p. 32).

En la negociación cultural "se negocian culturas, mediaciones, sentidos, saberes, institucionalidades y lógicas de aprendizaje". La deconstrucción es entendida como "una alternativa de trabajo educativo [...] que hace posible someter cualquier tipo de prácticas a un detalle, a un examen y a una contrastación crítica

desde los mismos sujetos actores del proceso" (Ídem, p. 144). En ese sentido, la pedagogía de la educación popular se constituye en un ejercicio no lineal de:

- Diálogo de saberes que posibilita enunciar el mundo propio, reconociéndolo, valorándolo en su carácter contradictorio, haciendo realidad una intraculturalidad en donde los jóvenes de pueblos originarios aclaran y enuncian su mundo desde el pre-supuesto de una equivalencia entre cosmogonías expresión de múltiples saberes (Mejía, 2016, p. 245).
- Confrontación de saberes donde se hacen visibles las reales condiciones de interlocución y de igualdad epistémica, es un momento donde el diálogo de saberes se hace político, en cuanto encuentra los sistemas de poder que descalifican y excluyen saberes y conocimientos, y al confrontarlo, el saber originario, se hace de un estatuto propio, desde las sabidurías, prácticas, cosmogonías, permitiendo una contrastación que no solo busca construir la complementariedad sino hacer visible ese intercambio desigual entre culturas, lo que orienta los procesos de transformación basados en acuerdos y elementos comunes, tan propia de la interculturalidad (Ídem, p. 246).

Negociación cultural es entendida como el proceso que permite transitar a nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones. Entre los elementos a negociarse están: los lenguajes, códigos y símbolos; sentidos, mediaciones, imágenes y representaciones, saberes técnicos, saberes histórico-culturales, aplicaciones tecnológicas e innovaciones, nuevas institucionalidades, otras lógicas del conocer, múltiples formas de expresar el conocer, diferentes opciones ético-políticas,

múltiples procesos de socialización y divulgación del conocimiento, el conocimiento, sus aplicaciones, acciones colectivas y comunitarias informadas (Ídem, p. 248).

Las propuestas revisadas aportaron referentes valiosos, sin embargo, muestran sus límites, ya que se centraron en lo cognitivo, en particular en el cambio conceptual, como el reconocimiento de los saberes y opiniones de los sujetos sobre los aspectos o tópicos asumidos como contenido del diálogo o la negociación cultural. Además, dichas propuestas tendieron a ser lineales y centradas en prácticas educativas formalizadas y limitadas a un espacio-tiempo educativo (por ejemplo, un taller, un curso). Finalmente, se desconoce la amplitud y simultaneidad de las experiencias educativas dentro de los procesos organizativos populares y los movimientos sociales, restringiendo la formación a la enseñanza y los eventos intencionalmente educativos.

No obstante, se valoró los procesos de diálogo de saberes propuestas por el ministerio de educación (Ministerio de Educación de Perú, 2017, p.37), que se expresó en: Organización de los saberes locales, Investigación de saberes de otros y Síntesis y diseño de prácticas transformadoras. Todo ello implicaría que el docente formador asuma un rol de acompañante intercultural que desarrolle los procesos acompañado de expertos en la sabiduría local, que pueden encontrarse entre los mismos estudiantes o en sus pueblos de origen. Éste acompañante/formador tendría que:

- Saber escuchar la sabiduría de los abuelos, poniendo en suspenso sus habilidades profesionales y su pretendida autoridad cognitiva en su relación con los que acompaña (desprofesionalización).

- Saber desaprender, es decir, saber poner en cuestión lo que da por sentado para reflexionarlo con los colegas y con los que acompaña (descolonización).
- Tener conciencia de que los jóvenes estudiantes se mueven constantemente entre cosmovisiones radicalmente distintas y que esta situación exige saber en cada situación desde qué cosmovisión se encuentra actuando y cuáles son las consecuencias de las elecciones conscientes o inconscientes que está haciendo (Ishizawa, 2016, p. 260).

1.1.3.7. El diálogo de saberes en la praxis educativa. |El escenario fundamental donde se desenvuelve el dialogo de saberes para hacerse cotidiana la tarea de los docentes, tanto en la universidad como en las escuelas, es la praxis educativa, entendida esta “como algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos que se entrecruzan e interaccionan” (Sacristán, 1988, p. 4).

En este marco Lola Cendales ubicó el dialogo de saberes en la praxis educativa, como relación de las prácticas sociales entre educadores y educandos que se convierten simultáneamente en productores y destinatarios de las prácticas y, finalmente, como recontextualización de saberes y prácticas (Cendales, 2000, p.18).

A partir de esta configuración de la práctica educativa como diálogo de saberes, se hace del hecho educativo una propuesta de transformación de relaciones sobre los que estudiantes de pueblos originarios y los docentes tienen incidencia,

no solo por tratarse de un proceso participativo y activo, sino ante todo, comprometidos con la tarea de visibilizar el aporte de los pueblos originarios a la vida colectiva en busca de armonía, respeto, justicia y equidad.

En este sentido, la praxis educativa es una praxis cultural que busca cuestionar, desarrollar y transformar los esquemas interpretativos y conocimientos sociales y generar nuevas lecturas de realidad que potencien en estudiantes y docentes su capacidad para transformarla. Como proceso, la praxis educativa centrada en el diálogo de saberes constituye una interacción que recontextualiza y resignifica los dispositivos pedagógicos que facilitan la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, saberes, historias y territorialidades.

Las características del diálogo de saberes como praxis educativa son: No se circunscribe a lo institucional, al claustro de la universidad; potencia la flexibilidad y las adaptaciones curriculares, aplica al máximo el concepto de comunidad educativa, desarrolla climas sociales de respeto, empatía en la diferencia, visibilizando el aporte de las culturas subordinadas. Finalmente fortalece la identidad de los estudiantes y docentes y la afirmación de las culturas de pueblos originarios (Merino, 1995, p. 67). En la formación de docentes EIB la construcción de una praxis pedagógica basada en el diálogo de saberes, se constituye en el marco orientador para construir procesos de afirmación identitaria de los estudiantes en formación, la identificación de formas diversas de discriminación, el análisis de sus causas y consecuencias, la construcción de mecanismos para afrontarla, el reconocimiento y valoración de diversas formas de entender la realidad y de distintas maneras de construir el conocimiento y de aprender y, finalmente, la toma

de conciencia de la existencia de derechos individuales y colectivos y la reflexión sobre el ejercicio de los mismos.

El vivir intensamente en el marco de una praxis educativa sustentada en el diálogo de saberes posibilitará que los estudiantes en formación para ser docentes EIB, interioricen esta forma de actuación y la reproduzcan activamente en sus propios espacios de docencia, inicialmente en sus prácticas profesionales y luego en el ejercicio de su labor docente como afirmó Sacristán (1998) cuando habló de la ecología del aula, refiriéndose a los factores contextuales, de interrelación y de lógica pedagógica que se aprenden en la propia formación para la docencia y que el estudiante formado intenta reconstruir en otros escenarios de manera situada, identificando los desafíos del contexto y las necesidades, visiones y actores con los cuales construir diálogos de saberes significativos, orientados a afirmar su cultura en condición de subordinación y la apropiación de los códigos culturales de otros en relación con los aportes a su comprensión y actuación en el mundo, desde el rol que desempeñan como parte de sus comunidades (p. 105).

1.2. Planteamiento del Problema

El problema se ha identificado en la práctica de la tesista, a partir de los procesos de formación de los estudiantes de las carreras de educación primaria intercultural bilingüe con quienes comparte una identidad cultural común y comprensiones de la realidad propias del pueblo originario quechua. En el marco de las sesiones de aprendizaje desarrolladas como docente en la carrera de

educación primaria intercultural bilingüe, se ha identificado en los estudiantes una actitud de cuestionamiento a la formación recibida en la universidad por invisibilizar, aquella, la especificidad cultural de su origen al desarrollar procesos de aprendizaje en los cursos con predominancia de contenido universal de las ciencias pedagógicas, sin incorporar ni reconocer en los procesos formativos los contenidos culturales propios de las culturas originarias, las cuales aportan a la comprensión del hecho educativo o abordan los mismos desde una perspectiva teórica, sin involucrar las vivencias y los saberes previos de los estudiantes.

La frase, “[...] estamos un poco cansados que nos hablen de lo que leen en los libros sobre lo que es la interculturalidad, no tenemos ejemplos vivenciales [...]” (EDE, p. 3), muestra los efectos de una formación que desconoce la riqueza cultural de los jóvenes de pueblos originarios y los ubica como sujetos que requieren asimilarse a un modelo formativo donde lo valioso es el denominado saber universal.

Una observación más detallada de las expresiones en mención, llevó a centrar la atención en los procesos por los cuales se les facilitaba la construcción de aprendizajes, identificándose que había una incompreensión de muchos conceptos en las diversas áreas, debido a que, no lograban establecer un diálogo significativo entre su experiencia previa y los desafíos que les planteaban los contenidos disciplinares de algunos cursos, por ende, su desempeño se limitaba a memorizar información cuya relevancia no lograban ubicar con claridad respecto a su vida misma y la labor que desarrollarían como futuros docentes. En el desarrollo de las sesiones como docente, se pudo observar además que se establecía una mayor acogida de ciertos contenidos si estos se abordaban desde la rememoración e

interpretación de las vivencias de los estudiantes en sus contextos comunitarios y si se usaban otras formas expresivas para comunicar conclusiones de la procesos de análisis de información como dibujos, poemas, canciones, representaciones y no solo la escritura académica en castellano. En síntesis, se pudo constatar que las formas de aprender y de aproximarse a la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes de pueblos originarios requieren de una estrategia de diálogo de saberes que permitan devolverle valor a los saberes que traen de su contexto cultural, recuperando la pertinencia de sus formas de aprender.

Al respecto, Monroe ha explicado que los jóvenes de los pueblos originarios viven un conflicto cultural durante el aprendizaje debido al origen sociocultural distinto, el cual plantea una condición particular de aprendizaje solo cuando la formación universitaria produce discontinuidad entre sus órdenes simbólicos y los del joven:

[...] para el éxito en la universidad son necesarios ciertos modos de organizar la experiencia mediante el lenguaje, lo mismo que de participar y de interactuar con la gente y con las cosas. [...] Que un joven esté o no previamente dispuesto de ese modo [...] es el resultado de una falta de concordancia entre sus propios órdenes simbólicos de significado y los de la universidad. (Monroe, 2014, p. 46)

Asimismo, se evidenció una falta de criterio compartido entre docentes y estudiantes respecto de lo que implica desarrollar diálogos de saberes a lo largo de

la formación pedagógica y trascender el discurso académico para instalarse en procesos formativos que partan de la matriz cultural de los estudiantes. Estos, proponen información significativa de otras vertientes culturales utilizando las formas de aprender propias de sus matrices culturales, y desafiándose a apropiarse de otras estrategias de aprendizaje para desenvolverse de forma competente en la tarea que tendrán que asumir de “Orientar a los niños y niñas en sus procesos de aprendizaje, considerando las formas de aprender del pueblo originario y el aporte de diversas teorías que permitan el logro de los aprendizajes esperados en el marco del diálogo de saberes” (Ministerio de Educación del Perú, 2019, p. 28).

Lo evidenciado en esta práctica formativa guarda relación con lo expresado en el Informe Defensorial N.º 174 que refiere, en su balance sobre la implementación de la Beca 18, respecto a la formación inicial de docentes por las universidades privadas y públicas:

[...] ésta carece de calidad y pertinencia, porque se brinda de manera descontextualizada y con preeminencia de la comprensión del hecho educativo desde la ciencia pedagógica en escaso diálogo con las pedagogías comunitarias [...] sugiriendo una reestructuración de la formación docente”. (Defensoría del Pueblo, 2016, p. 178)

Asimismo, se constató en el programa formativo de esta carrera, que en el perfil básico de formación se enuncia la competencia referida a “[...] la construcción de diálogos de saberes”, sin precisar los detalles metodológicos sobre su desarrollo, teniendo en cuenta que constituye un proceso de construcción del

conocimiento complejo que involucra, en primer lugar, procesos didácticos para la formación pedagógica que haga posible el abordaje de contenidos desde diversas matrices culturales, con una visión epistemológica plural. En segundo lugar, consensos entre docentes formadores, para hacerse cargo de este desafío en el marco de intercambios interdisciplinarios en relación con hechos significativos de la práctica pedagógica de los estudiantes. En tercer lugar, los aportes de los estudiantes en la construcción de auténticos diálogos de saberes en su formación, desde sus matrices culturales reflexionándolas. Finalmente, actuaciones concretas de los estudiantes en sus prácticas pedagógicas continuas en donde les corresponde, a su vez, aplicar diálogos de saberes.

1.3. Justificación de la Investigación.

El problema de investigación constituye una necesidad fundamental en el diseño de una propuesta formativa de docentes en EIB, como lo menciona la Defensoría del Pueblo en su informe 2016 sobre la implementación de la política EIB en las II.EE a través de sus prácticas pedagógicas:

Es necesario fortalecer las capacidades de los docentes para evitar que reduzcan la incorporación de la cultura al folclor o a elementos de la naturaleza, sino que puedan comprender todas las dimensiones de ella, a fin de fortalecer la autoestima y la identidad de los estudiantes en el marco de la valoración de su propia y otras culturas. (Defensoría del Pueblo, 2016, p. 65)

Una dimensión importante en el perfil del docente EIB, como se menciona en el nuevo currículo de formación inicial de docentes EIB, es la competencia referida a la generación de procesos de aprendizaje teniendo en cuenta la edad, la tradición cultural, los ritmos de niños y niñas y sus necesidades educativas especiales, garantizando un clima de seguridad y confianza en el entorno escolar y comunal, así como condiciones de convivencia democrática que promuevan la construcción de la ciudadanía intercultural, para lo cual es fundamental que se considere en el aprendizaje, las formas de aprender del pueblo originario y el aporte de otros referentes culturales construyendo auténticos diálogos de saberes.

Como se aprecia en el Informe Defensorial, constituye una demanda insatisfecha, en las II. EE., la instalación de prácticas pedagógicas fundamentadas en el diálogo de saberes y el déficit en la formación inicial de los futuros docentes EIB comprometidos en procesos formativos por la Beca 18, como lo constituye el grupo de referencia con el que se realizó la investigación, no porque no se contemple en el perfil básico de formación, sino fundamentalmente porque requieren definirse qué significa desarrollar procesos formativos fundamentados en el diálogo de saberes en la formación superior y qué significa contar con docentes formadores con experiencia en este campo.

Gran parte de las experiencias y reflexiones teórico conceptuales al respecto, se han dado en la educación básica regular, asimismo se han generado sistematizaciones sobre el tema en cuestión para dar cuenta de experiencias educativas comunitarias donde es visible el diálogo de saberes, sin embargo, en la educación superior aún no se tiene referencia de cuáles serían los procesos formativos que harían posible un diálogo de saberes, que permita a los estudiantes

la construcción de conocimiento sobre la pedagogía intercultural, pero además el desarrollo de competencias para su posterior instrumentación en prácticas pedagógicas en la escuela primaria.

Sin duda, el campo de acción de la Educación Intercultural Bilingüe constituye en Latinoamérica y en el país un espacio de construcción permanente desde la reflexión de las prácticas desarrolladas por comunidades y escuelas. Casi 50 años de trabajo en las escuelas de educación básica han generado constructos teóricos y estratégicos que enriquecen la pedagogía intercultural, pero con la ampliación de las expectativas de los jóvenes de las poblaciones originarias y el establecimiento de un marco de derechos que exige la implementación de la EIB con pertinencia en todos los niveles educativos, se ha propuesto a la comunidad educativa en general y a la especializada en esta temática, el desafío de repensar estos constructos y construir herramientas y aplicaciones concretas, en este caso para la formación de docentes en educación superior. Este, constituye el aporte sustantivo de la presente investigación en el campo conceptual y metodológico de la EIB.

Por otro lado, existe un marco institucional que facilitó la realización del presente trabajo, dado que la construcción de diálogos de saberes para el aprendizaje en pedagogía intercultural es una de las preocupaciones centrales de la Facultad de Educación en la Universidad Privada donde se desarrolla esta especialidad. Además, se generó espacios de acción reflexiva en torno de esta temática, donde participaron docentes y estudiantes, el cual fue el escenario ideal para construir el proyecto de investigación desde una estrategia de comunidad de práctica.

Asimismo, en el campo de la educación superior se viene hablando mucho de la necesidad de interculturalizar los espacios de formación terciaria como bien lo ha planteado Hopenhayn cuando reflexionó sobre los desafíos que debe enfrentar la educación en general y la formación profesional:

[...] El rol cultural de la educación se reinterpreta [...] entendiendo que es la base desde dónde repensar críticamente la realidad, idear nuevos proyectos colectivos y aprender a vivir en un mundo multicultural. Lo que implica reformular el cruce entre el currículo y el grupo que lo recibe. (Hopenhayn, 2006, p. 16)

Precisa además que los procesos educativos:

[...] deben ser tan flexibles como para acoger distintas cosmovisiones que interpelen de manera incesante a maestros y alumnos [...] el aprendizaje de la diferencia se convierte así en aprendizaje de ciudadanía en sentido radical: aprender a ponerse en el lugar del otro y ver con los ojos del otro. (Ídem, p. 18)

En este sentido, es necesario comprender a la universidad, y concretamente a la Facultad de Educación en cuestión, como espacios que aportan a la comprensión de una sociedad compleja marcada por la diferenciación de identidades, intereses, demandas, hábitos, preferencias y destrezas. Además, valorar la capacidad de dialogar transversalmente, respetar intereses y

sensibilidades de otros, mediante la conversación y la negociación en un lenguaje común, debe ser una exigencia fundamental para lograr cierta cohesión social, así como el abrirse a las cosmovisiones diferentes de dicho intercambio, promoviendo que el pluralismo cultural se constituya en una práctica de aprendizaje colectivo, en la Carrera, en la Facultad y en la Universidad. En ese sentido, la presente investigación, ha contribuido como un ejemplo concreto de las posibilidades de diálogo de saberes.

Asimismo, la investigación resulta relevante debido a que ha respondido a la necesidad de convertir a las universidades en espacios de construcción de aprendizajes interculturales, particularmente, en razón de la demanda específica de un grupo de estudiantes indígenas que han accedido a la formación en educación superior universitaria. No obstante, esto no solo es un imperativo para la educación de aquellos estudiantes sino para toda la universidad, en la perspectiva justamente de construir sensibilidades y capacidades para la conversación y negociación en la diversidad utilizando comprensiones comunes sobre hechos sociales.

La presente investigación también aporta al campo de la reflexión epistemológica sobre los aprendizajes interculturales mostrando los límites de introducir a los jóvenes de pueblos originarios en un sistema experto como la universidad, caracterizado por desarrollar relaciones intersubjetivas en el marco de la modernidad, tratando de que construyan diálogos de saberes significativos y procesos de auto reflexión sobre su propia cultura, a pesar de que la universidad suele comprender un modo de generar y organizar estos significados, poniéndolos en un modelo didáctico único, mostrando así, los enormes desafíos a superar y las condiciones a instalar en los procesos pedagógicos y de gestión, con el fin de

introducir el conocimiento indígena y sus procesos de producción comunitarios en el ámbito de la formación, dándoles un espacio definido en el currículo y las estrategias formativas (Monroe, 2014, p. 40-45).

Los procesos de diálogo de saberes implementados en el marco de esta investigación acción participativa, están mediados por los códigos inscritos en el sistema experto de la universidad, como la escritura académica, el aprendizaje por asignaturas y la práctica pedagógica centrada en las interacciones escolares, las cuales constituyen los límites que median su desarrollo como propuesta.

CAPÍTULO II

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

2.1. Pregunta principal.

En este sentido se identificó al insuficiente desarrollo en las prácticas formativas de procesos de diálogo de saberes como el problema fundamental de esta investigación, desprendiéndose como pregunta de acción general:

¿Cómo desarrollar el diálogo de saberes en las prácticas formativas de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe?

2.2. Preguntas específicas.

La investigación dilucidó cuáles son las prácticas formativas necesarias para construir diálogos de saberes que sustenten la formación en pedagogía intercultural de los y las estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de una Universidad Privada, desde el diálogo con estudiantes y docentes, respondiéndose de forma específica a las siguientes preguntas de acción:

¿Qué concepciones y prácticas sobre el diálogo de saberes expresan docentes y estudiantes de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe?

¿Qué procesos formativos conforman el diálogo de saberes en la formación docente de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe

¿Qué efectos tiene, en la práctica pedagógica de los estudiantes, su formación a través de procesos de diálogo de saberes?

El estudio se abordó a través de una investigación acción participativa que partió de un diagnóstico que recogía las interpretaciones colectivas consensuadas de lo que constituye el diálogo de saberes y los procesos formativos que serían posible en la formación pedagógica intercultural, en base a ellas se propuso una secuencia de procesos formativos que se implementaron en los cursos de práctica profesional, valorando luego sus efectos en las propias aplicaciones de procesos de diálogo de saberes, que hicieron los estudiantes en sus prácticas pedagógicas.

CAPITULO III

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo general

Implementar el diálogo de saberes en las prácticas formativas de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe a partir de una propuesta metodológica integradora que corresponde con las formas de aprender de los estudiantes.

3.1. Objetivos específicos

Identificar las concepciones y prácticas sobre el diálogo de saberes, que expresan docentes y estudiantes de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe

Elaborar una propuesta metodológica que evidencie los procesos formativos de dialogo de saberes en la formación docente de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe

Analizar los efectos de la aplicación de la propuesta metodológica de diálogo de saberes en las asignaturas de práctica profesional de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe.

CAPITULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Tipo y nivel de investigación

La presente investigación se ubicó en el paradigma cualitativo, y se desarrolló como un de tipo de investigación interpretativa comprendiendo las visiones y prácticas sobre diálogo de saberes por parte de docentes y alumnos, las mismas que sirvieron para el diseño de una propuesta metodológica que se aplicó en los procesos formativos del curso de prácticas profesional.

La interpretación, a su vez, se fundamentó en los aportes del enfoque sociocrítico, lo que permitió observar, desde la dinámica y de manera articulada y reflexiva, los argumentos que sustentan las visiones y prácticas y su relación con los procesos sociales de exclusión vivenciados históricamente por los pueblos originarios en nuestro país.

4.2. Diseño de la Investigación

El abordaje metodológico fue a través de una investigación acción participativa, que generó interpretaciones colectivas consensuadas de lo que constituye el diálogo de saberes y los procesos didácticos propios de la formación en educación primaria intercultural bilingüe. La investigación-acción participativa (IAP) surgió con el propósito de dinamizar las relaciones sujeto-objeto y reducir las distancias entre el investigador y el investigado. Se vincula además a la urgente

necesidad de no solo conformarse con conocer y explicar el problema social, sino también de llegar a resolverlo, a través de la acción investigativa. En el marco de la investigación social latinoamericana, la investigación-acción participativa se inscribe en una profunda preocupación teórica por conocer la esencia que define nuestras realidades, sus problemas, conflictos y relaciones, con la finalidad de producir conocimientos y cambios conscientes sobre la realidad cotidiana de los sujetos sociales, unido a su aprendizaje colectivo (Del Cid, 2012, pp. 12-13).

En este marco se propone una investigación con y desde los actores involucrados en la carrera de educación primaria intercultural bilingüe como afirma Imbernón (2013), y no limitada exclusivamente al contexto de la universidad, sino que trascienda a los territorios donde los estudiantes realizan sus prácticas profesionales, en la perspectiva de construirnos colectivamente como intelectuales críticos que descubren y cuestionan en las interacciones pedagógicas las formas de dominación que se encuentran instaladas en la praxis pedagógica intercultural, generando propuestas concretas de transformación en los diversos niveles y contextos, sobre la base de consensos que buscan la equidad.

Para este fin se desarrollaron tres etapas. La etapa de diagnóstico para caracterizar las concepciones y prácticas diálogo de saberes de docentes y estudiantes a través de entrevistas a ambos actores para conocer sus visiones y observación participante de prácticas formativas en el caso de docentes y observación de sesiones en la práctica profesional de los estudiantes. La etapa de diseño y aplicación de una propuesta metodológica de diálogo de saberes, en el curso de práctica profesional, que se registró en cuadernos de campo y memos autoreflexivos. Finalmente, la etapa de valoración de resultados que dio cuenta de

las transformaciones que generó la aplicación de la propuesta metodológica en las concepciones y prácticas educativas de los estudiantes la misma que se recogió a través de entrevistas a profundidad y en la valoración de sus productos.

4.3. Población y Muestra

En la investigación acción se consideró como población, a todos los alumnos de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe de la universidad en estudio, siendo un total de 34 participantes. Éste grupo construyó interpretaciones diversas de acuerdo a su matriz cultural, en este sentido, se puso atención a la diferenciación cultural y lingüística teniendo en cuenta que pertenecen a varias culturas de pueblos originarios. En la etapa de diagnóstico, la muestra con la que se desarrolló las observaciones y entrevistas, fueron algunos docentes y alumnos de la carrera de primaria de EIB con el siguiente detalle:

Tabla 1. Muestra en la etapa diagnóstica

Docentes		Alumnos	
2 varones	2 mujeres	5 varones	5 mujeres
Criterios: Disponibilidad y Conocimiento de las culturas originarias.		Criterios: Disponibilidad y Conocimiento de las culturas originarias.	

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos se detallan a continuación:

Tabla 2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Etapa de la investigación	Técnica	Instrumento	Objetivo	Código
Etapa de Diagnóstico.	Observación participante a 4 docentes de carrera y 10 estudiantes en el marco del curso de práctica profesional.	Guía de Observación docente	Reconocer los aspectos de dialogo de saberes presentes en las prácticas pedagógicas de los docentes.	ODD1,..4
		Guía de observación estudiantes.	Reconocer en las acciones de práctica profesional los aspectos de diálogo de saberes que implementan los estudiantes de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe.	ODE 1,..10
	Entrevista a profundidad a 4 docentes y 10 estudiantes.	Guía de entrevista a profundidad.	Identificar las concepciones e interpretaciones que tienen sobre el diálogo de saberes los docentes y los estudiantes de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe.	EDD 1,..4
				EDE1,..10
Etapa de diseño y aplicación del plan de acción.	Sesiones de aprendizaje.	Hoja de planificación y memos de reflexión de sesión.	Identificar en el proceso didáctico las actividades que garantizan la implementación de un diálogo de saberes en el curso de práctica profesional para la validación de la propuesta.	MS 1,..10
	Entrevista a Profundidad con docentes y estudiantes.	Guía de Entrevista a profundidad.	Identificar la valoración de los aprendizajes logrados por los estudiantes luego de la aplicación de la propuesta de dialogo de saberes en el curso de práctica profesional. Identificar la valoración de los docentes de los procesos de diálogos de saberes impulsados en la carrera	EAE 1,..34 EDE 1..4

Interpretación de productos.	Guía de criterios para la revisión de productos.	Valorar los resultados en el aprendizaje de los estudiantes a través de los trabajos desarrollados en el curso de práctica profesional.	PI 1,...20
------------------------------	--	---	------------

4.5. Plan de Análisis

En la etapa de diagnóstico un primer aspecto clave fue la codificación de toda la información tanto de las observaciones como de las entrevistas. Se analizó la información triangulando las percepciones y observaciones de actuaciones de los diversos actores para establecer las características de lo que se venía haciendo en términos de diálogo de saberes.

En la etapa de implementación se registró las sesiones, talleres y observaciones desarrolladas, así como las reflexiones de la misma en memos por sesión en cuadernos de campo. Para su inclusión en la presentación de resultados se organizaron en viñetas, testimonios y memos que describen actuaciones en el curso de práctica profesional y en las actividades implementadas por los estudiantes en sus centros de práctica. Asimismo se presentaron los productos previamente interpretados, que reforzaron las afirmaciones que emanan de los testimonios y memos recogidos a lo largo de la práctica.

4.6. Consideraciones éticas

Se puso especial cuidado en los mecanismos de consulta previa y trabajo consentido. Se mantuvo en estricta reserva los nombres de los involucrados en la investigación. Los resultados fueron devueltos en su integridad a los actores comprometidos para los usos académicos correspondientes, a través de procesos

formativos que incluyeron a la propuesta como transversal. Se llenó los consentimientos informados respectivos luego de presentada la hoja informativa respecto del proyecto de investigación (ver anexo 1).

4.7. Los procedimientos y secuencias de ejecución de la investigación

- Construcción de marco de referencia y marco teórico.
- Diseño y validación de instrumentos de recolección de información.
- Diagnóstico del problema de investigación.
- Diseño de plan de acción en base a resultados del diagnóstico.
- Instrumentación del plan de acción con sesiones, materiales y capacitación de los docentes.
- Implementación del Plan de acción.
- Aplicación de instrumentos para valorar los resultados de la implementación.
- Análisis de resultados de aplicación.
- Elaboración de conclusiones y recomendaciones.
- Devolución de información a actores clave del estudio y su inclusión en los procesos de formación.

4.8. Hipótesis de acción y plan de acción

En relación con el problema identificado y los objetivos propuestos en el estudio se precisa la hipótesis de acción que expresa claramente lo que se requiere mejorar en la formación de los estudiantes “La elaboración y aplicación de la

propuesta didáctica integradora “Dialogando desde la vivencia,” que comprende procesos secuenciales de reflexión, socialización y valorización de los saberes que hacen parte de las vivencias y experiencias formativas de los estudiantes, en una auténtica práctica de diálogo de saberes, posibilitará aprendizajes profundos y situados que logren en los estudiantes la afirmación de su identidad, a su vez la implementación de diálogos de saberes en su práctica profesional.

Para que esta hipótesis de acción fuera valida se organizó una diversidad de actividades que contribuyeran a la concreción de la misma, las cuales se expresaron en el plan de acción que de implementó, como se aprecia:

Tabla 3. Plan de Acción para implementar propuesta metodológica de diálogo de saberes

Objetivo	Actividades	Meta	Tiempo
Identificar las concepciones y prácticas sobre el diálogo de saberes, que expresan docentes y estudiantes de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe	Realización de 4 observaciones y 4 entrevistas a docentes de la Carrera de Primaria EIB Realización de 10 entrevistas y observaciones de sus prácticas profesionales continuas a 10 estudiantes	1 diagnóstico que sustenta la propuesta metodológica de diálogo de saberes.	Para el diseño de instrumentos 1 mes Para la aplicación final de los instrumentos 4 meses Para el análisis de datos 1 mes
Elaborar una propuesta metodológica que evidencie los procesos formativos de dialogo de saberes en la formación docente de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe	Diseño de propuesta metodológica de diálogo de saberes. Presentación de propuesta metodológica con docentes para su revisión y ajuste Presentación de propuesta metodológica en grupo focal con 10 estudiantes para su revisión y ajuste	Una propuesta de diálogo de saberes sustentada con su plan de acción en el curso de práctica profesional.	Para el diseño 1 mes Las sesiones de revisión y ajuste con docentes y luego con estudiantes tuvo una duración de 2 horas y se realizó en 2 talleres con cada uno de los actores
Analizar los efectos de la aplicación de la propuesta metodológica de	Diseño de 2 proyectos integradores	2 proyectos integradores elaborados	Fueron dos reuniones por proyecto una con docentes y otras

diálogo de saberes en las asignaturas de práctica profesional de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe.			con estudiantes de una duración de 2 horas cada una
	Acompañamiento individual de 34 estudiantes	34 estudiantes acompañados Diario de campo de cada visita	Cada acompañamiento tenía una duración de 8 horas
	Evaluación de la práctica realizada como comunidad de práctica	1 taller por escuela de práctica 1 taller por región	La duración del taller en escuela por 4 horas El taller por región tenía una duración de 3 días
	Socialización de la práctica profesional a pares	1 encuentro de socialización	1 semana de preparación 1 encuentro de 5 horas de duración
	Presentación de la práctica desarrollada a actores del territorio.	3 reuniones por región con diversos actores: estudiantes de EIB en formación, líderes de organizaciones indígenas y Autoridades educativas locales y regionales	Reuniones con tres horas de duración cada una
Visibilización del aporte de los estudiantes de manera pública	1 foro de la diversidad planificado y ejecutado	Preparación de 1 foro 15 días a razón de 3 horas diarias Realización del Foro por 3 días con una duración cada día de 8 horas	

CAPÍTULO V

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la investigación desde el proceso de diagnóstico realizado con los actores, el diseño de la propuesta metodológica y su aplicación en el curso de práctica profesional continua II y la práctica profesional intensiva I, así como las valoraciones de lo obtenido en este proceso por los estudiantes de la mencionada carrera.

5.1. El diagnóstico participativo.

Para aproximarse a una comprensión profunda y fundamentada de lo que significa el diálogo de saberes en la formación docente se desarrollaron entrevistas a profundidad con una muestra de estudiantes y docentes de la Carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, además de la observación de la práctica formativa de una muestra de los docentes de esta carrera y de todos los estudiantes de la carrera de educación de Educación Primaria Intercultural Bilingüe durante el desarrollo de su práctica pedagógica continua II y práctica pedagógica intensiva I (ver anexo 1. Instrumentos utilizados). A continuación se presentan los resultados que el diagnóstico permitió evidenciar:

Sobre los procesos didácticos para la formación pedagógica superior que haga posible desarrollar diálogos de saberes, con una visión epistemológica plural, se obtuvo lo siguiente: los docentes manifestaron que un docente de la carrera de EIB que pretende desarrollar diálogos de saberes, debe tener una actitud empática con las comprensiones de la realidad de los estudiantes, cuestionando las verdades únicas respecto a las ciencias pedagógicas. Esta actitud implica un reconocimiento de la sabiduría que albergan los estudiantes provenientes de pueblos originarios, que portan saberes ancestrales desde su aprendizaje vivencial en el marco de su desenvolvimiento en sus comunidades.

esta buena voluntad, no se logra así no más, ya que los que estamos formados en la cultura occidental, debemos de “desaprender” algunas cosas para admitir que hay otras formas de acercamientos a la realidad, que son tan válidos como los que consideramos desde las ciencias y la técnica. (EDD1- p.1)

En las observaciones de las sesiones de aprendizaje desarrolladas por algunos docentes, se apreció un desarrollo esporádico de diálogos de saberes, lo que se atribuyó, según las entrevistas con ellos mismos, al conocimiento poco profundo y en estricto académico (basado en libros) de la pedagogía comunitaria, sin promover la exploración y profundización de esta sabiduría comunitaria en el propio entorno de vida de los estudiantes, a través de diálogos con sus padres y abuelos. El profesor intercultural debe de estar preparado en ambas cosmovisiones;

ya que por una parte va rescatar, vigorizar, va conservar, la sabiduría andina amazónica, y por el otro lado, los alumnos a los que va formar, tiene que ir preparándolos para que interactúen con la sociedad mayor, que se mueve bajo los códigos científicos. (EDD2-p.1)

Al no ser una práctica permanente, los estudiantes no tuvieron un referente concreto de su realización, de sus procesos, así como de sus dificultades, que según lo manifestado por los docentes se expresará en que no puedan abordar con dominio el diálogo de saberes en su propia práctica pedagógica.

Los mismo, si a un joven docente, le han dicho en su formación que el único criterio de verdad que vale es el conocimiento pedagógico moderno, en sus intervenciones siempre van a tratar de imponer su verdad como superior a la pedagogía local; porque en la formación no se hace la reflexión de la pertinencia o la no pertinencia y que entienda la sabiduría pedagógica de sus pueblos, tampoco se logrará la reflexión de la práctica. (EDD3-p.1)

Observaciones más precisas dieron cuenta de que diversos docentes que desarrollaron diálogo de saberes en sus cursos enfatizaron en la dimensión conceptual de éste, realizando procesos de profundización de la sabiduría de los pueblos originarios desde lo escrito y sistematizado por autores, algunas veces cercanos a la matriz cultural originaria, casi en su generalidad desde una visión más bien externa, asimismo procesos de contraste de la sabiduría originaria con los aportes del conocimiento propio de la ciencia, pero desde una perspectiva académica, sin involucrar la dimensión vivencial, que comprende la dimensión

afectiva y emocional de los estudiantes. Veamos cómo se expresaron en la siguiente observación:

La docente proporciona una lectura sobre el aprendizaje en comunidad de niños de pueblos originarios, los estudiantes leen personalmente, otros en grupo, tratando de apoyarse para entender, algunos comentan entre ellos, se ríen, comentan sus recuerdos. Luego del tiempo que la docente les indicó para la lectura les alcanza una ficha de comprensión lectora con preguntas descriptivas e inferenciales, sobre las cuales dialogan en la clase. Roger toma la palabra para indicar que en su comunidad se aprendía de la forma que indica la lectura, la docente lo escucha, pero no recupera esta vivencia para seguir el diálogo. Los estudiantes tienen expresiones de querer seguir conversando.

La docente presenta a continuación un video sobre el concepto de aprendizaje desde la concepción de Vygotsky, los estudiantes observan, algunos anotan. El video es corto cuando concluye, todos están callados, la docente pregunta, ¿necesitamos verlo una vez más? Todos asienten que sí. El video se vuelve a repetir y la docente pregunta luego: ¿podemos hacer una comparación entre la forma de aprender en comunidad y lo que nos dice del aprendizaje Vygotsky?, y presenta un cuadro donde los estudiantes deben colocar comparativamente: cómo se aprende en cada escenario, que procesos privilegian una y otra concepción: Pone un ejemplo para que los

estudiantes se ubiquen, porque es evidente que no están comprendiendo mucho, por sus miradas, su gesto de incomodidad. (ODD3-p.5)

La descripción de la observación permitió apreciar que si bien existe una intencionalidad de tejer un diálogo de saberes, se abordó desde una perspectiva académica, objetivizando ambos saberes, sin lograr identificar que el involucramiento en el aprendizaje por parte de los estudiantes sería más sostenido y motivador si se relacionara con su vivencia personal sobre el aprendizaje en comunidad o con su vivencia escolar para comprender el concepto de Vygotsky. Al respecto, uno de los docentes reflexionó durante el proceso de entrevista sobre lo esencial del diálogo de saberes, reconociendo su carácter integral:

entonces los saberes, en realidad es la propia existencia humana, el propio vivir, la experiencia con respecto a una determinada situación o un determinado hecho, no, es tanto el dato, la información, o el conocimiento puramente cognitivo propiamente dicho... el saber va mucho más allá comprende la propia experiencia humana, ya que etimológicamente saber viene de *sapĕre*, que significa saborear y en verdad cuando se habla de sabiduría es un poco de saborear la existencia con todo el ser, no solo lo cognitivo sino también lo intuitivo, afectivo, lo espiritual. (EDD2- p.6)

Sobre los consensos entre docentes formadores para hacerse cargo de este desafío en forma más o menos articulada, se obtuvo lo siguiente: según la reflexión de los docentes entrevistados, construir diálogos de saberes en la formación docente involucra constituir un espacio de reflexión colectivo que posibilite identificar esta necesidad de intercambio cultural como un acto de ciudadanía democrática y llegue a decantarse hasta precisarse las dimensiones y decisiones didácticas que involucraría, a la par que significa cuestionarse y asumir un posicionamiento político epistémico que debe expresarse en cuestionar el poder de la ciencia para determinar el derrotero de la vida de las poblaciones como única fuente de conocimiento. Entonces, involucra generar un espacio de reflexión y de acción conjunta que supere la tradicional visión de la fragmentación del conocimiento y buscar formas de articular la lógica disciplinar con la vida misma de los estudiantes en su territorio, al respecto los docentes mencionan:

El único espacio de encuentro entre la formación disciplinar y las demandas del territorio del que provienen los estudiantes y en el que se desenvuelven es el espacio de la práctica profesional...debemos tener en cuenta las demandas que en ella se identifiquen y ponerlas en diálogo con los contenidos temáticos. (EDD3-p.4)

La migración de los estudiantes a Lima para desarrollar su formación constituye una ventaja cuando se mira desde la perspectiva del intercambio intercultural al que se enfrentan con jóvenes y docentes de diversos orígenes culturales, pero es una desventaja también [...] porque los aleja de las dinámicas de vida de su territorio y de los

problemas que en él se vivencian, los que marcan el ritmo de la educación. Por eso es imprescindible el retorno a sus lugares de origen o muy cerca de ellos durante el tiempo de prácticas profesionales, [...] y para nosotros docentes implica el desafío de organizar entorno de esa experiencia los contenidos de los diversos cursos...no podemos perder esa oportunidad. (EDD4- p.2)

Una alternativa útil es orientar la formación desde la lógica de proyectos, con base en la identificación de un problema sentido de la realidad educativa comunal y a través de la acción de práctica profesional que desarrollen los jóvenes orientarnos a su solución, [...] .los cursos entonces deben aportar reflexiones teóricas, herramientas didácticas y de gestión que contribuyan a brindar esa solución. (EDD3 – p.8)

Se evidenció que las reflexiones orientan el trabajo formativo de los docentes de la carrera hacia una acción conjunta y articulada que trasciende la lógica disciplinar para buscar diálogos entre disciplinas desde una lógica transdisciplinar o interdisciplinar que permitan construir comprensiones del hecho educativo que se correspondan con los desafíos y problemas del contexto que identifican los estudiantes en su práctica pedagógica.

Otra dimensión importante que surgió en la entrevista con los docentes, fue el reconocimiento de que en la educación superior existen limitadas referencias didácticas sobre los procesos para desencadenar un diálogo de saberes que permitan a los estudiantes la construcción de conocimiento sobre la pedagogía intercultural,

pero además el desarrollo de competencias para su posterior instrumentación en prácticas. Al respecto un docente menciona:

Hemos tenido algunas aproximaciones desde el campo de la planificación curricular...y sin duda apostamos políticamente por una pluralidad epistémica en la formación docente....pero también evidencia la necesidad de repensar la categoría diálogo de saberes y construir herramientas y aplicaciones didácticas concretas. (EDD2-p.3)

Los docentes cuando reflexionaron sobre los desafíos de la formación profesional de estudiantes para ser docentes propusieron que el diálogo de saberes no debe ser entendido como un contenido, por el contrario debe ser una práctica formativa en todos los espacios y momentos, mostrando flexibilidad para acoger distintas cosmovisiones que interpelen de manera incesante a docentes y estudiantes. Su afirmación coincide con lo señalado por Hopenhayn, quien mencionó que la formación de docentes requiere de la capacidad de interlocutar transversalmente, respetar intereses y sensibilidades de otros mediante la conversación y la negociación en un lenguaje común, instalando el pluralismo cultural como práctica de aprendizaje colectivo (Hopenhayn, 2006. p. 38).

Sobre los aportes de los estudiantes de la Carrera de EIB Primaria en la instalación de auténticos diálogos de saberes en su formación, se obtuvo lo siguiente: el diálogo con los estudiantes a través de entrevistas a profundidad, en la

etapa de diagnóstico, permitió identificar, de parte de ellos y ellas, reflexiones sustantivas que aportaban al diseño de una propuesta didáctica para la implementación del diálogo de saberes en su formación, expresándose las siguientes conclusiones:

El diálogo de saberes requiere de volver a mirarse en la sabiduría originaria de los pueblos de los cuales provienen los estudiantes, ellos sienten esta necesidad como no satisfecha en el marco de su formación docente, al respecto señalan:

[...] para poner en práctica el diálogo de saberes debemos de comenzar desde adentro, nosotros mismos, comenzar desde lo propio, y de ahí salir hacia afuera, buscar otros espacios. (EDE1- p. 1)

Para un dialogo de saberes requerimos primero de reconocernos uno mismo es decir, cada persona reconocer su cultura como un mundo, un universo, con sus propios valores, sabidurías, formas de aprender, de saber, de sentir. (EDE 2 – p. 2)

Primero [...] es la investigación de nuestros saberes culturales, esto nos referimos, a que por ejemplo, eso debería de comenzar por parte de los docentes, que los docentes conozcan acerca de nuestras culturas, y no solo nos tomen a nosotros como si fuéramos los conoedores de eso, que ellos también se interesen por saber acerca de nosotros, y que la diversidad no sea un problema para ellos, sino

que sea como una solución a los problemas que se presentan. (EDE 10 –p.5)

[...] debemos de empezar por conocernos primero nosotros, ya que está faltando en la universidad, dentro de nuestros pequeños grupos, falta reafirmar nuestra identidad cultural, ya que todavía algunos compañeros nos sentimos inferiores, asumiendo que nuestra cultura es inferior, más bien, debemos ponernos a nivel horizontal, hacer ver que nuestra cultura no es ni más ni menos. (EDE 9 – p.3)

Esta suerte de profundización en lo propio se asume como una condición necesaria, aludiendo que es precisamente esa particularidad la que se comparte con otros diferentes, y por tanto, debe ser bien construida, desde la interacción con los miembros de la comunidad, o la investigación compartida con los docentes, como lo mencionan:

Para mí, el dialogo de saberes, parte de un individuo con otros; desde el contexto de una comunidad, donde los sabios, o alguien que tenga conocimientos aporta hacia los jóvenes y niños, [...] genera nuevos aprendizajes [...] ya que [...] tiene varios conocimientos de la cultura, artesanía, de la pesquería, y eso comparte en la práctica. (EDE 3 – p.5)

Se aprende en la vida cotidiana; primero es reconocer el saber cotidiano que se aprende, este [...] en la vida cotidiana, con la

experiencia de nuestras vidas, [...] tenemos que relacionar con el saber propio de los miembros de nuestra propia cultura, para después dialogarlo con otros. (EDE6 – p.6)

Este momento identificado por los estudiantes como el saber propio dialogado en comunidad fue diferente de la consabida recuperación de saberes previos, en la didáctica actual, que más bien alude a la información sobre una temática a la que el estudiante pudo acceder en procesos educativos anteriores. Son dos las características clave que se identifican en el saber que el estudiante de un pueblo originario trae consigo: por un lado, es un aprendizaje vivencial, experiencial y, por otro lado, es una construcción colectiva que se va formando y fortaleciendo en colectividad e interacción con diversos agentes comunitarios.

Otra dimensión valiosa es el reconocimiento de la necesidad de un encuentro respetuoso con el otro para establecer estos diálogos de saberes, lo que implica no solo una acción racional, sino más bien una disposición anímica, afectiva integral, que pone a los sujetos en actitud de escucha. Veamos al respecto las expresiones de los estudiantes:

[...] dialogo de saberes requiere de una conexión, conexión mutua (uno recibe tanto como da) [...] se requiere afecto de hermandad, si no habría ese afecto de hermandad, el diálogo de alguna manera se interrumpe, cuando se interrumpe hay conflicto, entonces no hay entendimiento ni comprensión, no hay dialogo; [...] la hermandad que quiere decir [...] que tu consideras a la otra persona, tan igual

que tú, tan hermano como él, ni más ni menos. Como se utiliza el término aimara “Jila Sulca” ni eres tan mayor ni menor, ni eres más ni eres menos, somos iguales. (EDE7- p.5)

[...] necesitamos que los sentidos estén activados, [...] todos nuestros sentidos dispuestos, que nuestros ojos tengan una mirada fija y clara; nuestros oídos estén prestos a escuchar lo que dice el otro, lo que siente el otro, necesitamos que nuestra nariz pueda sentir al otro, respirar el aire que respira la otra persona, o la otra cultura, necesitamos nuestras bocas para expresar lo que sentimos, y para responder y dialogar con la otra persona, y aparte de esos sentidos necesitamos un corazón [...] presto para aprender del otro reconociéndolo [...] ser consiente que existe uno diferente a mí, es decir que existe una cultura diferente a la mía, que hay una costumbre distinta a la mía, que hay formas de celebrar un cumpleaños de distinta forma; entonces al reconocer eso, uno está abriendo las puertas para que la otra cultura pueda entrar a tu vida. (EDE2- p.6)

[...] Cuando hablamos de “dialogo de saberes” es una interacción, y es también entender que “tú eres valioso y yo soy valiosa” “tú eres importante y yo soy importante”; si nuestro pensamiento es ese, entonces se podrá interactuar de “tú a tú”; “mi saber y tu saber” entonces aprendemos, pero en el dialogo cotidiano, interiormente

pensamos siempre que “yo soy mejor que el” [...] Si pensamos que el otro no es valioso, no se va a dar el “diálogo de saberes” como realmente debe de ser, solo se convierte en una escucha por lo que la igualdad es una condición para el dialogo de saberes; igualdad y disposición. (EDE7 – p.4)

Se identificó, desde la mirada de los estudiantes, una condición fundamental en el establecimiento del diálogo con otros, que es la empatía en el compartir, el involucramiento de todos los sentidos para desentrañar al otro y comprender su visión y acción en el mundo. No es un ejercicio racional y académico de intercambio de ideas, sino un diálogo que involucra percepciones, sensaciones, afectos, reflexiones y acciones.

Esta visión de lo que constituye el diálogo de saberes en la interacción con los otros, coincide con la mirada de los docentes que señalaron la sabiduría como una todo integral, que trasciende la información y comprende las sensaciones, el ser espiritual, la dimensión afectiva.

Además, esta visión implica, en términos didácticos, valorar la necesidad de usar múltiples formas de expresión y de intercambio comunicativo, que superan la palabra y la escritura, e involucran la representación gráfica, corporal, musical, espiritual y la convivencia activando todos los sentidos para poder ponerse en el lugar del otro. Al respecto apreciemos algunos testimonios:

Me facilita comprender lo que se propone desde la ciencia, cuando lo veo en videos o alguien me lo comenta con ejemplos, mejor si luego para comprenderlo puedo representarlo o graficarlo. (EDE8-p.9)

[...] para comprender la cultura de mis compañeros, que no era la mía, debía compartir con ellos sus vivencias, participar en ellas para poder comprender su punto de vista, sería más fácil comprender el punto de vista de la ciencia si se explicara desde la vida misma.(EDE10 –p.5)

Otro elemento que los jóvenes estudiantes de la carrera de EIB colocaron como factor clave para hacer realidad el diálogo de saberes es la necesidad de una negociación en equidad de los contenidos culturales propios y de otros, en relación con los grandes desafíos y problemas que enfrentamos en la convivencia en común en un tiempo y espacio determinado. Al respecto expresan:

[...] el respetar sin discriminar; ahí entra el valor, los valores, porque muchas veces cuando no hay el dialogo de saberes, caemos en que unos se sientan superiores a otros, por tanto no construimos una sociedad de bienestar y armonía. [...] El dialogo de saberes, también nos da a conocer que la naturaleza es un ente más entre nosotros, no es un objeto, no es un recurso, sino es parte para una convivencia entre ella y nosotros; entonces eso ayuda a compartir mutuamente (EDE5 -p.3)

[...] entonces el diálogo de saberes da pie a construir, un nuevo mundo, un nuevo horizonte, una nueva vida, un nuevo acuerdo a lo

que muchas personas le hemos llamado “suma qamaña” o “sumaq kawsay” que es un mundo ideal. Lo que queremos lograr con el diálogo de saberes, es que nuestra sociedad pueda cambiar [...] esta crisis que vive [...], y para alcanzar esto hay mucho trecho que andar y con muchas dificultades. (EDE4 –p.4)

[...] un intercambio en convivencia sin que haya culturas que se impongan sobre otras, ya que no hay una cultura inferior o superior, sino tiene que haber esa conversación entre las dos para llegar a una solución, Por ejemplo en el problema de la contaminación, cómo podríamos solucionar desde nuestra cultura, y desde las otras culturas ese problema sin afectar a las personas; este tipo de intercambio es constante [...] por ejemplo, aquí en la universidad, yo puedo ver que falta mucho trabajar ese intercambio.(EDE6 – p.3)

el diálogo de saberes se realiza en una acción cotidiana a partir del compartir, el intercambio del lenguaje... en esencial, las acciones que hacen día a día en distintos espacios, sea en el ámbito de salud, o en educación, o en distintos otros espacios, por tanto se pueda entender de esta cultura y que ambos puedan llegar a que sea una relación horizontal, donde tienen el mismo valor las dos ideas, los dos conocimientos, o dos prácticas que se puedan complementar y que eso pueda ejercer día a día el dialogo de saberes. (EDE8-p.5)

Desde la perspectiva de los estudiantes el diálogo de saberes contribuye a reestablecer un equilibrio en las relaciones que se ha visto truncado por la

discriminación, la exclusión y el prejuicio, invalidando los saberes de las poblaciones originarias o no teniéndolos en cuenta por desconocimiento, y proponiendo el desafío de afrontar desde una perspectiva pluricultural los desafíos del contexto que tienen en este momento que ver con el cuidado de la casa común, la crisis de valores y la incomunicación. Es imperativo la necesidad de hacer del diálogo de saberes una práctica social que cuestione el estado de cosas para poder superar la visión científica del conocimiento y poder valorar y utilizar otros saberes en la solución a los problemas sociales y educativos actuales.

Actuaciones concretas de los estudiantes en sus prácticas pedagógicas continuas donde les corresponde a su vez aplicar diálogos de saberes, en las que se obtuvo, para los fines de la presente investigación, la observación de las actuaciones de los estudiantes en el curso de práctica profesional continua, su desenvolvimiento en las interacciones pedagógicas con niños y niñas de sus comunidades originarias o en muchas otras muy cercanas a ellas, donde debían desarrollar procesos de diálogo de saberes, y luego reflexionar sus procesos valorando sus limitaciones y potencialidades.

Se recogió sus actuaciones a través de una escala valorativa diseñada en la facultad de educación, que permitió verificar la efectividad de su práctica. Los datos que se generaron a raíz de la aplicación de este instrumento han servido de base para analizar su desenvolvimiento en la facilitación de diálogos de saberes. Para fines de la investigación se recuperó esta data como fuente secundaria, apreciándose que:

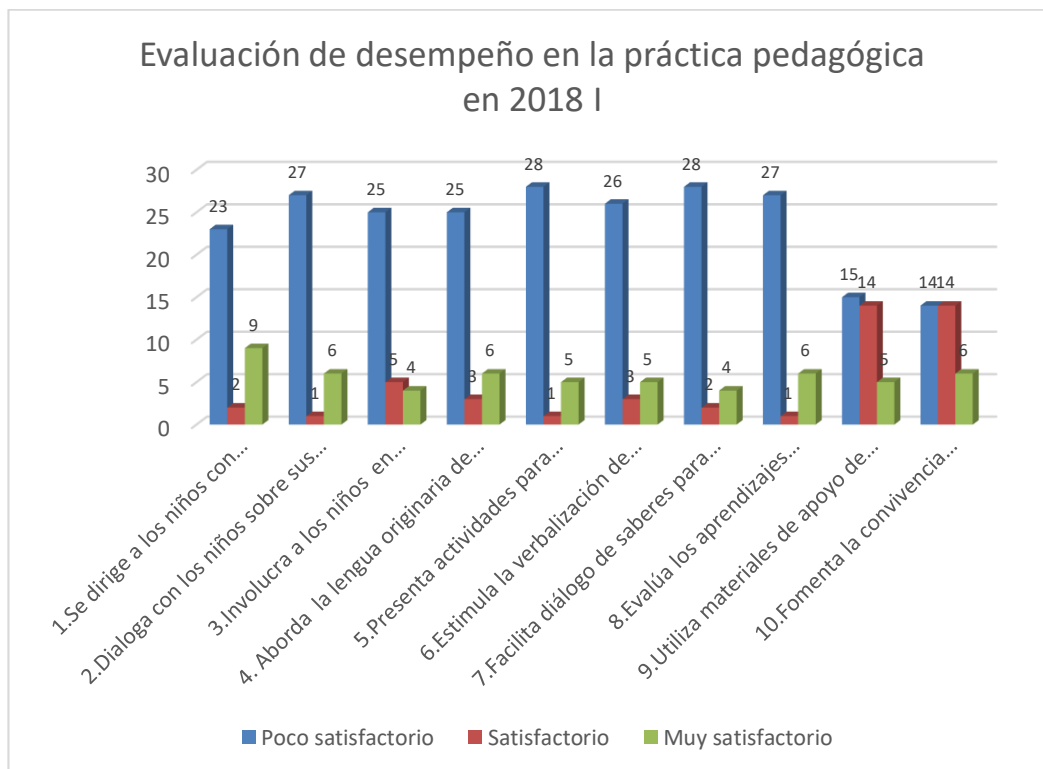


Figura 1. Evaluación inicial de desempeño en la práctica pedagógica en Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Los estudiantes mostraron en su práctica profesional un desenvolvimiento en proceso, en la generalidad de indicadores que se evalúan en el desarrollo de sus capacidades docentes para desarrollar experiencias de aprendizaje en las escuelas EIB de sus regiones. Atendiendo a las concepciones con las que docentes y estudiantes identifican el diálogo de saberes, los indicadores más precisos que dieron cuenta de una acción pedagógica orientada al diálogo de saberes, fueron los siguientes:

Indicador 2: referido al diálogo con niños y niñas en torno de sus saberes, explorando en sus vivencias y experiencias, como el punto de partida para construir aprendizajes, donde se apreció que el 79% de los estudiantes mostraron un

desempeño poco satisfactorio, lo que expresa el profundo arraigo en sus prácticas de los referentes de su propia formación básica, más que de las orientaciones pedagógicas recibidas en la universidad: La observaciones etnográficas mostraron acciones como las siguientes:

Viñeta 1. Lecturas sin significado para la vida.

Lucila inicia su clase de práctica sobre uso de mayúsculas y minúsculas y signos de puntuación en textos en castellano con niños y niñas de quinto grado, ha llevado un diario y multiplicado una hoja del mismo, para los cinco estudiantes que hay en el aula, pide que hagan la lectura en turnos, los niños y niñas se suceden con dificultad en la tarea, varios deletrean, Lucila se detiene para preguntarles porque están dificultando tanto en leer, los niños quedan mudos, luego cambia la actividad y les dice que con un color de lapicero pongan en un círculo los puntos y comas, puntos y comas. Los niños y niñas hacen la tarea con diligencia, se entretienen con este trabajo. En el proceso no hay alusión alguna a lo entendido del texto, ni a la relación de lo leído con la vida de niños y niñas. (ODE1- p.2)

Viñeta 2. Diálogos que no conectan con los niños y niñas.

Esta es una clase de práctica sobre historia local donde Esteban, que trabaja con 7 niños de quinto y sexto grado, los invita a dibujar sobre el origen del nombre de la comunidad, un niño y una niña intentan

plasmar una idea que se corresponda con lo que pide Esteban, pero lo otros cinco vuelven a preguntar:

Niño 1: ¿la comunidad profesor?

Niña 2: ¿ponemos nombre profesor?, preguntan en lengua originaria

Esteban: ¿Lo que ustedes piensen? Responde en castellano.

Los niños terminan sus dibujos y esperan. Esteban coloca en la pizarra un dibujo que trajo, es de un animal de la zona y pregunta:

Esteban: ¡Qué animal es este?

Niña 3: Es un mono, aquí en la comunidad vive.

Niño 4: Si adentro en la cocha vive, pero a veces viene al pueblo.

Esteban: Pero como se llama este mono?

Los niños y niñas no contestan.

Esteban en castellano: No se llama [...] y dice el nombre del mono.

Al parecer ese no es el nombre por el cual ellos y ellas lo conocen.

Esteban insiste: Este mono vive en la comunidad, ¿qué tendrá que ver con su nombre?

Los niños y niñas no contestan.

Le sugiero que para que participen muestren y expliquen sus dibujos.

Esteban los invita a mostrar sus dibujos y contar que dibujaron.

Niño 3: En mi dibujo está el río, la cocha y mi casa, también la escuela, esta es la comunidad de [...]

Esteban: ahí está ¿por qué esta comunidad tiene este nombre? Y los niños quedan en silencio nuevamente. (ODE2-p.3)

La reflexión de estas interacciones didácticas con los estudiantes que desarrollaron sus prácticas en estos escenarios mostró un abordaje inadecuado del diálogo con los niños y niñas sobre sus saberes. En la primera observación se evidenció que la practicante no toma en cuenta la sabiduría de los estudiantes, se asume que deben aplicar nociones ajenas en base a indicaciones lo que está muy lejos de constituirse en un diálogo de saberes. En la segunda observación se partió muy bien de las nociones que los niños y niñas manejan de su territorio, pero las preguntas fueron complejas y realizadas en castellano, lo que no permitió generar un diálogo que consiga recuperar sus saberes, si bien se parte de reconocer que en su experiencia los niños y niñas albergan sabiduría respecto a los orígenes de su comunidad, no se aprovecha lo producido por ellos y el practicante les coloca a través de una ilustración, su interpretación de la historia local, la cual no es comprensible para los niños y niñas. La buena intención de querer dialogar con los niños y niñas en base a sus saberes se ve limitada por un proceso didáctico mal llevado.

Indicador 7: referido a que el/la practicante posibilite el diálogo de saberes proponiendo soluciones a problemas, donde un 82% de estudiantes mostró un desempeño poco satisfactorio, en razón de la dificultad para articular los procesos didácticos con el ciclo de vida de la comunidad y los hechos significativos en la

vida de los estudiantes. Algunas observaciones en las escuelas ayudan a comprender las dificultades de los practicantes al respecto:

Viñeta 3. Mucha actividad, poca utilidad.

En la sesión que conduce Lorenzo inician con una actividad de juego, con el fin de desarrollar la expresión oral en castellano, juegan a la canasta revuelta mencionando frutas de la región, la consigna es que den las indicaciones en castellano, los niños y niñas se divierten, al entrar a clase deben dibujar las frutas que les correspondió ser en el juego, se entretienen mucho dibujando y pintando la fruta que representaron en el juego, luego pasan adelante todos y en círculo muestran su dibujo y mencionan que fruta dibujaron.

Luego sacan una diversidad de frutas que trajeron, las ponen sobre la mesa como en feria y el docente llama a un grupo de niños y niñas a los cuales les da el rol de compradores, les da monedas de papel a cada uno para que compren fruta para hacer una ensalada, los niños y niñas juegan muy divertidos a jugar y vender.

Finalmente se organizan en grupos para hacer una ensalada de frutas, todos cortan pelan, cortan y pican con gran alegría y luego comen juntos. Observó que el dialogo se da de manera natural, pero no se genera un espacio de reflexión sobre porque de estas actividades, cuando en la sustentación se indicaba que debía reforzarse los hábitos de consumo de alimentos saludables en la escuela y la casa

dado que la presencia de tiendas con alimentos industriales, estaba cambiando mucho la dieta de los niños y niñas sobretodo, tampoco se dialoga sobre lo vivido, ni se hace reflexión de lo aprendido (ODE3-p.8)

Viñeta 4: El valor de la vivencia en el dialogo.

Viviana conduce una clase sobre ciencia y tecnología con niños y niñas de cuarto grado; que ha orientado hacia la recuperación del valor de las plantas medicinales en el tratamiento de enfermedades. Inicia su clase preguntando a los niños en este tiempo de gripe que plantas sirven para curar la gripe. Los niños responden con entusiasmo:

Niño 1. Eucalipto

Niña 2. Borraja

Niño 3. Panti

Niño 4. Coca

Viviana agradece las participaciones e indica que es cierto lo que dicen y saca una diversidad de láminas donde están dibujadas estas plantas y otras, las entrega a cada niño y niña, en total son 12 estudiantes, y les pide que la pinten y pongan debajo su nombre, los niñas y niñas hacen la tarea con agrado, sobre todo pintar, pero cuando hay que poner el nombre tienen dudas, se acercan a preguntar

a Viviana una y otra vez y ella les hace varias preguntas hasta que llegan al nombre por tanteo.

Luego les dice que prepararán un mate y ella lo hace delante de los niños y niñas utilizando algunas de las hierbas medicinales que los niños y niñas mencionaron y un poco de agua hirviendo, algunos niños observan, otros niños discuten entre ellos, se les escucha decir que su mamá lo pone en la olla hirviendo y luego lo sirve, una niña dice bajito así no se hace. Al parecer Viviana no escucha, entonces les dice que escribirán la receta en su cuaderno, primero las plantitas que usaron y luego explicaran cómo se mezcla con el agua. Los niños esperan que ella escriba en la pizarra, luego copian. (ODE4-p.6)

Las observaciones de estas interacciones didácticas dieron cuenta de dificultades para poder desarrollar un proceso de aprendizaje centrado en el diálogo de saberes, en relación con un problema del contexto. En la viñeta 3 se describió una sesión en la que hay muchos recursos didácticos secuenciales y valiosos pero escasa reflexión y diálogo sobre lo actuado en relación con una realidad problemática que involucra a niños y niñas y frente a la cual ellos pueden desarrollar acciones directas de transformación, recuperando tradicionales saberes de consumo de alimentos locales como las frutas de la comunidad.

En la viñeta 4 se evidenció un abordaje del diálogo de saberes desde la sabiduría de niños y niñas, pero la practicante luego le resta protagonismo a la construcción de los estudiantes y termina centrando todas las interacciones en su acción demostrativa, pese al pedido insistente de los niños de querer participar, se

pierde así la posibilidad de aprovechar la vivencia de niños y niñas como fuente de aprendizaje.

Se pudo concluir, a raíz de estas observaciones y de los resultados de la escala de valoración utilizada para evaluar la práctica, que los estudiantes requieren vivenciar en sus propios procesos formativos interacciones que les permitan comprender la lógica del diálogo de saberes para poder implementarla con eficiencia, asimismo, requieren manejarse con solvencia en la comprensión del propio saber de su pueblo originario y en el saber que la escuela propone, para restituir este equilibrio epistemológico en sus acciones pedagógicas. Sobre la propuesta metodológica general del diálogo de saberes, se obtuvo lo siguiente: el develador proceso de diagnóstico que articula las concepciones y prácticas de diálogo de saberes de estudiantes y docentes de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe, constituyó el insumo fundamental para poder diseñar una propuesta metodológica de diálogo de saberes, fundamentada en lo que ya existe como acumulado teórico metodológico al respecto desde el campo de la educación popular y la educación intercultural bilingüe así como los aportes de los actores educativos involucrados en la presente investigación.

5.2. La Propuesta metodológica del diálogo de saberes.

El proceso explicitó una lógica que articula la dimensión de la reflexión desde la perspectiva crítica y descolonizadora orientada a fortalecer el surgimiento de epistemologías propias invisibilizadas en la formación pedagógica universitaria y la reconstrucción del valor individual y comunitario desde la reinterpretación de la vivencia de los estudiantes, atravesada por la discriminación y la exclusión, en

este sentido constituye una propuesta desde el sentipensar de los pueblos originarios como lo afirmaron Borda y PRATEC.



Figura 2. Propuesta Metodológica de Diálogo de Saberes

El punto de partida: Los saberes territorialmente situados, subordinados en contexto de poder. El diálogo de saberes esta siempre situado en los inquietantes hechos del ciclo de vida de las comunidades de origen de los estudiantes, donde se regeneran sabidurías siempre en tensión con la avasallante influencia de los saberes que valora la sociedad global, como mencionaron L. Ávila, Betancourt, Arias,

Ávila. El reconocimiento del valor simbólico, cultural, social y pedagógico del contexto de origen, denominado territorio, fue reconocido por Freire, Delgado, Gonzales.

Es importante señalar que la referencia a la dinámica territorial no solo implicó la identificación de hechos aislados o anecdóticos, sino la evidencia de un contexto atravesado por situaciones de inequidad, marginación y discriminación, por lo que se hace altamente significativo como movilizador del aprendizaje, tal como lo han referido Ghiso, Mejía, Hathaway y Boff, y Aguado.

Estos hechos significativos identificados en dialogo con los estudiantes y analizados con los docentes, se retomaron en el marco de proyectos integradores, recuperando los aprendizajes de Formabiap (Trapnell, 2007) y las Universidades Interculturales de México (A. Ávila y Ávila, 2014), las cuales, desde sus aportes, han definido el proyecto integrador como:

[...] un conjunto de actividades articuladas entre sí, ... con el propósito de identificar, interpretar, argumentar y resolver un problema del contexto, y así contribuir a formar una o varias competencias del perfil de egreso, teniendo en cuenta el abordaje de un problema significativo del contexto [...]. (Bastiani, 2016, p. 44)

Desde su diseño y en el proceso de desarrollo se van a generar interacciones interdisciplinarias y la conformación de una comunidad de práctica entre los docentes, como lo mencionaron Cendales e Ishizawa, para definir contenidos, articular estrategias y evaluar en conjunto los aprendizajes. Este primer momento

de diálogo de saberes entre el saber disciplinar y pedagógico de los docentes y el conocimiento experiencial de los estudiantes acerca de su territorio y de los procesos educativos que se desarrollan en ese espacio constituyen un ejercicio de negociación de intereses y significaciones (Mejía, 2016), donde se lograron aprendizajes situados en base a una enseñanza relacionada a experiencias vividas, cotidianas y propias del contexto de los estudiantes y de las comunidades donde implementaron sus prácticas pedagógicas, atendiendo demandas educativas reales (Díaz-Barriga, 2006, p.28) .

Esta formación situada atendió algunas ideas centrales:

- El aprendizaje solo adquiriría sentido cuando se daba en un contexto determinado, en este caso articulado al ciclo de vida y el devenir educativo de los territorios de los que procedían los estudiantes al cual debían de volver para realizar sus prácticas pedagógicas intensivas.
- Los estudiantes construían significados en la medida que trabajaban en comunidades de práctica, es decir, situándose como colectivo de practicantes en cada una de las II.EE, y como colectivo mayor que aglutinaba a practicantes de diversas escuelas para establecer un diálogo con autoridades, docentes y líderes de movimientos de pueblos originarios de la región para reflexionar y tomar acción sobre la problemática educativa, de manera concertada con otros actores.
- La construcción del aprendizaje requirió del uso activo de dos soportes fundamentales: uno, el uso en situaciones comunicativas situadas de la

lengua originaria, sobre todo cuando se tejieron diálogos con niños, padres de familia y líderes comunales y, otro, la comprensión de la cultura local que posibilitó pertinencia en las acciones educativas realizadas en el marco de la práctica que desarrollaron los estudiantes, además de una interconexión profunda con las propuestas educativas comunitarias, como se verá más adelante.

5.2.1. La reflexión de la vivencia personal. Situados en el marco de la visión integradora del proyecto, que permite el abordaje, desde una perspectiva descolonizadora, de la vida en el territorio y los saberes que hacen parte de ella en la lógica de diseño de los sílabos, materiales y las sesiones del curso de Práctica Profesional, se dio un momento fundamental de abordaje de este dialogo desde una situación significativa entendida como:

[...] un acontecimiento que convoca, provoca, interesa e incita la atención, de los estudiantes y los mueve a realizar alguna acción [...] sea explicarla, desarrollarla o modificarla. [...] Una situación significativa, [...] es la vivencia de una emoción que puede ser de agrado o desagrado pero que predispone a la persona a realizar alguna actividad para profundizar el agrado o resolver lo que le desagrada. (Rengifo, 2017, p. 4)

Esta situación significativa estuvo anclada en la historia personal del estudiante, haciéndose parte de sus vivencias, como se expuso en el acápite de diálogo de saberes y aprendizaje, aludiendo a Vygotsky, quien consideró la vivencia como una unidad psicológica que integra lo cognitivo y lo afectivo, haciéndose parte de la situación social del desarrollo, otorgándole a cada sujeto una organización psíquica diferente como resultado de su historia de vida. Su abordaje fue un proceso básico y fundamental para desencadenar el diálogo de saberes y estuvo lejos de ser una acción de teorización dado que se reconstruía vivencialmente desde la propia historia de aprendizajes. Ésta última, ha sido permeada muchas veces por experiencias poco estimulantes, con dolorosas situaciones de ruptura y vergüenza social, sobre todo cuando se refiere al espacio escolar: “[...] cuando era pequeña el maestro nos amenazaba con la evaluación, si no contestábamos igual que lo que decía el profesor no valía, me sentía inútil, que no valía” (MS1, p. 2). “[...] es incómodo sentir que te observan y desconfían de ti, por como eres pues [...] eso separa y duele en el alma, tú dices eso no está bien en la universidad pero así es” (MS4, p.1).

O de percepción de la situación de inequidad en que vive la familia como una limitación difícil de superar, que acompaña la percepción de escasa valía personal y social: “[...] de mi familia he aprendido a ser humilde [...] creo que todas las personas de la comunidad son humildes por eso aprovechan [...] hasta abusan [...] seguro creerán que no podemos” (MS3, p. 3).

El análisis de la vivencia ha permitido identificar en la experiencia de socialización cultural procesos educativos legítimos y valiosos para la

conformación del ser docente, por ejemplo, en el campo de la evaluación educativa, a modo de contraste con la experiencia escolar, un estudiante menciona:

[...] no me había dado cuenta que las ferias de mi distrito eran espacios para evaluar lo que las familias saben y hacen, además allí ninguna familia vale más, todas son necesarias, las que cultivan maíz, las que hacen chuño (papa deshidratada al frío) las que hacen Charki (carne de llama o alpaca seca salada), cada uno tiene lo suyo, lo importante es que sea buen producto para que el otro esté contento [...] así debería ser la evaluación en la escuela. (MS7, p.8)

La reflexión de la vivencia abrió un espacio para reevaluar desde una dimensión crítica reflexiva la experiencia escolar y alimentar desde la revitalización de la sabiduría comunitaria formas alternativas de educación dentro de la pedagogía intercultural. La reconstrucción de una vivencia podía cuestionar y poner en tensión los valores y prácticas comunitarias también:

Ser duros y exigentes con los hijos es parte de la vida de la comunidad [...] yo me sentía mal, nunca estuvo para apoyarme mi padre, no era bien visto, era como ser débil [...] y a mí en la escuela me hacían aparte [...] pero él no me apoyaba [...] más me desvalorizaba. Pero yo aquí en diálogo con muchas personas he aprendido a quererme y valorarme como persona. (MS6, p.10)

Este testimonio dio cuenta del cuestionamiento de los roles asignados en la configuración familiar a varones y mujeres, los cuales se socializan en un escenario de exigencia, dureza y distancia afectiva; para el caso de muchas familias en esta cultura originaria. Estas pautas de relacionamiento se redimensionan en los espacios urbanos, incorporando la noción y el valor del derecho individual y la equidad en la relaciones entre individuos. Así la vivencia se constituyó en un interés que

[...] guía al conocimiento en relación a las funciones de un yo, que mediante procesos de aprendizaje se adapta a sus condiciones externas de vida; ejercitándose mediante procesos culturales en el nexo de comunicación de un mundo de vida social; y construyendo identidades en el conflicto entre las solicitudes del instinto y las coerciones sociales. (Bertrán, 2010, p. 7)

La pregunta fue ¿cómo se desencadenó la vivencia en el proceso de diálogo de saberes? En la experiencia desarrollada fue siempre el momento que aperturó el abordaje de un tema o noción: La vivencia se recuperó desde una situación de aprendizaje afectiva, casi siempre una acción que activa los sentidos: bordar, tejer, cocinar, bailar, caminar, jugar, fotografiar, que además servía para revalorar otras formas de aprender, en un espacio donde lo académico está signado por la lectura y la escritura.

Las acciones se engarzaron con los pensamientos que rememoraban lo actuado y vivido en otros espacios y tiempos así como los sentimientos que caracterizaban esa acción llevando inevitablemente al diálogo, este era el momento propicio para generar un espacio íntimo de conversación con un par, otro joven varón o mujer que escuchaba y también compartía. Este momento, según los estudiantes, fue especial ya que permitió procesar las rupturas y desencuentros en la historia personal: “me sirve para sanar mi infancia [...] me gusta hablar de lo que viví” (MS2, p. 1), y “me recuerda lo que pasaba en mi casa [...] valoro así lo que hacia mi madre” (MS8, p. 2).

Este espacio adicionalmente fue útil para tejer lazos de cercanía y confianza, pese a las diferencias culturales, de género y de edad en un aula pluricultural, el diálogo permitió entretejer historias que expresaban la profunda identidad con el espacio de socialización temprana, la sensación de satisfacción ligada al disfrute en el entorno natural, los sentimientos de dolor y frustración, el abandono y la exclusión. Ante ello, los estudiantes trascienden la experiencia personal, para identificar que muchas vivencias eran comunes, y se construía una suerte de solidaridad anclada en las historias de vida compartidas, se podría decir que fue el germen de una identidad como jóvenes que comparten matrices culturales con valores comunes, y con situaciones de vida atravesadas por la inequidad y la marginación, como Mejía (2016) señaló en las reflexiones sobre su propuesta metodológica del diálogo de saberes: “Cuando escuchas [...] es bonito y triste saber que lo que viví no solo era yo [...] en otros lugares también se vive lo mismo” (MS8, p.7) y “Al principio es difícil entender a alguien que no es de tu cultura

siempre estás pensando cómo no más vivirá este compañero [...] después ya te da ganas de saber” (MS9, pag.2).

El docente jugó un papel decisivo en este momento, al motivar con sus preguntas, orientando el curso de la conversación, retomando y dejando planteadas los cuestionamientos que van surgiendo según Freire, y cuya orientación pertinente le otorgaba mucha fuerza a las reflexiones y aprendizajes que se activaban en relación con esta acción, en otros momentos del diálogo de saberes.

5.2.2. Sistematización de saberes sobre la vivencia comunitaria. Fue preciso preguntarse si ¿la vivencia individual era suficiente para recomponer los vínculos con la cultura y hacer consciente la racionalidad que subyacía a los saberes locales? Sin duda era insuficiente, se requería recuperar los significados profundos de estas sabidurías desde diferentes voces, entretejiendo las experiencias y las reflexiones e identificando organizadores de información que permitan expresar en su real dimensión el aprendizaje, se precisó entonces abrirse al diálogo con la comunidad y sus actores: los ancianos, las mujeres, los especialistas en diferentes sabidurías, para escuchar y asumir el desafío de organizar esta información y hacerla comunicable a otros.

Este reconocimiento de la trascendencia de un acumulado cultural que hace parte de la propia historia de vida, generó una suerte de reconciliación con los ancestros familiares y comunales, en un tiempo donde los estudiantes de pueblos originarios habían optado por mirar la modernidad como su forma de vida anhelada y esperaban encontrar en la universidad los sustentos para afirmarse en esa opción.

Dialogar con los padres y abuelos sobre el ciclo de vida del cultivo o de la crianza de animales, las formas de enseñar los saberes diversos que se aprecian en el territorio, la tradición oral, la ritualidad y las festividades que se celebran o los cambios culturales apreciados generacionalmente, se constituyó en una acción de reconocimiento de esos saberes subalternizados, de reconocimiento de sus ancestros, y finalmente los estudiantes también se sentían reconocidos y conformándose una base firme sobre la que se yerguen los estudiantes de pueblos originarios para sustentar su identidad, asumiéndose como parte de un tejido cultural pleno de sabidurías en transformación que requiere valorarse, recrearse.

Estos saberes siempre se reconstruían en contexto, es decir, evidenciando su condición de subordinación y de los desafíos que enfrentan por las limitaciones en su propia estructura por pérdida o desuso, fruto de un desarrollo cultural impuesto y marginalizador de todas las expresiones de los pueblos originarios o asimilador de su dinámica para beneficio de otros, ajenos al espacio comunitario.

Como mencionó Escobar, este diálogo de los estudiantes con los actores sociales de su territorio lejos de ser un atavismo intransigente del pasado, configuraba una ancestralidad que surge de la memoria viva orientada a visionar un futuro diferente en el cual pretenden actuar para establecer las condiciones que permitan sobrevivir como territorio legítimamente diverso. Este reencuentro con el mundo relacional de la familia y de la comunidad permitió a los jóvenes identificar la existencia de un territorio de pertenencia donde la defensa de la vida y de la tierra comunitaria es una misma causa de la cual se hacían parte los estudiantes mostrando diversas actitudes: de resistencia, de defensa, de propuesta para su desarrollo desde la educación (Escobar, 2016, p. 20). Éste momento planteó a los estudiantes

desafíos que los comprometían con la reproducción cultural situada y crítica, en la tarea de visibilizar la especificidad de la sabiduría de sus comunidades y pueblos.

No le había tomado interés a lo hacían mis padres antes de ingresar a la universidad [...] yo pensé [...] aquí me olvidare de como vivía en mi casa [...] pero ahora que pregunto a mi papá y mi abuelo me dicen: ¿cómo, esto que te digo es importante para la universidad? [...] está feliz mi abuelo le gusta contarme. (MS4, p.3)

[...] mi abuelita se ríe [...] parece que se goza cuando le pregunto [...] le digo mamita me has debido enseñar más quechua, más cuentos, [...] ahora sería la mejor [...] me dice: a ver no más había servido lo que sabía. (MS10, p. 3)

Este acercamiento de los estudiantes a la propia cultura a través del diálogo con sus madres, padres y abuelos, metodológicamente se abordó desde la conversación situada en los códigos culturales propios, no requería de una indagación con los procesos propios del método científico, aún en su enfoque cualitativo, fue más bien una aproximación desde preguntas fundamentales, que nacen en el momento previo de la reflexión de la vivencia propia. Estas preguntas no tenían la aspiración de ser un listado analítico de aspectos a indagar en una lógica causal, sino la cualidad de ser una pregunta global lo suficientemente explícita que permitiera identificar significados profundos sobre un hecho o situación desde una lógica relacional como lo menciona Berry (1999) en su abordaje del diálogo de saberes. Por ello, su forma de expresarse en términos más sistemáticos fueron las narrativas orales, lo videos de los diálogos o los dibujos totalizadores que

expresaban mejor el universo de significados de la cosmovisión de los pueblos originarios, su belleza e integralidad para plasmar articuladamente las comprensiones del mundo.



Figura 3. Representación de las múltiples diversidades que se expresan en la escuela EIB.



Figura 4. Representación de las múltiples diversidades que se expresan en la escuela EIB

Asimismo, este momento se abordó de manera colectiva en un trabajo por comunidad lingüística, en la idea de construir un círculo de cultura que materialice la idea del aprendizaje colectivo y la construcción colectiva de conocimiento en una dinámica de todos aprendemos con todos, recogiendo el aporte de Freire que considera fundamental la interacción entre sujetos desde la toma de conciencia de su contexto, para activar su potencial transformador. (Torres, 2017)

Las comunidades lingüísticas conformadas por grupos de jóvenes de diversos territorios pero articulados en una matriz cultural común, fueron los encargados de sistematizar los saberes locales colaborando entre ellos y produciendo un conocimiento que desde las versiones locales logró configurar una visión común sobre la sabiduría de la cultura Aymara en Perú, por ejemplo, así el diálogo contribuyó a superar el ámbito de lo familiar / local proponiendo interpretaciones desde los jóvenes sobre una matriz cultural común en la que se sentían reconocidos dentro de su propia diversidad, como menciona PRATEC al reconocer la gran diversidad de saberes locales situados al interior de una propia matriz cultural (PRATEC, 1998).

Este diálogo de saberes intergeneracional en la producción de conocimientos no estuvo exento de problemas, conflictos y desafíos, “es preciso tener en cuenta que el aprendizaje situado en y por la práctica, tiene una importancia fundamental para la transmisión, reproducción, recreación y regeneración de los conocimientos de pueblos originarios” (Mato, 2016, pp. 39-40), y en este caso lo que se hizo fue institucionalizar este diálogo en un sistema de aprendizaje

académico, por lo general separado de los espacios de práctica, más aún en el caso de esta universidad distante de los territorios de vida de los estudiantes.

Si bien el desarrollo de este proceso se asentó sobre el modo de aprender de los pueblos originarios asociados a la tradición oral, sin embargo muchos conocimientos no se limitan a prácticas de habla (como el significante “oral” sugiere), sino que se realizan mediante la acción y en contexto, lo mismo que el aprendizaje de las danzas, los ritos, la caza u otros. No son asuntos solo de palabras, y no pueden realizarse en las aulas universitarias, de allí la limitante en el desarrollo de este proceso (Ishizawa, 2016).

Este abordaje, desde el ámbito del discurso, constituyó una limitante en este proceso de diálogo, dada la lejanía física del centro de estudios universitarios del territorio de procedencia de los estudiantes que no les permitía una interacción cotidiana con los actores locales, exponentes de la sabiduría comunitaria, y menos aún participar en las actividades vivenciales que hacen parte del ciclo de vida que fundamenta estos saberes de manera práctica. En consecuencia se evidenció como necesaria algunas condiciones institucionales que sostengan este proceso, como la posibilidad de estancias prolongadas de los estudiantes en sus territorios destinadas a profundizar en la sabiduría comunitaria desde una intencionalidad educativa, alternadas con periodos presenciales en la universidad donde se reflexiona y construyen diálogos de saberes en referencia con ella.

5.2.3. Comprensión de los saberes de otros pueblos originarios y de la ciencia. Durante el proceso, los estudiantes también se aproximaron a desarrollar

diálogos con otros estudiantes de pueblos originarios que compartían con ellos la formación, descentrándose y enriqueciéndose con las cosmovisiones que hacían parte del ser individual y colectivo de esos otros jóvenes con los que compartieron la formación, ya que el grupo estaba conformado por estudiantes de diversas comunidades culturales y lingüísticas, desarrollándose un proceso de negociación de significados: “lenguajes, imágenes y representaciones, saberes técnicos, saberes histórico-culturales, innovaciones, otras lógicas del conocer, múltiples procesos de socialización y divulgación del conocimiento” (Mejía, 2016, p. 248).

Los intercambios interculturales se dieron en todos los cursos en espacios de socialización de las producciones elaboradas por cada comunidad lingüística en el marco de diversas actividades: la reflexión de un tema, la elaboración de un recurso educativo, la simulación de situaciones didácticas y la reflexión de la cosmovisión de sus respectivos pueblos.

Además a todo ello, muchas veces cada grupo utilizó su propia lengua situando sus producciones en el marco de sus propias comprensiones culturales, lo que enriqueció el marco de referencia de cada uno de los estudiantes, ampliando así, su visión de un contenido enfocado desde diversas comprensiones y los descentró de sí mismos y desarrolló la actitud de empatía, dado que las clases se constituyeron en un contexto de reconocimiento de las diferencias y los conflictos culturales, posibilitando el aprendizaje intercultural, gracias a una mediación metodológica pertinente (Monroe, 2014, p. 46).

La mediación que hizo posible estos intercambios se orientaba a activar todos los sentidos en los estudiantes, desde procesos que no pasaban por la reflexión

académica, sino el acondicionamiento emocional para conectarse con el saber del otro, a través de ejercicios de respiración, dinámicas integradoras, videos inspiradores, expresión de sentimientos y percepciones para lograr, lo que nos mencionó este estudiante, en el diagnóstico:

[...] una conexión, conexión mutua (uno recibe tanto como da) ... se requiere afecto de hermandad, si no habría ese afecto de hermandad, el diálogo de alguna manera se interrumpe, cuando se interrumpe hay conflicto, entonces no hay entendimiento ni comprensión, no hay dialogo; ... la hermandad que quiere decir... que tu consideras a la otra persona, tan igual que tú, tan hermano como él, ni más ni menos. Como se utiliza el término aimara “Jila Sulca” ni eres tan mayor ni menor, ni eres más ni eres menos, somos iguales. (EDE7, p.5)

O lo que afirma en el diagnóstico esta otra estudiante, quien mencionó

[...] necesitamos que los sentidos estén activados, [...] todos nuestros sentidos dispuestos, que nuestros ojos tengan una mirada fija y clara; nuestros oídos estén prestos a escuchar lo que dice el otro, lo que siente el otro, necesitamos que nuestra nariz pueda sentir al otro, respirar el aire que respira la otra persona, o la otra cultura, necesitamos nuestras bocas para expresar lo que sentimos, y para responder y dialogar con la otra persona, y aparte de esos sentidos

necesitamos un corazón [...] presto para aprender del otro reconociéndolo [...] ser consiente que existe uno diferente a mí, es decir que existe una cultura diferente a la mía, que hay una costumbre distinta a la mía, que hay formas de celebrar un cumpleaños de distinta forma; entonces al reconocer eso, uno está abriendo las puertas para que la otra cultura pueda entrar a tu vida. (EDE2, p.6)

Como en el momento de la reflexión de la vivencia, en este momento la apropiación de la sabiduría de otros pasó también por la vivencia, si interpretamos en estricto lo manifestado por los estudiantes. Esta vivencia involucró, recordando a Vygotsky, la unicidad entre lo cognitivo y lo afectivo.

Esa cercanía, generada desde una mediación, logró armonizar ambas dimensiones, desde dinámicas vivenciales grupales en las cuales se les preguntaba: ¿Cómo te sentiste? ¿Qué valoras del otro? ¿Qué te aporta personalmente lo compartido? ¿Qué le sugieres al otro para mejorar? Sin duda, generó una mejor disposición a la escucha, a la negociación de significados y al aprendizaje intercultural.

Parte de la mediación fue también proponer temas de interés común que activaban las interacciones para aprender de los estudiantes de una misma comunidad lingüística-cultural en función de su contexto, en el diseño de una diversidad de productos de aprendizaje, que luego al ser compartidas con sus compañeros de otras comunidades lingüísticas, generaron interés y fueron

valoradas porque constituyeron respuestas situadas frente a situaciones desafiantes comunes, cumpliéndose el principio del dialogo de saberes identificado por Berry, las cuales podían ir conformando un saber pedagógico común, al cual acudían como referente para solucionar problemas concretos en el contexto de sus prácticas profesionales: “Me gusta estas actividades, me dan ideas concretas para poner en práctica en la escuela [...] seguro resultará diferente , pero es una buena idea” (MS6, p. 4). Y “Las simulaciones didácticas para comprenderse necesitan que antes el grupo explique el contexto, [...] para poder reflexionar y ver si nos sirve donde hacemos la práctica” (MS7, p. 2).

Los estudiantes se enfrentaron también con el desafío de dialogar con visiones teórico/prácticas propias de la ciencias educativas y sus competencias básicas para asumir este desafío eran diversas, se pudo apreciar que los estudiantes que habían vivido una escolarización más pertinente, que les permitió apropiarse del castellano como una segunda lengua de uso frecuente, no solo en el espacio escolar sino también familiar, se encontraban en mejores condiciones para enfrentar el desafío de la comprensión del lenguaje académico, se apreciaba asimismo en otros estudiantes una escasa disposición dado que aparecen como lejanas a sus formas vernáculas u autogeneradas de lectura y escritura en castellano, coincidiendo en este sentido con el estudio de Zavala sobre tensiones en el aprendizaje de la escritura académica (Zavala, 2010, p. 119).

Así se aprecia que sobre la lectura de textos, debía situarse el esfuerzo en relación con una utilidad precisa e inmediata. Cuando ese nexo entre teoría y práctica se producía, los estudiantes expresaban satisfacción y la algarabía era el signo de que habían entendido, tal como lo señaló PRATEC, cuando refirió a la

necesaria utilidad del conocimiento para actuar en la vida, propia de los pueblos originarios (PRATEC, 1998). Veamos algunas expresiones de lo mencionado:

Me gusta maestra [...] me inspira, así como se dice en la lectura puedo entender cómo debo hacer con los niños [...] está bien así.

(MS3, p. 2)

Como me gocé con esta lectura [...] tiene ejemplos bonitos que me sirven. (MS2, p. 3)

Siempre sería así [...] así leería con gusto [...] sabiendo que me va a servir. (MS6, p. 2)

Se evidenció, asimismo, que otro recurso para comprender la lectura académica lo constituían los organizadores de ideas expresados en mapas mentales. En ellos se aprecia la relación entre conceptos mostrando el universo de contenidos de la lectura de forma global y relacional porque precisamente se enganchan con la visión totalizadora del mundo en la que se socializaron los estudiantes como parte de la construcción de las cosmovisiones de sus pueblos originarios, donde todo hecho o situación está en relación con otro, y si se precisa explicar algo, se requiere mirar a sus interrelaciones con otros hechos o situaciones porque todo es interdependiente (PRATEC, 1998) en la regeneración del saber campesino en los Andes. Veamos un ejemplo:

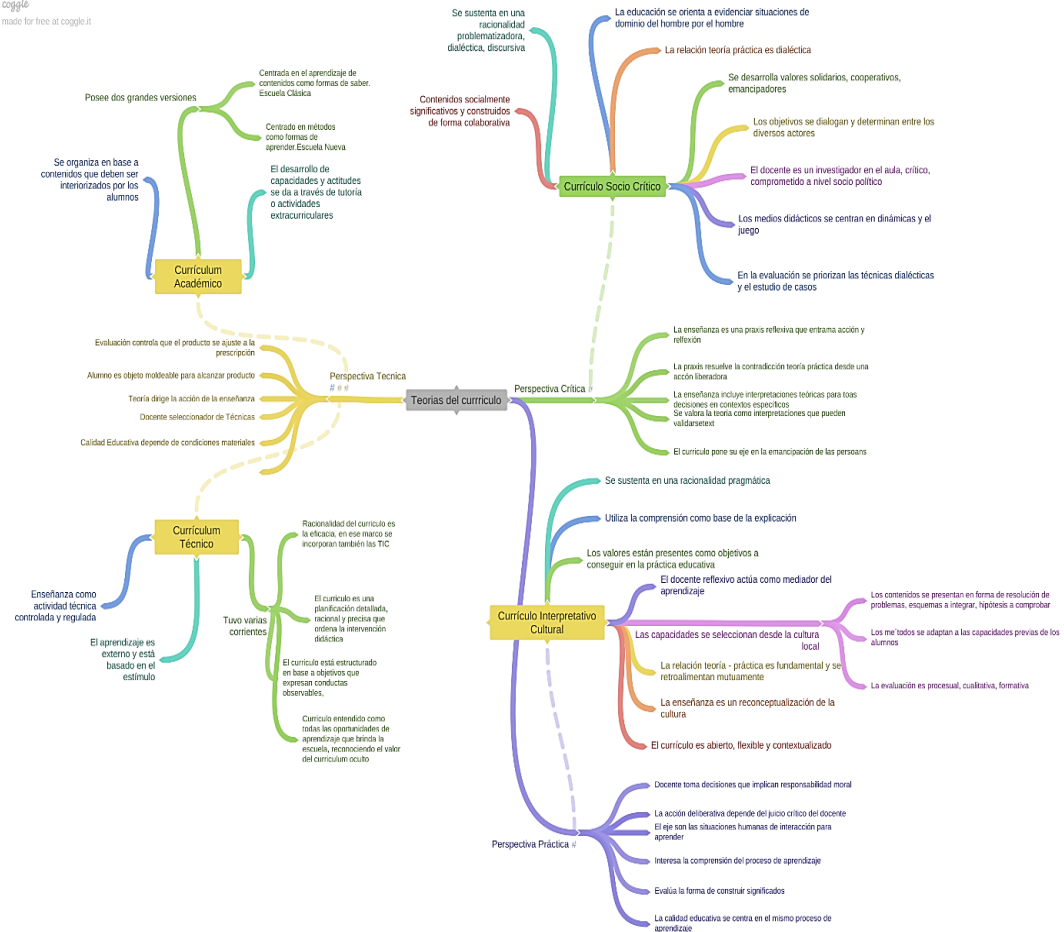


Figura 5. Organizador gráfico sobre las teorías que sustentan el currículo

Otro soporte valioso para la comprensión de contenidos teórico/prácticos de las ciencias pedagógicas fue su apropiación a través de medios expresivos más lúdicos y amigables como la creación de canciones, teatralizaciones, poesías, murales, evidenciándose poca efectividad en el uso de preguntas analíticas que son las que comúnmente se utilizan para orientar la comprensión de textos.

Veamos un ejemplo: para comprender el texto *Uso de la biodiversidad por las sociedades nativas* de Diego Quiroga de la Universidad San Francisco de Quito, en donde se narra la importancia del territorio en la configuración de los

aprendizajes de las sociedades locales y de su acción transformativa del entorno para no solo conservar sino recrear la diversidad, un grupo crea una canción, donde se aprecia una comprensión profunda de los contenidos del texto expresado en un lenguaje poético que se musicaliza, encontrando esta realización coincidencias con lo encontrado por Zavala y Córdova cuando en el estudio antes citado se menciona el caso de estudiantes de pueblos originarios “que enriquecen el texto académico con un estilo literario...esa manera dulce y melódica logra atraer y conmover más a las personas, y así estas logran pensar más y comprender mejor el texto” (Zavala, 2010, p. 125)

En mi territorio, como lo que produzco
diferente de lo que en la amazonia come otro,
así también en mi contexto aprendo y me educo
como en su tierra mis otros hermanos de su historia aprenden
Unos tenemos una actitud y comportamiento diferente
porque a nuestra crianza nos debemos como gente
y el territorio nos hace conscientes
de lo que podemos hacer desde nuestras manos y mentes.
Porque en mi tierra construyo conocimiento
así como tú en la tuya construyes sabiduría
y nos encontramos con alegría para aprender
y así mucha solidaridad tejer. (MS1, p.5)

Estas formas propias de comprender los aportes de las ciencias pedagógicas y de producir textos sobre la misma que lleven el aporte personal o colectivo, acercando los contenidos objetivos a las comprensiones subjetivas de los estudiantes, en un esfuerzo de hacerlos vivenciales, son muy valorados por ellos cuando mencionan en el diagnóstico:

[...] para comprender la cultura de mis compañeros, que no era la mía, debía compartir con ellos sus vivencias, participar en ellas para poder comprender su punto de vista, sería más fácil comprender el punto de vista de la ciencia si se explicara desde la vida misma.
(EAE10, p.1)

En referencia a este momento lo que quedó aún por resolver es ¿qué expresiones de abstracción del conocimiento de la ciencia pedagógicas demanda la universidad y la carrera en las producciones escritas y la comprensión de textos en los estudiantes provenientes de pueblos originarios? y ¿cómo son elaboradas estas abstracciones desde la matriz cultural de los estudiantes?, al respecto no se logró explorar por falta de tiempo, en todo caso constituye un tema emergente en el cual seguir investigando.

5.2.4. Elaboración de conclusiones que orientan la acción. Cuando los estudiantes lograron comprender el sentido de los contenidos desde estas otras perspectivas recién pudieron asumir una postura personal frente a ellos, hacerla

entrar en diálogo con el saber originario y otorgarle validez para afrontar los problemas sociales y educativos.

Para que este proceso tuviera legitimidad y se constituyera en un auténtico espacio de negociación, como lo ha señalado Mejía, desde la lógica del poder que reviste cada conocimiento y desde su utilidad para resolver un problema concreto de la práctica pedagógica como lo mencionó Anisón líneas arriba, que cuando se ha identificado un problema común, que por su complejidad requiere del aporte de diversos conocimientos para ser afrontado, las soluciones deben abordarse desde cada matriz cultural.


El problema se identificó al inicio del proceso cuando se analizó con estudiantes y docentes la realidad del territorio en relación con las demandas de los estudiantes y se abordó el aprendizaje del semestre en relación con un proyecto integrador que propuso una serie de producciones que se expresaban en actuaciones en contexto que requerían del aporte de los saberes comunitarios y de los saberes globales entretejidos en las ciencias pedagógicas.

Veamos en concreto cómo se expresan esas orientaciones para la acción en el siguiente producto referido a una propuesta de rutinas diarias en las aulas EIB, que elaboran las estudiantes en el marco de su práctica profesional, se presentará el ejemplo de una estudiante:

La siguiente propuesta de actividades permanentes o actividades de rutina para un aula de Educación Intercultural Bilingüe está basado en el fundamento de la reciprocidad y el trabajo en conjunto que son valores trascendentales dentro del pueblo quechua, las cuáles se están perdiendo por la masificación de la ideología de competitividad e individualidad dentro de la sociedad globalizada. Sin embargo, esos valores culturales andinos serán necesarios practicarlos para subsistir más adelante en una crisis ecológica que afrontarán las generaciones futuras. Es por ello, que es importante practicarlas desde las instituciones educativas, puesto que esos niños y niñas serán los ciudadanos y ciudadanas con conciencia plena de la importancia de diversidad y del trabajo mutuo quienes se encargarán de multiplicar esos valores a los demás para hacer frente a la crisis ecológica mundial que se avecina.

No obstante, esta propuesta también presenta algunas actividades de rutina que fortalecen la autonomía de una persona, las cuales ayudan a fortalecer sus habilidades para su desenvolvimiento pleno en la sociedad.

Agradecimiento la Pachamama




¿Cómo se hace?

- Esta actividad se organiza por grados para agradecerle a la madre tierra por la vida que nos da. Además, se le pide para tener una buena semana de aprendizajes.

¿Qué aporta al desarrollo del niño y de la niña?

- Fortalece la identidad cultural y lingüística.
- Fortalece sus habilidades comunicativas.
- Desarrolla la conciencia del respeto a la naturaleza.

Autoregistro de asistencia



¿Cómo se hace?

Cada niño y niña autoregistrará su asistencia al ingresar al aula.

¿Qué aporta al desarrollo del niño y de la niña?

- Fortalece los valores de honestidad y responsabilidad.
- Desarrolla su autonomía.

Figura 6: Propuesta de rutinas en el aula EIB elaborada por estudiante

Como se aprecia en la propuesta de rutinas en el aula, la estudiante en mención considera actividades del contexto del niño, muy ligadas a su cosmovisión familiar y comunitaria, pero también actividades propias de una estructura escolar regulada donde el registrar diariamente la asistencia formaliza la presencia de los

niños y niñas en la escuela, la estudiante valora que ambas y otras más coadyuvan en la formación de niños y niñas como ciudadanos que valoran la diversidad y el trabajo colectivo, necesarios para enfrentar la crisis ambiental mundial, así como el fortalecimiento de la autonomía para su desenvolvimiento personal en una sociedad más amplia.

La misma dio cuenta de un proceso donde se han tejido diversidad de diálogos para poder concluir en un producto que en este caso armoniza dos tipos de sabidurías para afrontar el desafío de desarrollar rutinas enriquecedoras en la formación de niños y niñas de las escuelas EIB en el marco de las prácticas pedagógicas.

Desde la visión de los pueblos originarios un aprendizaje es efectivo solamente si es práctico, es decir, si ayuda a resolver un problema del contexto, si transforma el ser personal, y si además el espacio colectivo ayuda a diseñar herramientas concretas de actuación: una sesión de clase innovadora que aporta a la convivencia intercultural, un mural que da cuenta de la visión educativa de los pueblos originarios, una intervención educativa en escuelas urbanas para que comprendan y respeten las cosmovisiones andinas, una campaña en la universidad para interculturalizar las relaciones, los enfoques y las miradas de formación, todas esas acciones son aplicaciones concretas y visibles de lo aprendido.

5.2.5. Visibilización del aporte del saber originario. El ciclo del diálogo de saberes se cierra con la visibilización pública de esos saberes de pueblos originarios, aportando a la transformación de su espacio formativo, desafiando a

otros diversos a conocer y desarrollar empatía con una sabiduría que es también legítima para aportar a la resolución de la diversidad de problemas que enfrenta nuestra educación, quebrando así el carácter asimilador e invisibilizador de la institucionalidad universitaria como señaló Ames, para dejar emerger la diversidad de comprensiones e instalar la complementariedad, el interaprendizaje, la actividad transformadora de sus espacios formativos, enriqueciéndolos con su experiencia cultural.

Se implementaron una multiplicidad de acciones de difusión de las aplicaciones realizadas por los estudiantes en diversos espacios: al interior de la facultad compartiendo sus producciones con docentes y estudiantes de las Carreras de EBR, en las cuales se detallaban los hallazgos de la práctica pedagógica, identificando la diversidad de situaciones educativas que caracterizan la educación en el país.

En foros anuales organizados por los propios estudiantes de EIB con la participación de estudiantes y docentes de otras carreras de la universidad y de otras universidades así como de expertos de la EIB retroalimentando estos procesos de producción, aplicación, evaluación, socialización y aprendizaje de las sabidurías culturales y conocimientos en toda su diversidad, recogiendo lo que propuso Villegas.

Publicando artículos de opinión en el boletín y la página web de la facultad con una regularidad casi quincenal, donde exponían reflexiones sobre su proceso formativo, testimonios de afirmación identitaria o de encuentro en el dialogo con

otros actores de la universidad, narraciones de sus experiencias formativas diversas, muchas de ellas escritas en sus lenguas originarias y otras en castellano.

Presentando también balances de sus experiencias de práctica profesional en el territorio donde identificaban problemas y proponían soluciones, en diálogo con los actores locales ante líderes de los movimientos de los pueblos originarios, autoridades educativas de las Unidades de Gestión Educativa Local y de la Dirección Regional de Educación y Universidades Regionales Públicas de prestigio.

Asimismo, produciendo materiales susceptibles de publicación que expresaban sus realizaciones didácticas, en propuestas teñidas de lenguajes propios: rituales, artísticos, literarios y académicos. Este momento significó para los estudiantes un espacio de insurgir con orgullo en escenarios que consideraban ajenos e incluso en algún momento hostil, mostrando agencia y propuestas fundamentadas en la reflexión profunda de la validez de sus sabidurías originarias contribuyendo a la transformación educativa hacia una auténtica educación intercultural, recogiendo lo expresado por Walsh, cuando se refirió a la necesidad de hacer surgir en los resquicios que se apertura en la institucionalidad universitaria, visiones descolonizadoras que transforman inevitablemente esos espacios en propicios para la convivencia en diversidad desde una perspectiva de equidad.

La presencia pública a través de los productos de sus aprendizajes, poniendo en evidencia el valor de los saberes de los pueblos originarios y sus posibilidades de ser sistemáticos, científicos y de constituirse en referente formativo en los diferentes campos del conocimiento ha devuelto orgullo, identidad y afirmación a

los estudiantes de educación intercultural bilingüe de estos pueblos. Es ese el corolario de un proceso que no solo es pedagógico sino político, como lo expresaron Ghiso y Freire cuando refirieron la necesidad de construir prácticas educativas profundamente comprometidas con la transformación del ser humano y de las estructuras que no posibilitan su plena y solidaria expresión como sujetos.

Asimismo, todo el proceso se constituyó en un camino que se construye tejiendo aprendizajes en comunidad, fortaleciendo el encuentro afectivo / cognitivo con el territorio y comunicando con alegría en cada momento los hallazgos de ese encuentro, por eso los foros de cierre de estos procesos que llevaban un ciclo de formación no eran espacio académicos, eran en síntesis una fiesta con diversidad de expresiones de la sabiduría de los jóvenes, que habían logrado elaborar sucesivas síntesis a partir de sus experiencias formativas que constituían auténticos aprendizajes interculturales, en relación con esa profunda matriz cultural que caracteriza el aprendizaje en pueblos originarios largamente documentada por PRATEC.

5.3. La propuesta de diálogo de saberes aplicada en el curso de práctica profesional: valoraciones desde los actores.

La praxis pedagógica continua y luego intensiva, en la formación de jóvenes de pueblos originarios, para desempeñarse como docentes en el nivel primario, fue entendida como un proceso de inmersión en la cotidianidad de la vida de las escuelas EIB y de las comunidades, constituyéndose no solo en un espacio de formación de habilidades docentes, sino fundamentalmente de construcción de relaciones de dialogo intercultural entre escuela y comunidad.

El propósito fue que los estudiantes implementen una práctica pedagógica intercultural en las IIEE EIB donde realizaban su práctica profesional, a través del uso reflexivo de los proyectos de aprendizaje integradores, la experimentación de estrategias metodológicas de diálogo de saberes y el empleo de materiales educativos pertinentes con la cultura local.

El curso de práctica profesional respondió a dos necesidades sentidas: por un lado, involucrar a los estudiantes en formación pedagógica intercultural con reflexiones didácticas orientadas a la construcción de diálogos de saberes en el aprendizaje de niños y niñas.

La misma acción de construir aprendizajes pertinentes desde la cultura implicaron un acercamiento cercano y activo a la comunidad y a las familias para consensuar las intencionalidades pedagógicas referidas al fortalecimiento de los saberes locales y su diálogo con los saberes globales relevantes para la vida de las comunidades, por eso la práctica educativa comprendió la educación comunitaria.

El sustento de la carrera de educación primaria EIB y por tanto del curso de práctica profesional estuvo en relación con un proyecto de sociedad o civilizatorio –que es cultural, político, epistemológico y productivo- y que responde a la acción de revitalización de las--- culturas originarias en sus identidades y prácticas sociales en el marco de una sociedad pluricultural que cuestiona y transforma las asimetrías de orden cultural, social y económico, en post de construir una convivencia intercultural en equidad.

El proceso de implementación de esta propuesta de diálogo de saberes se organizó en torno de un plan de acción detallado que comprendió:

Tabla 4. Actividades de la práctica profesional en la lógica del diálogo de saberes

Momentos del diálogo de saberes	Actividad	Producto
Los saberes territorialmente situados, subordinados en contexto de poder.	Diseño de proyecto integrador en referencia a problemática de la práctica educativa	Proyecto integrador elaborado con docentes y estudiantes
La reflexión de la vivencia personal	Deconstrucción de la práctica profesional en sesiones	sesiones desarrolladas
La sistematización de saberes sobre la vivencia comunitaria	Evaluación de la práctica implementada con comunidad	sesiones desarrolladas
Comprensión de los saberes de otros pueblos originarios y de la ciencia	Socialización de la práctica profesional desarrollada entre estudiantes de diversas comunidades lingüísticas y estudiantes de otras carreras.	sesión de socialización
Conclusiones que orientan la acción	Presentación de producto final de la práctica profesional realizada a diversos actores decisores para movilizar en torno de la EIB	Reportes de los encuentros realizados con instituciones
Visibilización del aporte de los jóvenes de manera pública	Realización de Foro de diversidad	Programa y aprendizajes del Foro

5.3.1. El proyecto integrador: el saber académico en diálogo con el saber situado en el territorio. Se mencionó líneas arriba que la mejor forma de abordar la formación desde una lógica integradora, que además posibilitara un abordaje plural en términos epistémicos, era la organización de los ciclos formativos en torno de proyectos, para fines de esta investigación se estructuran

procesos de diálogo de saberes en torno de dos proyectos integradores que comprenden dos ciclos de formación en los cuales se dan las asignaturas de práctica profesional continua (VIII ciclo) y de práctica profesional intensiva (IX Ciclo).

El punto de partida para el diseño de los proyectos fue la evaluación, con los estudiantes, de la problemática identificada en el territorio respecto de las prácticas pedagógicas que desarrollaron en las escuelas EIB que los acogieron como practicantes en el semestre anterior (VII ciclo) y que les permitió ver de cerca la dinámica y las rutinas escolares con visión crítica y desde la perspectiva de derecho de los niños y niñas a recibir una educación de la mejor calidad en su lengua y cultura, precisándose como problema central.

La existencia de un contexto escolar, desarticulado de la vida cotidiana y necesidades de las comunidades y de los niños y niñas, cuyos docentes casi en su generalidad desarrollaban acciones rutinarias poco innovadoras, es decir, una praxis pedagógica repetitiva, no logró desarrollar aprendizajes en los estudiantes, debido al poco uso sistemático de la lengua originaria y el castellano en los procesos pedagógicos y didácticos generando dinámicas institucionales y personales en los docentes que no se constituían en un referente formativo consistente para los estudiantes de la carrera de educación primaria EIB en formación.

A su vez, los estudiantes se insertaron en este proceso de manera individual, sin constituir una comunidad con sus compañeros presentes también en la misma escuela, que les permitiera regular sus actuaciones, reflexionar los hechos cotidianos de la práctica en la escuela y las interacciones que venían construyendo los niños y niñas, docentes, padres y madres de familia y la comunidad en general.

Asimismo, no lograba articularse con las acciones de investigación que venían desarrollando en el marco de la elaboración de su tesis de licenciatura. En síntesis se apreciaba que la práctica profesional no estaba contribuyendo como se esperaba a conformar una praxis pedagógica intercultural en la reflexión y las acciones de los estudiantes. En este sentido, la investigadora, docente del curso de práctica y responsable de la gestión de la carrera, promovió un espacio de reflexión con los docentes para proponer la articulación de todas las acciones formativas en torno de 2 proyectos integradores que fortalecieran las capacidades de respuesta de los estudiantes de educación primaria EIB en referencia a los desafíos que este contexto les planteaba.

Se identificó que la mejor forma de contribuir a la transformación de la lógica escolar desarraigada de las necesidades de los niños y niñas y sus comunidades era orientar la acción de los estudiantes hacia el diálogo con los actores involucrados en la educación (comunidad, padres y madres de familia y docentes) para identificar su visión de la escuela que requieren construir en referencia a su forma de vida, expresada para muchos como buen vivir, y en ese marco identificar mutuas responsabilidades para construir una escuela EIB pertinente a esas demandas. Lo anterior, implicó también fortalecer la capacidad de propuesta de los padres y madres, así como de la comunidad a través de procesos de capacitación en torno de los derechos de los pueblos originarios, con especial atención al derecho a la educación.

Asimismo los estudiantes practicantes debían explicitar en este proceso de dialogo y construcción conjunta su contribución, evidenciando que su actuación en el ámbito escolar y comunitario eran un aporte efectivo y situado a los cambios que

debían darse en la escuela para constituir la en un espacio que afirmara la cultura y sabiduría de los niños - niñas y sus comunidades, y los pusiera en dialogo de forma creativa con otras sabidurías, desarrollando competencias interculturales para su actuación segura y propositiva en diversos espacios. Adicionalmente debían enfrentar este desafío de forma colectiva, en grupos de trabajo por escuela y comunidad, intentando constituirse en una comunidad de reflexión y práctica para plantearse la mutua exigencia de llevar a cabo esta acción conjunta de entretejer dialogo ente comunidad y escuela. Los proyectos integradores que articularon la formación en este periodo fueron:

Tabla 5. Proyectos integradores en la lógica del diálogo de saberes

Nombre del Proyecto Integrador	Propósito del Proyecto Integrador
“Tejiendo diálogos entre escuela y comunidad”	Identifica en procesos participativos las concepciones sobre el buen vivir y el rol de la educación desde la visión comunitaria y comparte sus aprendizajes sobre la práctica con diversos actores del territorio
“Innovaciones en la práctica para el fortalecimiento y revitalización cultural”	Elabora, implementa y evalúa un proyecto de innovación para la construcción de diálogos de saberes en la escuela EIB, en la dimensión curricular, didáctica y de gestión intercultural, en articulación con las acciones de investigación que desarrollaban.

En relación con estos propósitos los docentes planificaron cada una de las asignaturas, entre ellas las de práctica profesional, identificando uno o dos resultados en el marco de la sumilla de sus sílabos, que contribuyeran a la concreción de los propósitos señalados, como se aprecia en el siguiente cuadro:

Tabla 6. Diálogos interdisciplinarios entre asignaturas en los proyectos

Momento del proyecto	Asignaturas desarrolladas	Producto global y productos específicos
“Tejiendo diálogos entre escuela y comunidad” Ciclo XIII	El buen vivir: Sumaq Kawsay.	Visión de buen Vivir comunitario y función de la educación construido con comunidad y docentes
	Legislación Educativa	Cartilla de derechos de los pueblos originarios a difundir en comunidad
	Práctica Profesional Continua II	Identificación de demandas educativas, análisis de la información y socialización con actores territoriales
	Análisis e interpretación de la información	
“Innovaciones en la práctica para el fortalecimiento y revitalización cultural” Ciclo IX	Gestión Educativa.	Balance de implementación de proyecto integrador a nivel: aula, IIEE y comunidad
	Práctica Profesional Intensiva I.	
	Materiales Educativos.	
	Elaboración de Tesis	Reflexiones sobre los procesos de implementación de innovaciones en el caso de estudiantes que hacen investigación acción

El proceso de elaboración de los proyectos, siempre tuvo como punto de partida el diálogo con los estudiantes quienes colocaban sus reflexiones sobre la problemática identificada en sus prácticas profesionales en el semestre anterior, las mismas que eran recogidas por los docentes, analizadas en sus implicancias y en base a su conocimiento del campo de la EIB , así como de la orientación de las sumillas de sus cursos, proponían un proyecto integrador que articulara las intencionalidades y acciones de las asignaturas e incluso sus criterios de evaluación,

el mismo que retornaba a los estudiantes para ser revisado, modificado , enriquecido, y finalmente detallar los procesos concretos para su ejecución.

El rol de la tesista fue mediar este proceso diseñando las rutas metodológicas que hicieran posible estos diversos momentos de diálogo en sí mismos, y garantizando que se tejan los diálogos entre actores a partir de la sistematización de la información que se recogía y luego se compartía con cada grupo de actores en el momento requerido. Sin duda este ejercicio de diálogo entre docentes y estudiantes para situar la formación en las demandas del territorio, logró articular la lógica disciplinar con la del conocimiento desde la experiencia de los estudiantes, desde una perspectiva crítica, identificando las causas profundas de la falta de pertinencia de la labor educativa y de la desarticulación entre escuela y comunidad por el desconocimiento del derecho de las poblaciones a una educación en su lengua y cultura.

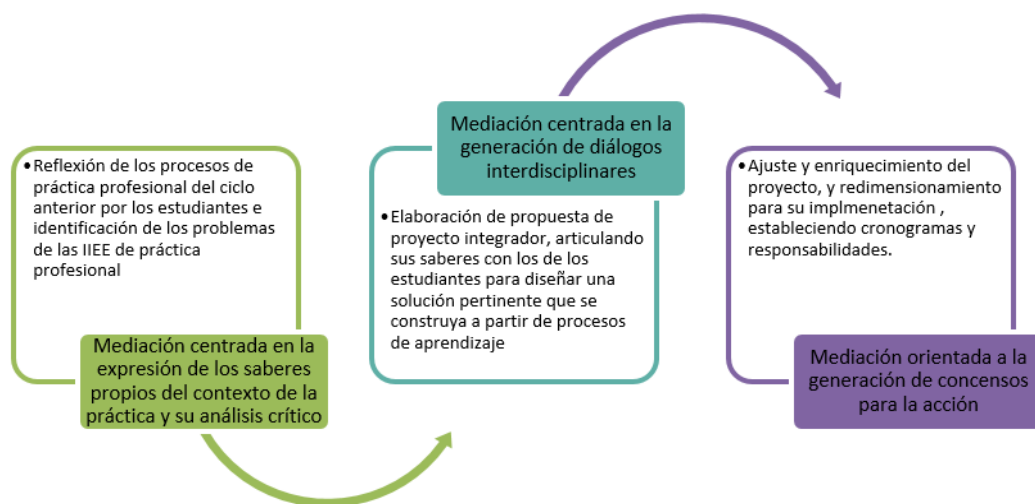


Figura 7. Proceso de construcción de diálogo de saberes en la elaboración de un proyecto.

Haciendo un balance de la elaboración e implementación de los proyectos, se valora que contribuyeron a su desarrollo los siguientes factores:

- La disposición de docentes y estudiantes para descentrarse de su punto de vista y compartir con empatía, tejiendo diálogos que permitieron encontrar soluciones frente a un problema del contexto de la práctica.
- La identificación del problema que sustentó los proyectos se realizó a partir de una visión crítica y descolonizadora, que implicó cuestionar la cotidianeidad en la escuela EIB, donde se evidenció prácticas que no hacían efectivo el derecho de niños y niñas a educarse en su lengua y cultura.
- La disposición de los estudiantes a actuar en colectivo, como una comunidad de práctica para enfrentar las deficiencias de la escuela EIB y proponer proyectos de innovación con una perspectiva transformadora.

Sin embargo en el proceso se evidenciaron también dificultades que le restaron posibilidades, a esta estrategia formativa, de ser un detonador de los procesos de construcción de diálogos de saberes, entre ellos:

- No todos los cursos podían articularse al proyecto desde los resultados que tenían previstos en el marco de la sumilla que los orientaba, por lo que desarrollaron sus contenidos en atención a sus propias necesidades, es el caso de los cursos de Inglés IV y Salud Preventiva y Nutrición.
- La implementación del proyecto y su concreción en los productos previstos requería de jornadas de trabajo que demandaban tiempo, este tiempo sin

embargo no estaba reconocido laboralmente, constituía una disposición especial de los docentes.

- El diseño del proyecto requería de experiencia en los docentes, no solo dominio en el campo de la EIB, sino también conocimiento de la dinámica de los territorios de origen de los estudiantes y del funcionamiento de la escuela EIB en los mismos espacios.
- En el marco del proyecto los estudiantes lograron construir 12 propuestas de innovación de los cuales solo se logró implementar 7 a cabalidad, dado el cambio de IIEE de práctica de grupos de estudiantes entre un ciclo y otro.
- Si bien se intentó a través de diversas estrategias integrar el curso de investigación, en sus dos momentos de análisis e interpretación de información y redacción de tesis a las intencionalidades del proyecto, los logros fueron muy parciales, dado que el mismo tenía un ritmo propio, en razón de la exigencia de tiempo para su conclusión, al ser un requisito para la obtención del bachiller y la licenciatura.

Sobre la validez del proyecto integrador como un escenario de dialogo de saberes que logra situar en el territorio el esfuerzo formativo, articulándose con la lógica disciplinar, los docentes y estudiantes valoran que:

Los proyectos integradores han permitido el desarrollo de un conocimiento holístico del saber y no un conocimiento fragmentado, lo cual ha ayudado a la comprensión de las problemáticas

comunitarias y a la valoración de la propia cultura, base para un auténtico diálogo de saberes en equivalencia. (EAD1, p.2)

Los proyectos ayudan a identificar saberes transversales que pueden ser abordados desde otros cursos como: oralidad, calendario agrícola, entre otros...han sido claves para unificar criterios con docentes sin experiencia en educación intercultural bilingüe. (EAD2, p.1)

A su vez los estudiantes mencionan sobre el desarrollo de este momento del diálogo de saberes, expresado en la organización de la formación por proyectos integradores, lo siguiente:

[...] la clave creo que fue implementar proyectos interculturales, que la misma universidad nos había brindado de elementos y conocimientos para poder hacerlo. Estos proyectos interculturales a mí me permitieron adentrarme en mi cultura, conocer mucho más nuestras prácticas culturales y saberes [...]. (EAE1, p.8)

[...] El proyecto me permitió...relacionar las materias y tejiendo vínculos entre los aprendizajes que hemos ido construyendo, esta construcción de diferentes materias me ayudo a utilizar diferentes estrategias metodológicas para acercarme a la educación comunitaria. (EAE 4, p.3)

Los testimonios nos dan cuenta del valor de los proyectos integradores en la formación para enmarcar la construcción de procesos sucesivos de diálogos de saberes en diversas interacciones formativas que se darán en su marco, asimismo constituyen un referente vivencial que aporta a que los estudiantes en formación apliquen en la propia práctica pedagógica proyectos integradores, que enriquezcan las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la educación primaria intercultural bilingüe, en voz de un docente “que viven la experiencia de aprender en el marco de un proyecto integrador, lo habilita para también desarrollar esta misma estrategia en su práctica pedagógica” (EAD 4, p.5).

5.3.2. La deconstrucción de la práctica profesional: Espacio para la reflexión de los saberes propios. Los cursos de práctica profesional en el marco de desarrollo de ambos proyectos asumieron el desafío de orientar a los estudiantes en la concreción de las intervenciones pedagógicas y comunitarias necesarias para dar cuenta de los propósitos previstos en los respectivos proyectos, que a su vez articulaban estrechamente con las competencias del perfil profesional.

Una característica fundamental es que esta práctica se dio en los territorios de origen de los estudiantes o en comunidades cercanas, lo que implicó su desplazamiento desde Lima, así como el acompañamiento cercano de docentes EIB de cada una de las regiones donde se desplazaban los estudiantes, connotados por sus prácticas pedagógicas situadas en las demandas del contexto, asimismo del monitoreo cercano de la docente del curso, cuya responsabilidad recaía en la tesista.

Durante el proceso de la práctica los estudiantes desarrollaron capacidades para: i)implementar procesos curriculares y didácticos, enfatizando en la

construcción de procesos de diálogo de saberes, en el marco de un proyecto de innovación en la EIB, ii) reflexionar conjuntamente con la comunidad educativa en torno de los derechos de los pueblos originarios, la visión de buen vivir comunitario y la relación con su proyecto educativo comunal, iii) socializar los hallazgos de la práctica pedagógica entre diversos actores dando cuenta de la problemática de la educación intercultural bilingüe en el territorio y de las acciones desplegadas para contribuir a su transformación.

En el marco de los proyectos integradores de ambos ciclos, ésta fue la orientación que guio el trabajo de los estudiantes, desarrollando en el camino procesos intensos de dialogo de saberes. En este apartado se abordará los diálogos desplegados en el aula que conducía conjuntamente con el docente responsable y con los niños con los cuales desplegaba su función de mediador cultural para que logren aprendizajes situados.

El diálogo con los docentes de aula constituye desde el inicio un proceso de negociación en el marco de las intencionalidades pedagógicas y los estilos de enseñanza que cada uno tiene. Muchas veces se expresó en un abierto desacuerdo, por la poca apertura del docente responsable de aula a los cambios que sugerían los estudiantes:

[...] siento que la docente no me tiene buena voluntad [...] siempre me observa cada cosa que hago y eso que yo le pregunto, pero después me dice otra cosa, no se si no le entiendo...o ella no me

quiere escuchar y comprender que los niños necesitan otras forma de aprender, no solo aquí en el aula. (EAE, p.5)

En el caso de esta estudiante, la escuela se asienta en una comunidad sumamente articulada a la dinámica urbana, la docente provenía de la zona urbana y sin conocimiento de la lengua y la cultura local, mientras que la estudiante practicante si tenía conocimiento de la realidad de la escuela, conocía a los niños y niñas y su pertenencia a la cultura de origen , la llevaba a proponer actividades fuera del espacio de aula, en contacto con el medio, donde los niños podían expandirse mucho y dar la impresión de un accionar desordenado, sumado al estilo pausado de la estudiante, aparecía como que no lograba centrar a los niños en la actividad encomendada, de allí se entendía la negativa de la docente de no dejar que los niños salieran fuera, pero además de su convicción profunda de que educar es dominar, controlar, mantener orden en la dinámica de interacciones entre niños y docente, como lo expresa su evaluación de la estudiante: “[...] no sé, no me parece bien, no tiene dominio de los niños, deja que hagan lo que quieren, así no pueden aprender [...]” (MS12, p.5).

La observación en los espacios de recreación me dio cuenta de gran cercanía de niños y niñas con la estudiante practicante, se acercaban a ella, le bromeaban, dialogaban y le invitaban lo que comían. La síntesis de esta observación daba cuenta de un diálogo que no se resuelve en la negociación porque los paradigmas de referencia son radicalmente diferentes.

La convicción de la docente de que educar es un acto de dominación, en un espacio regulado controlado por el docente y la visión de la estudiante practicante que valora que se aprende más en los espacios de intercambio con el medio ambiente, fuera del aula, poniendo en acción a los niños y niñas, aunque esa acción se desborde en algún momento y ella intente con amabilidad volver a los niños a un estado de calma, con los modos propios de la cultura local, a decir de Ansión, no existe un objetivo común al cual aportar y en este caso una parte con poder (la docente de aula) impone su visión, con el consecuente descontento y frustración de la estudiante practicante.

Estas mismas expresiones de frustración en la construcción del diálogo de saberes se encuentran en la relación de diálogo entre un estudiante practicante y los niños/niñas:

[...] he tratado de buscar formas de llegar a ellos, de que se controlen y respeten mientras tratamos de aprender, son un niño y una niña que hacen desorden, dice vienen del poblado [...] gritan y pegan a sus compañeros [...] trate de formar una comunidad [...] les digo que somos como un ayllu [...] y les pregunto cómo es un ayllu, pero creo que en sus comunidades así ya no viven [...] converso, les llamo afuera y les digo que colaboren que serán mis qullanas [...] para enseñar a los otros a ser respetuosos, pero no me entienden [...]

(EAE2, p. 6)

En este caso se constituyó en un reto del estudiante practicante poder llegar a negociar con los niños y niñas una visión de convivencia respetuosa en un contexto de crianza de nuevas generaciones, en comunidades originarias, atravesadas por situaciones de violencia social y doméstica cotidiana. No encajó el modelo armónico de valoración del otro que el estudiante practicante constituyó como parte de su cosmovisión del mundo, la relación con los paradigmas de su formación pedagógica y el espacio de convivencia del que también proviene, con la realidad de niños y niñas insertos en familias que sobreviven cotidianamente en un contexto de actividad minera. El contexto de cambio cultural no fue comprendido por el estudiante practicante y no le permitió identificar recursos personales en su formación para afrontar este desafío, con la consecuente frustración.

Se apreció también muchas prácticas satisfactorias, donde se entretajeron con armonía las visiones del estudiante practicante con la visión del docente y la disposición de niños y niñas, generando auténticos diálogos de saberes, al respecto valoremos el testimonio de estas estudiantes:

La práctica profesional afirmó mi vocación de maestra, pude ver que partiendo de los saberes propios de nuestros niños y niñas y su entorno podemos desencadenar una serie de aprendizajes. Todo eso podemos hacerlo si los saberes locales los trabajamos de manera pedagógica. Yo palpé en carne propia la situación inicial de mis niños, por ejemplo, respecto a la competencia de comunicación.

Como por ejemplo para escribir texto los niños no escribían bien, les faltaba usar signos de interrogación, escribir con conectores. También al momento de hablar oralmente tenían pocos recursos y vocabulario para poder comunicarse en castellano o en quechua también. Yo pude ver que trabajando de los saberes de los niños o de los saberes locales esta situación se puede revertir y se puede transformar la situación inicial de los niños. Pude ver que ellos aprendían de manera activa, participativos, tanto niños y niñas daban a conocer sus saberes, sin temor. [...] Eso me impulsó mucho a reafirmar mi vocación de maestra y yo estoy súper agradecida de verdad por haber planteado la práctica profesional de la manera que lo ha hecho la carrera. Que al estar en nuestros contextos andinos y amazónicos creo que nos hemos reafirmado con nuestro ser docente. (EAE2, p.9)

[...] yo lo aproveché de manera muy bonita [...] cuando fui a hacer las prácticas [...] yo preguntaba a los sabios de la comunidad para poder yo también enriquecerme de los saberes ancestrales, tanto culturales, tanto lingüística, tanto también en la parte de las plantas medicinales que son temas que a mí me interesan [...] a través de eso se planificaba en mis sesiones de clase para poder trabajar de manera oral [...] yo le decía a los niños con los que me tocó trabajar: si nosotros decimos que yo soy shipibo y que mi papá es shipibo, y mi mamá es mestizo o viceversa entonces a cuál de las culturas nos

vamos a afirmar? [...] las dos culturas, porque ninguna cultura es mala...es así que yo he trabajado y para poder yo empoderarlos a otros también y para llegar a ese camino tenía que primero yo también empoderarme, afirmarme quién soy conocerme a mí mismo para poder llevar eso a la práctica.(EAE3, p.1)

Se evidenció también otros estudiantes practicantes que entretejieron estos diálogos satisfactorios más allá de las aulas con la comunidad en un proceso de recuperación de su identidad y de apropiarse de los saberes propios del contexto en el marco de la diversidad que la propia matriz cultural encierra:

El conocimiento cultural... el conocimiento lingüístico [...] me facilitaba hablar con los niños en una cierta medida [...] algunos niños no hablaban mucho o tenían mucho miedo los niños, entonces dificultaba, no fluía en algunos momentos en la lengua Aymara. Sin embargo, el diálogo en la lengua Aymara con los papás, con las mamás, con la comunidad era más fluido, entonces ahí entraba más en confianza y eso permitía en algunas situaciones [...] recoger información que una persona castellano hablante no lo haría [...], se generaba mayor familiaridad, mayor sentido de comunidad. (EAE4, p.2)

Y entonces nosotros le decíamos, tenemos que trabajar tanto juntos la comunidad y la escuela y ellos con mucho gusto aceptaron porque

no se trabajaba así y [...] se sentían excluidos de la escuela muchas veces. Y cuando dijimos eso, trabajar juntos para la buena enseñanza de nuestros estudiantes [...] nos ayudaron con mucho gusto también. Vinieron los padres de familia, algunos sabios estuvieron ahí ayudándonos a realizar el calendario comunal. (EAE5, p.1)

Las observaciones afirmaban estas expresiones, dado que se apreciaba un desarrollo armónico de los procesos didácticos orientados al diálogo de saberes, orientándose a una plena expresión de la sabiduría propia de cada niño o niña, y a tejer comprensiones de los saberes de otros en diálogo son lo propio para afrontar problemas del contexto:

Viñeta 5. Pocos años, mucha sabiduría (sesión interpretada del quechua)

Dina la estudiante practicante luego de volver de una actividad vivencial donde niños y niñas de 5 grado salen a las montañas cercanas a la comunidad para recoger plantas medicinales, organiza rápidamente un trabajo en aula de clasificación de las plantas de acuerdo a los males que curan, para ello coloca cajas con carteles donde esta anotada la enfermedad y las coloca en cada grupo, allí los niños y niñas seleccionan las plantas, luego cada grupo presenta su selección indicando además para que sirve cada una de las plantas medicinales, no pasa al frente solo un niño o niña, sino todos y cada uno, diciendo:

- Niño 1: Esta es muña y sirve para dolor de barriga, cuando se hincha, pones una rama en ollita de agua hirviendo y dejas reposar y tomas caliente...
- Niño 2: También la muña cuida la papita en el troje para que no se ponga vieja, pero debe ser un montón.
- Niño 3: Este es pampa anís, sirve para dolor de barriga también, después de comer Wat'ía huele rico, en agua hervida pones, harto en la mano.
- Niño 4: Esta es borraja, cuando tienes tos te hace bien, es para reposar no más, no mucho, dice mi mamá es cálido.

Y así se suceden dos grupos más, compartiendo su saber medicinal con claridad y detalle, la estudiante practicante sonrío, felicita los saberes de cada grupo, modera la escucha de los niños entre la exposición de un grupo y otro grupo, haciendo algunos ejercicios de movilidad física o haciendo rimas cantadas para que retomen luego de la presentación de cada grupo la atención y puedan escuchar, ocasionalmente interrumpen al grupo que expone, agregando detalles de su uso medicinal, los niños disfrutaban, están atentos, intervienen cuando consideran que deben hacerlo, para finalizar la estudiante practicante pregunta:

- Estudiante practicante: ¿Cómo aprendieron tantos saberes del uso de las hierbitas para curar?
- Niño 4: Acompañando a nuestra mama a recoger.

- Niño 6: si profesorcita, hace secar amarradito, de allí saca cuando estoy enferma.
- Niño 9: siempre me dice haz mate y yo le digo cómo, me enseña cuanto de agua.

La estudiante practicante realiza entonces una repregunta, orientada a la utilidad de los saberes medicinales:

- Estudiante practicante: ¿para que sirve conocer tanto de las plantitas medicinales?
- Niño 1: para curarnos
- Niño 10: para estar sanos, no me gusta cuando me duele mi pancita
- Niña 6: para ayudar a curar a todos de la casa.

Finalmente la estudiante practicante realiza una última pregunta orientada a la preservación de estos saberes:

- Estudiante practicante: ¿Cómo harían para no olvidar todos estos saberes que han aprendido en la casa?
- Niño 3: mirar como prepara la mamá.
- Niño 10: aprender en la casa.
- Niña 6: hacer secar las plantitas y hacer mate.

Concluye la clase la estudiante practicante felicitando a los niños y niñas por todas las cosas que saben y que han enseñado a todos en la clase, todos ríen y aplauden, Dina se ve alegre y satisfecha. (MS14, p.9-10)

Los testimonios y observaciones dieron cuenta de la construcción de diálogos significativos de los estudiantes practicantes con los diversos actores de la educación intercultural bilingüe en el territorio: niños y niñas, padres y madres y comunidad en general, como acción profundamente resignificadora de sus identidades, desarrollando mecanismos de apropiación de los sentimientos y concepciones de sus interlocutores aprovechando la propia experiencia cultural y el dominio de la lengua originaria. A decir de Freire (2010) el educar es un acto de profundo aprendizaje, y en el marco de la educación comunitaria Rengifo (2017) señaló que el proceso educativo es un espacio donde todos aprenden de todos.

En este momento, el rol de la tesista fue la de activar la reflexión crítica en torno de las actuaciones pedagógicas desarrolladas por los estudiantes practicantes, promoviendo la deconstrucción de la práctica en forma de autoevaluación y luego complementando estas valoraciones con las propias apreciaciones, en un diálogo orientado al desarrollo de prácticas pedagógicas situadas y descolonizadoras.

Para generar este diálogo se propusieron dinámicas que permitieran a los estudiantes practicantes expresar los sentimientos que estas interacciones les generaban, analizar cómo estas habían involucrado la vida de los niños y niñas desarrollando sensaciones y concepciones que los afirmaban y reconocían el valor de su aporte a la construcción de su propio aprendizaje.

Finalmente construir prácticas renovadas en diálogo con su comunidad de práctica, socializando consejos didácticos y de convivencia intercultural, una acción muy cercana también a sus propias matrices culturales, donde el consejo es orientación cariñosa que recoge los secretos del experto (PRATEC, 1998).

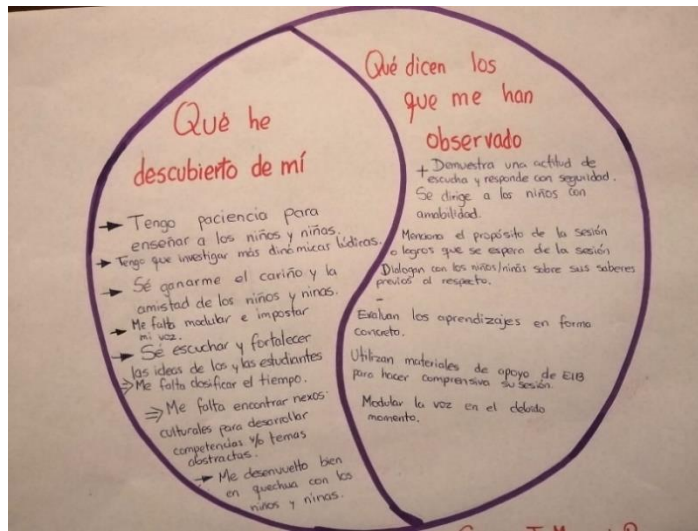


Figura 8: Recurso gráfico, deconstrucción de la práctica pedagógica por estudiantes.

A partir de las sesiones de análisis de la práctica pedagógica intercultural se puede concluir en un esquema organizado de procesos que desencadenan diálogo de saberes en este momento de reflexión de la vivencia de la práctica profesional.



Figura 9. Proceso de reflexión de la vivencia en la práctica desde el diálogo de saberes.

Este proceso que se desarrolló con cada estudiante practicante para deconstruir, reconstruir y crear prácticas pedagógicas cotidianas, también se desarrolló para reflexionar la práctica pedagógica desarrollada a lo largo de todo un ciclo, a través de la elaboración de un portafolio físico que en esencia era la reflexión profundamente significativa de la práctica pedagógica en el reencuentro con los referentes culturales propios, como se aprecia en los siguientes testimonios:

[...] Aprendí muchas cosas, en la convivencia entre los maestros de la I.E. primaria, [...] que compartían sus experiencias desde su rol docente [...] las experiencias contadas permitían conocer la realidad de la educación que está viviendo nuestras comunidades nativas [...] me enseñaban de cómo liderar una institución, cómo gestionar, cómo convivir en una comunidad, cómo preparar sesiones más detalladas, tomando en cuenta los procesos pedagógicos y procesos didácticos desde las diferentes áreas [...]. lo más importante de este grupo de profesionales fue el compartir en la convivencia. Compartimos mucho nuestros alimentos, intercambiamos, sobretodo se ha visto mucha reciprocidad [...] En segundo lugar, la convivencia e interacción con los niños y niñas en la escuela, aprendí a valorar el ritmo de aprendizaje de cada alumno, aprendí a tener empatía, a tener paciencia [...] porque realmente, en la práctica se palpa la realidad y la situación de los estudiantes [...]el aporte que di en esta práctica fue desarrollar la expresión oral de los niños y niñas [...]desde mis experiencias dentro de la formación académica en la universidad y

desde mi experiencia personal; enfocándose en la [...] locución radial [...] los niños y niñas hablaron de un problema de nuestra Amazonía, acerca de la contaminación del río Ucayali [...] tomando consciencia de la problemática de su comunidad y aprendiendo a tomar acciones desde temprana edad. Todas estas cosas aprendimos entre todos, [...] en interacción permanente con los niños y niñas, al mismo tiempo con apoyo de los maestros [...] aplicando las estrategias y método que nos enseñaron en la universidad... en el transcurso de mi formación voy a mejorar en lo que me faltó; tener más estrategias, generar más confianza con los niños y niñas más pausados, además de ordenar más mis sesiones de clase, [...] a veces dejaba vacíos, perdía la secuencia de mi clase y eso me llevó a reflexionar mucho y pienso superar poniendo más práctica, empeño y dedicación. (EAE19, p. 2)

Es de remarcar en la reflexión de este estudiante practicante, la importancia central que otorgó a la vivencia como generador de aprendizajes que lo motivan en la labor docente, y lo impulsan a tejer diálogos de saberes con niños, docentes y comunidad con una actitud empática y de reciprocidad, involucrando la dimensión emocional y la dimensión cognoscitiva, porque es la cercanía en las acciones cotidianas que aprende a afirmar su ser docente y su pertenencia cultural,

El análisis personal de las prácticas también se promovieron en el marco del curso a partir de las percepciones y reflexiones que les generó el reencuentro con sus territorios de origen, al cual volvían cada fin de semestre, sin embargo el retorno a sus territorios con fines de la práctica profesional involucraba aguzar la mirada,

estar atento a la belleza y armonía, a las interacciones de los actores que habitan en los territorios, pero también a los problemas y desafíos que se evidencian cotidianamente.

Para que los estudiantes practicantes pudieran expresar y comunicar los hallazgos en su encuentro con el territorio la tesista propuso el desarrollo de la dinámica “Expreso mi sentir con dibujos” que consistía en recuperar los sentimientos percibidos durante el desarrollo de sus prácticas, tanto aquellos que los llenaban de alegría , como los que les generaban tristeza, estos son algunos de los dibujos que expresan su sentir:



Figura 10. Ilustraciones de los sentimientos afrontados durante la práctica profesional

Las ilustraciones en palabras de los estudiantes practicantes, expresaban un sentimiento de reencuentro con el territorio, que generaba paz, sensaciones de

contemplación y armonía, a la cual se sumaba la percepción de sentirse acogidos y respetados por la comunidad, por padres y niños y niñas. Constituían parte de sus alegrías también la identificación de potencialidades en niños y niñas como el dominio de la lengua originaria o la reproducción de saberes para desenvolverse en el territorio, que sin duda iban a redundar en su labor.

Expresaban como tristezas el encontrar un nivel de deterioro ambiental creciente en sus localidades, por actividades extractivas que contaminaban el espacio de vida, la constatación de una diversidad de enfermedades nuevas que atacaban a los niños y a ellos mismos, la poca calidad de la alimentación a nivel local, y en el espacio de la escuela la constatación de maestros con poco interés en realizar la EIB, o con niños y niñas con escaso dominio de las lenguas originarias, o escaso apoyo de las comunidades al desarrollo de la EIB por considerarlo una educación que no les permite el acceso al castellano.

Compartir en este espacio de diálogo los sentimientos mutuos de alegría o frustración se constituyó en un escenario para compartir los sentidos profundos que deja la exclusión y la discriminación social y cultural que se ha interiorizado en las conciencias de comunidades, docentes y niños y niñas e identificar desde una perspectiva crítica, que la apuesta por hacer educación intercultural bilingüe es una acción descolonizadora que implica develar las inequidades y asumir una cultura de reconocimiento del valor propio, así como de defensa de la validez social de las culturas originarias, sus lenguas y expresiones legítimas para estar en condiciones de dialogar en equidad con otras vertientes culturales, para construir una convivencia de mutuo y profundo respeto.

El rol de la tesista, facilitadora de este proceso, fue colocar preguntas clave que permitieran a los estudiantes practicantes identificar los fundamentos de las afirmaciones y expresiones de los sujetos sociales además de explicitar cuánto de lo afirmado por los actores sociales hacía parte de las propias concepciones, generando discusiones que ubicaran el marco de derecho de las poblaciones originarias y de buen vivir como fundamento para apostar por una educación intercultural bilingüe. No todos los estudiantes practicantes acogían estas reflexiones y las hacían parte de sus compromisos, los que provenían de tradiciones comunitarias fuertes y vigentes así como los que tenían experiencias organizativas en diversos espacios, manifestaban una mirada crítica de estos procesos y proponían acciones tendientes a desarrollar la EIB.

5.3.3. Sistematización de saberes de la vivencia comunitaria: La reflexión conjunta de la práctica. La reflexión personal debe ser complementaria con la reflexión colectiva para fortalecer el propio accionar individual, en un proceso incesante de construcción de lo intracultural a partir de las relaciones que se tejen interculturalmente y de lo intrasubjetivo a partir de las relaciones intersubjetivas a decir de Vygotsky. El primer escenario de intercambio y reflexión en comunidad era a nivel de IIEE donde confluían varios estudiantes desarrollando cada uno su acción pedagógica para compartir e identificar lecciones comunes. Se compartieron consejos en un ambiente propicio marcado por el respeto mutuo y el agradecimiento por lo andado hasta ese momento. Estos espacios siempre se aperturaban con una ceremonia ritual de agradecimiento o un espacio para compartir los alimentos juntos (en el caso de los grupos haciendo prácticas en la Amazonía). Ese espacio de armonía fue el propicio para iniciar el diálogo de saberes

que afirmara la identidad docente y cultural de los estudiantes, asumiéndose comunidad en el sentido profundo de las cosmovisiones de sus pueblos originarios, situándose en el aquí y en el ahora, como afirmó PRATEC.



Figura 11. Acto de agradecimiento en taller de reflexión de la práctica

En la tradición de los pueblos originarios del ande, el espacio de agradecimiento es necesario para aperturar el diálogo con buena disposición, con los sentidos conectados en la escucha al otro, y la recuperación de esta lógica en el inicio de todo diálogo fue reivindicado siempre por todos los estudiantes practicantes, en diversos espacios destinados a la reflexión o actuación colectiva.

Un segundo momento en esta reflexión lo constituyó el compartir mutuamente sus valoraciones en su estilo de ser docente, analizando en qué medida las prácticas desarrolladas están sustentadas en sus experiencias previas de docencia, fundamentalmente en el modelo que recogieron de sus docentes en la educación básica y cómo esa vivencia configura su perfil.

Para tal fin la tesista propuso a los estudiantes practicantes su participación en la dinámica “Mi perfil docente” la misma que se hizo con 3 grupos de

practicantes que en cada uno de sus regiones se encontraban haciendo sus prácticas y comprendía la siguiente ruta metodológica:

- Se les pidió caminar en un espacio amplio pausadamente, recordando un docente que los marcó positivamente en su vida, observando en su recuerdo sus cualidades, luego identifiquen una pareja y dialoguen compartiendo sus recuerdos, posteriormente dialoguen en torno de la pregunta ¿Cuánto de lo que ese maestro era, se expresa en mi práctica?
- Concluido ese espacio de acercamiento vivencial a la práctica docente se les pidió que dibujaran en un papel su perfil y colocaran en torno de él lo que la práctica les enseñó organizado en 4 dimensiones: el yachay,(los conocimientos adquiridos) el munay (los sentimientos surgidos), el llankay(sus actuaciones en aula) y el atiy(su relación con la comunidad), concluido el perfil personal compartieron en un grupo de cuatro, realizando una síntesis de lo común en cada dimensión, identificando los desafíos que quedaban pendientes.

Las reflexiones surgidas en este proceso son altamente significativas para comprender las representaciones que se ponen en juego en la construcción de las prácticas educativas, por ejemplo en referencia a la importancia que cobraba en las prácticas educativas lo vivido con sus docentes en la formación básica de quienes imitaban muchos de sus habituales formas de conducir los procesos de aprendizaje, entre las prácticas que más se reproducían mencionaron:

- El tipo de actividades permanentes que se implementaban en el aula, que aparecen como significativas para generar un ambiente de

acogida y un cierto ritmo de acciones tendientes a generar hábitos deseables: saludar, asearse, organizar el espacio, orar, registrar la asistencia.

- El énfasis en la organización de las actividades de aprendizaje de momentos diversos de lectura y escritura, la mayoría de ellos con fines expresivos y de representación de los aprendizajes desarrollados, y cuando no se lograba dadas las dificultades de muchos de los niños y niñas, la imitación del lenguaje escrito a través de la copia.
- La presentación de contenidos con la convicción de que lo presentado por el estudiante practicante es significativo para los niños y puede generar aprendizajes, aunque se aprecien muy pocas interacciones orientadas a la construcción de aprendizajes por parte de niños y niñas.

Fue parte de la reflexión, la interrogación de porqué se reproducían estas actuaciones en sus prácticas de docencia y la conclusión común era que se habían hecho parte del hábito de enseñar y aprender, estaban presentes en lo más profundo de sus vivencias, colonizando en esencia su forma de aprender y por tanto surgían casi inconscientemente cuando trataban de hacer propuestas innovadoras de mayor participación e involucramiento de los niños y niñas y no resultaban como esperaban, entonces era el recurso seguro al cual acudían para tomar control del aula, como se aprecia en la siguiente observación de aula:

“La estudiante practicante desarrolla una sesión de matemática en la que aborda los números pares e impares, días después de desarrollar una actividad vivencial, saliendo con niños y niñas a las cercanas montañas a recolectar plantas medicinales, inicia preguntando - ¿que serán los números pares?- , si se acuerdan de lo aprendido en el grado anterior, los niños y niñas permanecen mudos. Anota en la pizarra una diversidad de números entre pares e impares y repregunta - ¿cuáles de estos números serán pares y cuáles impares?- Los niños comienzan a contestar como adivinando y al parecer se divierten con sus respuestas que intentan acertar:

- Niño 1: El cinco
- Niño 2: El doce
- Niño 3: El siete profesora
- Niño 4: Profesora está mal lo que dice Luis es el dieciséis.

Interviene así una última niña sin respetar un orden. La estudiante practicante indica que así no se puede participar y deben recordar las normas de convivencia, pide a una niña que las lea, ya que están pegadas en la parte delantera del aula al costado de la pizarra. El orden vuelve a la clase, a mi costado un par de niños copian todos los números que la estudiante practicante colocó en la pizarra.

Indica entonces que recuerden como hicieron cuando recogieron las plantas, -¿le dije que fuera en parcitos no es cierto?- como es en parcitos?- Y los niños contestan:

- Niño 1. De a dos profesorita
- Niño 2. Si de a dos

Dice la estudiante practicante, -¡Ahí está!, par es de a dos y entonces si junto dos pares cuánto será?; una niña dice cuatro, y si junto 3 pares? Replica la estudiante practicante, la misma niña responde: seis.

Entonces la estudiante practicante da media vuelta y escribe en la pizarra los números que indica la niña y así repitiendo la misma consigna y escuchando la respuesta de esa niña y un par de niños más, llena la pizarra de los números pares. Voltea y dice dirigiéndose a los niños con una sonrisa: - ya ven , ya está!!!! Estos son los números pares, ahora copiamos en nuestro cuaderno para siempre acordarnos”.(MS15, p 3-4)

Esta práctica muestra sin duda lo mencionado líneas arriba en términos de las formas de enseñar, en la práctica pedagógica, que afloran desde la vivencia de la educación básica y que enfatizan en las acciones repetitivas y el valor incuestionable de la escritura como único mecanismo que ordena el aprendizaje a la hora de expresar, comprender y recordar.

Es importante señalar que el diálogo y reflexión entre pares, compartiendo los saberes de la acción educativa en la escuela, remitía a una serie de constataciones como la colonización del universo expresivo por la escritura en desmedro de otras formas expresivas originarias, como el dibujo, la representación dramática, el modelado, el canto u otras más tecnológicas como los videos o audios,

impulsando la búsqueda de pedagogías propias que rompieran el círculo dominante de las prácticas de lectoescritura escolar , sin fin comunicativo alguno.

De la misma forma se analizó la acción de transmisión verbal o gráfica de la información desde la perspectiva de las pedagogías comunitarias que ponen énfasis en el hacer y el observar como menciona Ansión (Ansión, 2014) , Rengifo (Rengifo, 2017), Ghiso (Ghiso A., 2010), redimensionándose el sentido del rol docente desde la perspectiva del mediador que observa y acompaña utilizando algunos recursos comunicativos como las preguntas y más bien orienta a la indagación autónoma o al trabajo colaborativo para la creación de soluciones a los problemas del contexto, en un auténtico proceso de construcción colectiva del conocimiento, a decir de Cendales (Cendales; 2000).

Un segundo nivel de análisis de las prácticas para encontrar articulaciones en el proceso de construir una comunidad de práctica entre estudiantes situados en una misma IIEE, fue hacer un balance de su apreciación sobre la marcha de la escuela EIB y la relación de la escuela con la comunidad.

Para el primer punto la tesista propuso entre otras muchas dinámicas un análisis relacional utilizando la figura del árbol que es simbólicamente asumida como expresión del desarrollo personal y colectivo sobre todo en las comunidades andinas.

Para ellos se les pidió que i) Grafiquen en grupos por IIEE de práctica profesional un árbol, en la base del mismo, en las raíces que sostienen el árbol, escriban lo logrado en las prácticas como colectivo en interacción con la colectividad de docentes que dirigen la IIEE y la comunidad, ii) En el tallo escriban

las potencialidades que identificaron en esta experiencia y que no pudieron aprovechar como lo hubieran esperado, iii) Y en las ramas escriban las dificultades encontradas, que las hacen frágiles, así como sugerencias para superar esas dificultades en el tiempo de práctica que aún les queda, iv) Presentar en plenaria a otros compañeros con los hacen prácticas en la misma región su balance en forma de árbol y dialogar sobre las propuestas para mejorar la acción colectiva en una realidad educativa determinada. Se presenta un ejemplo.

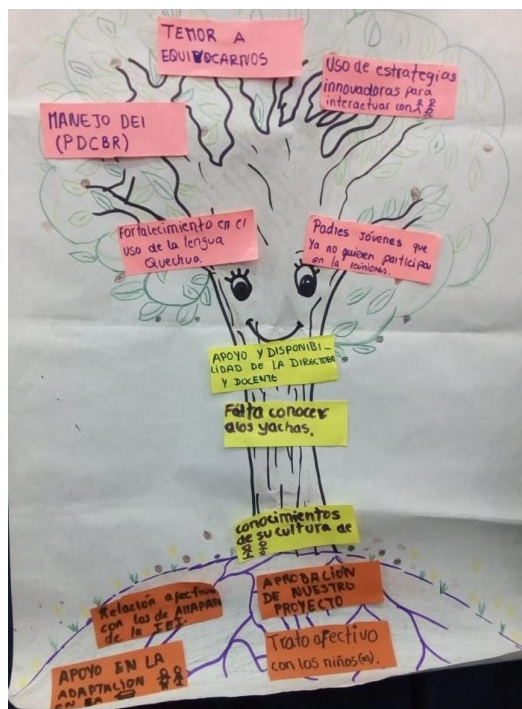


Figura 12. Balance de comunidad de práctica, usando estrategia del árbol

La presentación de los gráficos permitió identificar aspectos comunes relevantes de la práctica que daban cuenta de visiones y acciones que se movilizaban aprovechando su pertenencia cultural a la comunidad, su cercanía comunicacional por el uso de la lengua originaria y la disponibilidad afectiva como

expresión de las reflexiones que los acercaron desde su matriz cultural, donde el “criar, yapar, encariñar”, como se menciona en PRATEC (PRATEC, 1998) hacen parte de la forma de relacionarse en la labor pedagógica con niños y niñas, docentes y comunidad.

Entre los factores comunes que identificaron como los logros fundamentales de su práctica, estaban el haber tejido relaciones de afecto con cada uno de los actores educativos locales, lo que les permitió instalarse sintiéndose acogidos, asimismo haber podido negociar el desarrollo de sus proyectos integradores en el marco de un diálogo de saberes entre los docentes y la comunidad, promovido por los estudiantes practicantes con la finalidad de articular el aporte de la educación comunitaria con la lógica de aprendizaje escolar en la intención de hacer el proceso de aprendizaje de niños y niñas más pertinente y en conexión con su vida y su cultura.

Un balance de este proceso de intercambio en el diálogo entre la comunidad y escuela nos demuestra que en las 15 IIEE donde se promovió la realización de estas iniciativas de dialogo para emprender de manera colaborativa una educación intercultural situada en la vida de los niños, en 9 de ellas se tuvieron logros notables que se expresaron en inclusión de yachaq, madres y jóvenes en las acciones educativas en la escuela en dialogo con los docentes para desarrollar actividades vivenciales diversas como: actividades de pesca, participación de niños y docentes en rituales propios del ciclo de vida comunitario, recolección de plantas medicinales, regeneración de la sabiduría comunitaria en torno de los valores utilizando la tradición oral, participación de docentes y niños en actividades agrícolas propias del calendario comunal.

Desde el análisis con los estudiantes practicantes los grupos que no lograron impulsar estos diálogos entre escuela y comunidad afrontaban dos dificultades: escasa cohesión interna, pues no funcionaban como comunidad de práctica y un escenario de gran fragmentación social en la comunidad, así como de escasa convivencia de los docentes con la comunidad.

Diversos estudiantes practicantes valoraron que estos diálogos tejidos entre escuela y comunidad a partir de su acción, los afirmó en su rol docente y en su pertenencia cultural, y constituyeron una fuente fundamental en su proceso de aprender a hacerse docentes en la práctica asumiendo un rol de mediadores interculturales para garantizar el dialogo entre escuela y comunidad, como se manifiestan al respecto:

[...] trabajamos juntos la comunidad y la escuela. Ellos, con mucho gusto aceptaron porque no se trabajaba así y ellos se sentían excluidos de la escuela muchas veces. Y cuando dijimos eso, o sea tenemos que trabajar tanto la escuela y la comunidad para la buena enseñanza de nuestros estudiantes, ellos estaban con mucho gusto, entonces nos ayudaron con mucho gusto también. Vinieron los padres de familia, algunos sabios estuvieron ahí ayudándonos a realizar el calendario comunal.(EAE12, p.7)

[...]En este aspecto aprendí mucho la convivencia de mis antepasados, porque cada día que pasaba aprendí muchas cosas, pescar, cosechar, entre otras actividades de nuestras comunidades. Aprendí, a compartir mis experiencias con los jóvenes a interactuar

entre los jóvenes, comuneros y comuneras, padres de familia, abuelos y abuelas que de una u otra manera contribuían sus conocimientos ancestrales para que nosotros podamos tomar en cuenta en nuestra práctica profesional. Aprendí a practicar más la reciprocidad con la comunidad, tomando como referencia a las madres y los niños y niñas que cada día nos compartían sus alimentos diarios. (EAE15, p. 8)

[...]Además, aprendí cómo es el manejo de una comunidad o cómo conducir una comunidad, porque hubo momentos que compartimos experiencias con las autoridades actuales, que nos tomaban como punto de referencia de aportar en el cambio, en el progreso y desarrollo de su comuna local. ¡No hay nada mejor que volver y a convivir de lo mejor de tu pueblo! (EAE6, p.3)

Algunos grupos lograron asimismo sistematizar estas acciones para enriquecer su proceso de reflexión de la práctica en un modelo de relacionamiento donde ponen en valor su capital cultural expresado en las vivencias que los hacían cercanos a la lengua y cultura de las comunidades donde trabajaban, como éste donde se aprecia que el factor que hace posible el diálogo entre los practicantes y los actores educativos locales es la convivencia donde surgen como formas de relacionarse propias: la crianza mutua, el cariño recíproco, el cuidado permanente para hacer surgir la conversación y luego la acción de trabajo colectivo en torno de una proyecto integrador donde se aprecia un mutuo apoyo entre escuela y comunidad.



Figura 13. Concepción del diálogo recogiendo la matriz cultural propia. Comunidad de práctica profesional de IIEE en zona quechua

En este momento del diálogo de saberes la tesista, acompaña este proceso en cada IIEE, promoviendo la narrativa de lo actuado, la identificación de los factores que desencadenan el dialogo y aquellos que lo limitan en el escenario de la relación escuela comunidad y finalmente la valoración de los resultados de esta acción transformadora.



Figura 14. Proceso de reflexión de diálogos de saberes escuela – comunidad en la práctica profesional

5.3.4. Comprensión de los saberes de otros: la Socialización de la práctica en la universidad. La práctica profesional constituye siempre un escenario de construcción de los aprendizajes fundamentales para el logro del perfil de maestro que se desea formar y en reconocimiento de ese valor, la facultad de educación que comprendía entre sus carreras no solo las de educación intercultural bilingüe, sino también carreras de educación básica regular, decidió establecer un momento al concluir los procesos de práctica para que los estudiantes de ambas carreras compartieran sus aprendizajes, hallazgos, sentimientos y aportes en estos procesos.

Este espacio constituía un escenario de particular interés para los estudiantes de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe, se preparaban con particular diligencia en dos campos: seleccionar de la vasta experiencia ganada la información fundamental que diera cuenta de la riqueza de sus aprendizajes y hacerlo de forma comprensiva, ágil pero además que recogiera sus particulares estrategias expresivas.

Sobre la selección de información, era de particular interés dar a conocer el contexto donde se realizaba la práctica profesional de manera relacional, mostrando las implicancias de la actividad principal a la que se dedicaba la comunidad, con las relaciones sociales y el mundo ritual, así como la situación de los servicios del estado en forma general. Asimismo mostraban particular atención en evidenciar la lógica de desarrollo del proyecto integrador como una innovación que partía de situaciones vivenciales del contexto y se hacía de forma negociada y articulada con la comunidad, como se parecía en la siguiente presentación:

La celebración de Todos los Santos en el Perú es una práctica de sincretismo⁴ que tiene su herencia histórica en las prácticas cristiano - andino. En nuestro territorio nacional se celebra en diferentes lugares del área andina. Cabe resaltar que en cada contexto se practica con sus respectivos matices. Esta conmemoración a los difuntos tiene lugar los días 1 y 2 de noviembre de cada año y reúne diversas tradiciones costumbristas acompañadas de valores culturales que se practican en el mundo andino. Los pobladores viven esta celebración con una preparación significativa, ya que les permite recordar al alma que ha trascendido al más allá [...] A raíz de ello, surgió la idea de realizar el proyecto de aprendizaje: “Valoramos y Difundimos Nuestros Saberes de Todos los Santos” en la escuela. [...] La finalidad fue [...] fomentar el respeto, valor, práctica y difusión de la costumbre ancestral de Todos los Santos; así también, impulsar la participación de los actores educativos como protagonistas principales del proyecto: los niños, padres, docentes (practicantes y docentes de I.E.), las autoridades y la comunidad en general [...] La IE está en el segundo escenario lingüístico, quechua y castellano; ya que, hace 2 años fue considerado como una Institución de EIB y en este año 2018 cuenta con 5 docentes, 1 personal administrativo y 35 estudiantes [...] Este proyecto fue parte de las prácticas profesionales [...] diseñado de acuerdo al calendario

⁴ Sincretismo: entendido desde la perspectiva de la unión de dos religiones.

comunal, las competencias planteadas en el Currículo Nacional para todo el nivel primario[...] con la participación de los docentes a quienes se presentó el proyecto de aprendizaje para salir de la escuela y trabajar con padres y madres de familia quienes se involucraron directamente en el proyecto al igual que los niños(as) [...] se llevó a cabo actividades vivenciales: la elaboración de *t'anta wawa*, su respectivo bautizo y *rutuchi*. Durante este proceso de aprendizaje fueron clave las sugerencias de los y las docentes, porque estuvieron pendientes del desarrollo del proyecto. Finalmente, la presentación se resumió en un video; y la evaluación se realizó con los padres, madres, docentes y niños(as); quienes [...] reivindicaron las prácticas culturales. Durante la ejecución del proyecto [...] se trabajó en equipo y [...] se tuvo una relación más cercana con los padres y las madres de familia por el mismo hecho del dominio de quechua, lo que permitió fortalecer la identidad cultural [...] Las actividades como la elaboración del *t'anta wawa*, bautizo y *rutuchi* permitieron [...] revitalizar la reciprocidad y afecto que se tiene a la cultura; porque la celebración de Todos los santos fue un momento de compartir, encuentro y reflexión tanto para los estudiantes, padres, madres, docentes y comunidad en general [...] se llegó a los siguientes resultados: i) aprendimos a vivir en un ambiente de valores y principios culturales como: respeto mutuo, solidaridad y reciprocidad. Estas buenas experiencias de labor docente (antes, durante y después) del proyecto de aprendizaje perdurarán en nuestra

memoria, ii) los niños y niñas fueron protagonistas principales en este proyecto logrando aprendizajes con emoción y alegría como la elaboración y la dramatización del bautizo y, *rutuchi* de la *t'anta wawa*[...] producción de textos, dramatizaciones, entrevistas, debates, creación de canciones, etc. En este proceso los niños y niñas se mostraron muy emocionados y alegres, iii) los padres y madres de familia participaron activamente en el proyecto quedando profundamente impactado y comprometidos. (MS10, p.22)

Narrativas similares eran elaboradas por cada comunidad de práctica para ser compartidas con los estudiantes de Educación Básica en especial y en general con toda la universidad, a través de los boletines de la facultad, en un esfuerzo valioso de sistematizar los propios aprendizajes de estos procesos de múltiples diálogos, promovidos y sostenidos durante el desarrollo de su práctica profesional.

Las presentaciones constituían un momento para expresar las formas expresivas artísticas que se aprecian a lo largo de todos los momentos del diálogo de saberes, así se prefería presentar lo aprendido a través de dramatizaciones, canciones y murales y complementar este proceso con videos y disertaciones muy cortas. Veamos un ejemplo al respecto.

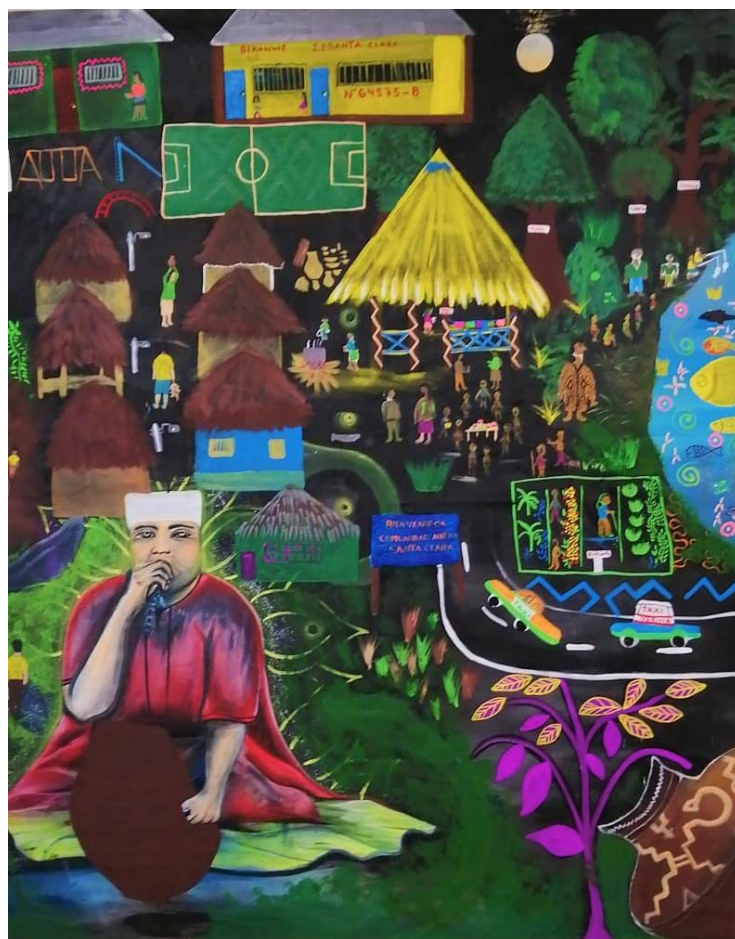


Figura 15. Mural sobre proyecto integrador innovador en contexto de amazonía

El esfuerzo de comunicar los aprendizajes de los procesos de práctica movilizaba todos el interés de los estudiantes y el rol de la tesista era promover que se expresaran de forma creativa, seleccionando la información más pertinente para los fines de hacer comprender sus aprendizajes en contexto y las reflexiones críticas que les generaba, para enriquecer las visiones de sus compañeros de otra carrera, asimismo considerando un marco de tiempo razonable para exponer sus argumentos, dada la diversidad de experiencias a presentarse. Asimismo debía garantizarse en coordinación con los gestores de la facultad que el espacio constituyera un escenario de encuentro respetuoso y equitativo donde se garantizara

la presencia de autoridades, docentes y estudiantes de toda la facultad. Como se resume en el siguiente gráfico:

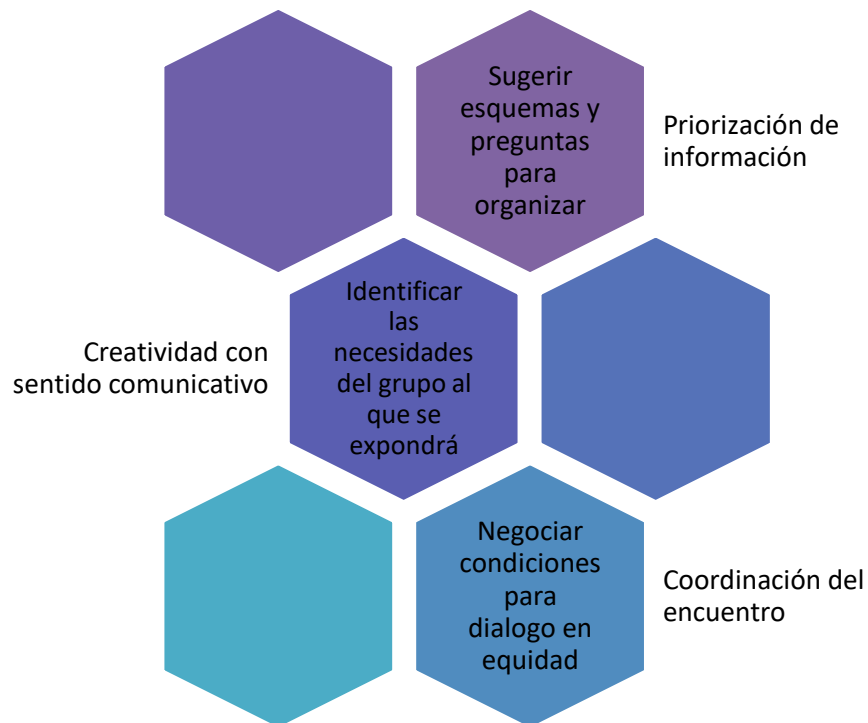


Figura 16. Proceso de reflexión del diálogo de saberes con otras carreras

Los aprendizajes de este proceso de intercambio y diálogo se expresaron en un mutuo enriquecimiento sobre todo para los estudiantes que participaban en todas las jornadas de manera atenta y propositiva, que era alrededor del 75% de estudiantes de ambas carreras. En el caso de los estudiantes de la carrera de educación primaria EIB se apreciaba mucho en la práctica de sus pares de EBR, la sabiduría ganada en términos de los procesos didácticos por áreas, el tratamiento de la inclusión en aulas y la diversidad de materiales digitales generados para apoyar sus interacciones educativas. Los estudiantes de las carreras de EBR manifestaban que aprendían mucho del análisis del contexto educativo que realizaban sus pares,

de los proyectos integradores que realizaban, de su compromiso e identidad con sus comunidades y de las enormes carencias de las escuelas para niños y niñas de pueblos originarios en las zonas rurales. Se configuraba un escenario donde todos aprendían de todos como expresa Freire (Freire, 2010) y Rengifo (PRATEC 1998)

5.3.5. Conclusiones que orientan la acción: Los encuentros con actores del territorio. Se puso especial énfasis en que los estudiantes organizaran, como fruto de su práctica, los hallazgos identificados en el desarrollo de la EIB en las Instituciones educativas de práctica profesional, elaborando propuestas de mejora en el marco de proyectos integradores de innovación, con la finalidad de comunicar las conclusiones a los actores regionales responsables del funcionamiento del servicio educativo. Estos informes contenían un detalle de las demandas de las poblaciones respecto a su educación, en base a los diálogos sostenidos con la comunidad y la reflexión de lo que los niños y niñas necesitan aprender, a partir de las observaciones de los estudiantes, para su ulterior sistematización a través de organizadores como el que sigue:

Tabla 7. Necesidades y demandas de la EIB en comunidades

Demandas sociales a la EIB desde las comunidades	Necesidades educativas de los niños y niñas de las escuelas EIB
--	---

Posteriormente, se llevó a cabo la reflexión sobre el servicio educativo en el territorio regional , en donde los estudiantes debían dialogar en grupos para

identificar potencialidades, problemas y propuestas. Para ello, se utilizó el siguiente organizador:

Tabla 8. Problemas, potencialidades y propuestas de mejora con IIEE

Potencialidades identificadas en las IIEE	Problemas identificados en las IIEE	Propuestas de mejora

Finalmente, y como parte de la reflexión sobre su pertenencia a un territorio, se identificaron, los compromisos que asumían en referencia a las propuestas de mejora que sugerían -desde la práctica educativa y desde las acciones de investigación- en la perspectiva de superar esos problemas. Para tal fin se utilizó el siguiente organizador:

Tabla 9. Compromisos con la IIEE EIB de practicantes

Compromisos desde la práctica en aula	Compromisos desde las acciones de investigación

La información en mención sintetizaba las reflexiones y aportes de diversas comunidades de práctica asentadas en una misma región y constituía un meta balance de la práctica con fines de incidencia y de involucramiento de los estudiantes practicantes en la problemática educativa regional, desde acciones de propuesta, por lo que se seleccionaba una multiplicidad de actores sociales relevantes desde el punto de vista de la implementación de la EIB como política Educativa Regional, entre ellos otros estudiantes de las Carreras de EIB en la región.

5.3.6. El intercambio con otros estudiantes. Estos encuentros se realizaron con el objetivo de compartir y dialogar sobre las distintas experiencias que se tuvo durante las prácticas profesionales, para ello, los estudiantes realizaron una presentación donde comentaron sobre las potencialidades, aspectos por mejorar y propuestas en el aula e institución educativa EIB. Veamos la narrativa de esta experiencia por los estudiantes de una región en el ande:

[...] se mencionó que algunos docentes no aprovechan los distintos materiales que ofrecen la comunidad o localidad para trabajar las distintas áreas en la institución educativa [...]se dialogó que para trabajar la identidad y lengua no necesariamente tienen que establecer horarios, sino que la EIB es todo lo que sentimos y como recogemos sus saberes de los niños. [...] el horario debe realizarse de acuerdo a los escenarios lingüísticos en los que se encuentran los niños y las niñas [...] se realizaron comentarios acerca de la identidad cultural, que muchas personas piensan que usar sus

trajes típicos es afirmar su identidad y no necesariamente es así, porque algunas personas pueden usar jeans, buzo, etc., y seguir teniendo su identidad afirmada, ya que lo fundamental es sentir, conocer, reconocerse y vivir, para ser parte de la cultura[...] finalmente se acordó generar un movimiento de estudiantes EIB que rompa y disminuya los estigmas de que la EIB es solo para la zona rural y no para la zona urbana, para lo cual nos planteamos como un reto para luchar y trabajar por una Educación Intercultural Bilingüe pertinente para todos y todas, buscando la equidad para toda la población del país. (PI 18, p 1)

Este valioso encuentro con otros estudiantes de un contexto diferente, pero que están articulados en el común afán de formarse para hacerse docentes de la EIB, desencadenaba profundas reflexiones de buena parte de los estudiantes practicantes sobre la necesidad impulsar transformaciones sustanciales en la EIB que veían implementar en las escuelas de práctica, en aspectos como el trabajo articulado con comunidad, el acercamiento a la vida cotidiana de la vida de niños y niñas desde el aprendizaje centrado en actividades vivenciales, y el uso de los recursos locales como materiales que apoyen el aprendizaje.

Sirvió también como espacio para mirarse a sí mismos y reconocerse como parte de los pueblos originarios en transición, más allá de los símbolos que folklorizaron su existencia como el uso del vestuario tradicional, sostenían que la

identidad se expresaba en sus creaciones , en su compromiso educativo con los niños de sus comunidades y en la defensa del equilibrio en el territorio, articulando el hecho educativo con otras demandas propias de la agenda de reconocimiento de derechos que históricamente demandan estos pueblos.

Asimismo formó parte de sus discusiones la necesidad de ampliar la mirada de la EIB, sin reducirla a contextos rurales, dada la presencia de diversidad cultural y lingüística también en los espacios urbanos, reflexionando desde su práctica un imperativo que hace parte de la política EIB y EIT, orientada a la educación intercultural para todos, y colocando ellos la aspiración de que el bilingüismo en lengua originaria sea también parte de una política que responda a esa demanda de equidad. Finalmente manifiestan el deseo de articularse en un movimiento de estudiantes de EIB consolidando una identidad profesional que además se articule con su identidad cultural y territorial.

5.3.7. Diálogos con autoridades educativas regionales. Tenía la finalidad de expresar la experiencia ganada por lo estudiantes practicantes, en el campo de la EIB, a las autoridades y funcionarios de la Unidad de Gestión Educativa Local y la Dirección Regional de Educación de su región, con énfasis en sus aprendizajes, el aporte desde su formación, y las problemáticas y desafíos identificados que requieren tenerse en cuenta desde los territorios para implementar la EIB. Se presenta el reporte de una sesión de intercambio con autoridades en una región andina:

Comprendió la socialización de una síntesis de las demandas de las comunidades respecto al servicio de Educación Intercultural Bilingüe, recogidas durante la práctica profesional, cuya agenda principal incidía en tres puntos que los estudiantes practicantes explicaron con detalle: i) La necesidad de participación comunitaria y de los padres y madres de familia en la implementación del servicio EIB articulando sus planes de vida con los afanes de la escuela, ii) la necesidad de contar con docentes formados en la EIB y con compromiso sostenido en la implementación de esta modalidad en las escuelas, iii) la demanda de contar con una educación intercultural bilingüe de calidad que muestre resultados en los aprendizajes de niños y niñas y fortalezcan la identidad con la lengua y cultura de los pueblos originarios.

Se presentó luego las experiencias desarrolladas en la EIB por los estudiantes practicantes remarcando el valor que había significado realizar una práctica profesional desde el intercambio y acuerdo con la comunidad y con el colectivo docente en un trabajo orientado hacia el *ayninakuy*, *uywanakuy*, *munanakuy*, *khuyanakuy*, que en castellano significa trabajo colectivo en reciprocidad, construido con cariño y respeto, sobre la base de la convivencia y la mutua crianza, categorías construidas para expresar las acciones desarrolladas en el en la práctica profesional y que el grupo consideró como un aprendizaje que aporta mucho en la formación de los practicantes como futuros docentes en EIB.

Los estudiantes practicantes finalmente cuestionaron a la Dirección Regional de Educación sobre la acción de esta instancia para responder a la demanda de una EIB de calidad y con participación de las comunidades organizadas [...] las autoridades informaron que realizaban acciones para incluir en los perfiles formativos de los estudiantes de educación y otras carreras para articular lo personal, profesional y comunitario a nivel nacional, que permita formar profesionales que se movilicen en los espacios rurales y urbanos con pertinencia cultural, fortaleciendo el uso del idioma originario más extendido en la región, así como desarrollar la acción crítica y reflexiva de los futuros docentes y el diseño de un currículo regional que transversalizaran la EIB en todos los niveles y modalidades, dadas las características de la región y que estos procesos requerían de docentes formados en EIB, que tuvieran además capacidades para el diseño curricular, y quienes estarían llamados a esta tarea serían precisamente ellos y otras generaciones de jóvenes formados en la región.(PI 18, p.2)

Resalta en el diálogo con autoridades en esta y las otras regiones, la capacidad de los estudiantes practicantes para asumir la agenda de las comunidades y demandar una educación que incluya su participación activa como constructores activos en los proyectos educativos que los involucran poniendo de manifiesto uno de los derechos que asiste a las comunidades de pueblos originarios en el marco de las Declaración de los derechos de los pueblos indígenas, así como la necesidad de

una educación con calidad y pertinencia que contribuya al desarrollo de una ciudadanía intercultural.

Un hecho que rebela a los estudiantes practicantes, cuando construyen la agenda a dialogar con las autoridades educativas, es apreciar el estado de abandono y falta de apoyo que evidencian en las escuelas de práctica, este hecho se expresará más en las escuelas de amazonía así como el escaso compromiso docente con la acción educativa, hecho que priva a niños y niñas de su derecho a una educación con permanencia, con metas en términos de aprendizaje bien llevadas, con capacidades que le permitan acceder a una diversidad de oportunidades.

Las constataciones sobre las inequidades en el servicio educativo llevadas al diálogo con las autoridades, generan sin duda tensión e incomodidad en algunos de ellos, las demandas de los jóvenes practicantes rompen el círculo de los hábitos y las relaciones que sustentan un estatus quo inequitativo en desmedro del derecho de las comunidades originarias a una educación intercultural bilingüe, impulsando así aplicaciones transformadoras del diálogo de saberes a través del cuestionamiento de las exclusiones y desigualdades.

El impulso de este espacio de diálogo permitió evidenciar una acción de empoderamiento de los estudiante practicantes, que sin embargo tiene un efecto momentáneo en la reflexión y el actuar de las autoridades educativas, como estudiantes su representación y agenda no es clara , no está identificada como un riesgo o como un sector capaz de impulsar cambios, lo que podría constituirse en un hecho anecdótico para los estudiantes y no en una convicción certera de la fuerza de su acción transformativa.

5.3.8. Con organizaciones de pueblos originarios. Se llevó a cabo a través de diálogos con organizaciones indígenas regionales cuyas agendas se centran en la defensa del territorio originario y en la acción de incidencia para que se respete la forma de vida de las poblaciones en el marco de la implementación por parte del estado de políticas públicas que se aspira a que sean interculturales. Se presenta el diálogo de los estudiantes practicantes de una región con una organización de jóvenes de pueblos originarios:

El objetivo de la reunión fue conversar sobre los temas de educación, Interculturalidad e identidad. Los jóvenes de la organización presentan su visión de interculturalidad, como[...] la interrelación que existe entre varias culturas y la inadecuación del sistema educativo a la realidad peruana con alta diversidad cultural, puesto que se asume que todos somos iguales y todos debemos aprender de la misma manera, dejando de lado que cada cultura tiene sus particularidades y sus diversas necesidades.

En referencia a esta constatación los estudiantes practicantes presentaron las demandas de las comunidades en las que realizaron las prácticas profesionales así como los retos y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe. Se analizó luego un video del sistema educativo de Bolivia, estableciendo comparaciones con el devenir educativo en el Perú identificándose la necesidad de ampliar la educación intercultural y bilingüe a la educación superior para

formar profesionales de pueblos originarios en diversos campos del conocimiento que se desenvuelvan como ciudadanos interculturales, afirmados en su cultura y haciendo uso de su lengua originaria sin restricción alguna, además de que los educadores bilingües contribuyan con crear propuestas educativas acordes a la realidad y demanda de los pueblos originarios.

Se estructuró un diálogo abierto sobre la ética y valores que deberían sustentar la vida de las nuevas generaciones de pueblos originarios afirmando los valores de las generaciones anteriores e incorporando otras prácticas que contribuyen al bien común, asimismo se dialogó sobre la necesidad de fortalecer la autodeterminación de los pueblos originarios y la búsqueda de mecanismos para lograrlo, identificando el aporte de los jóvenes, y finalmente se abordó el tema de las capacidades que deberían desarrollar todas las nuevas generaciones de pueblos originarios para desenvolverse como ciudadanos interculturales, entre ellos el dominio competente de la lengua originaria y el castellano. (PI 1, p.3)

En observación de los educadores que acompañaron este proceso, este fue el momento más valioso de los intercambios con diversos actores en el territorio regional, para comunicar la experiencia de la práctica y generar comprensiones sobre el valor de la educación para los pueblos originarios, y los grandes desafíos que hay que enfrentar en un contexto de profundas brechas e inequidad.

Constituyó un espacio de afirmación identitaria necesaria para que los estudiantes practicantes ubicaran con claridad su rol como futuros educadores interculturales y bilingües y se sintieran parte de una colectividad mayor, con visión de proyecto colectivo, con planes de vida, con valores y prácticas sociales orientadas a la interdependencia, la reciprocidad y la complementariedad. Fue un encuentro donde los estudiantes practicantes se vieron interpelados en su identidad política y despertó su interés por articularse con otros actores del territorio, para reflexionar la EIB desde la perspectiva del derecho y de su aporte al fortalecimiento de la agenda política de los pueblos originarios.

En las prácticas siguientes se mantuvieron los intercambios con estas organizaciones en cada una de las regiones, es el que tuvo mayor sostenibilidad entre los que se promovieron en este momento del diálogo de saberes.

El rol de la tesista en este momento fue el de proponer la estructura de la sistematización que ayudó a los estudiantes practicantes a organizar las experiencias y reflexiones que éstos vivieron con la finalidad de compartirla con cada uno de los actores, así como identificar a las organizaciones idóneas en cada región y diseñar metodológicamente el proceso de diálogo para garantizar la mayor interacción y diálogo posible.

5.3.9. Visualizar el aporte del saber originario: El Foro de la diversidad. Se identificó que la riqueza de lo aprendido en estos múltiples diálogos , desarrollados con diversos fines, en relación con diversos actores debía trascender a un espacio de intercambio con especialistas de la EIB y con autoridades del nivel

nacional responsables de la implementación de la política EIB, a quienes se presentaba reflexiones sobre lo actuado en el campo de la práctica pedagógica, la investigación y el desarrollo de todas las formas expresivas, haciendo de este espacio un encuentro festivo, vivencial y académico y de especialistas y autoridades se recibía retroalimentación, ideas innovadoras, desafíos para seguir mejorando lo desarrollado y valoración honesta de los aportes de los estudiantes a la construcción de la EIB desde sus propias comprensiones, historias de vida y posicionamiento generacional.

La actividad del foro de la diversidad era enteramente diseñado y promovido por los estudiantes de la Carrera de Primaria EIB en coordinación con sus pares de la Carrera de Inicial EIB, invitaban también a otros jóvenes de las diversas Carreras de la Universidad y de otras universidades, así como a docentes que habían sido parte de su formación y habían llegado a estimar.

Este se constituía en un espacio vivencial en el que se incluía arte, enseñanza de lenguas, cine foros, murales, exposición de trabajos y de creaciones artísticas, reflexiones académicas sobre la práctica profesional, resúmenes de investigaciones. Su realización movilizaba el trabajo cooperativo, implicaba la participación de todos en alguna responsabilidad específica. Se vivenciaba asimismo con mucha alegría y entusiasmo y era evidente que afirmaba su acción como futuros docentes y como jóvenes líderes de pueblos originarios, permitiendo que construyan una representación de si mismos digna y llena de potencialidades.

El rol de la tesista en este espacio era la de facilitar los procesos de planificación del foro y articular a los estudiantes con los especialistas y autoridades

para que se concrete su participación, además de gestionar algunos recursos que posibiliten materialmente el desarrollo del Foro de la Diversidad.

Para finalizar la presentación de resultados se aprecia el avance en el dominio del diálogo de saberes en la práctica profesional que desarrollan los estudiantes de la Carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe según el informe de evaluación de la Carrera de Educación Primaria EIB, en el mismo se aprecia en tres indicadores clave un nivel de incremento en el desempeño notorio:

En el indicador 2 enunciado como “Dialoga con los niños/niñas sobre sus saberes previos” el 79% de los estudiantes muestran un desenvolvimiento poco satisfactorio en la evaluación de inicio y en la evaluación final de la práctica el 88% pasa a un nivel satisfactorio como fruto de reiterados procesos de observación, deconstrucción y reconstrucción de las prácticas en aula en el marco de una metodología de diálogo de saberes.

En el indicador 7 enunciado como “Facilita el diálogo de saberes proponiendo soluciones a problemas” 82% de los estudiantes muestran un desempeño poco satisfactorio en la evaluación de inicio y en la evaluación final de la práctica el 79% de los estudiantes muestra un desempeño entre satisfactorio y muy satisfactorio, dada la práctica adquirida de implementación de diálogo de saberes en su propia formación.

En el indicador 9, enunciado como “Fomenta la convivencia respetando la diversidad” se identifica que 41% tiene un desempeño poco satisfactorio en la evaluación de inicio y en la evaluación final de la práctica 88% muestra un

desempeño entre satisfactorio y muy satisfactorio, en razón de la comprensión del diálogo de saberes desde la riqueza de la convivencia entre diversos.

Veamos comparativamente ambos gráficos del desempeño de los estudiantes:

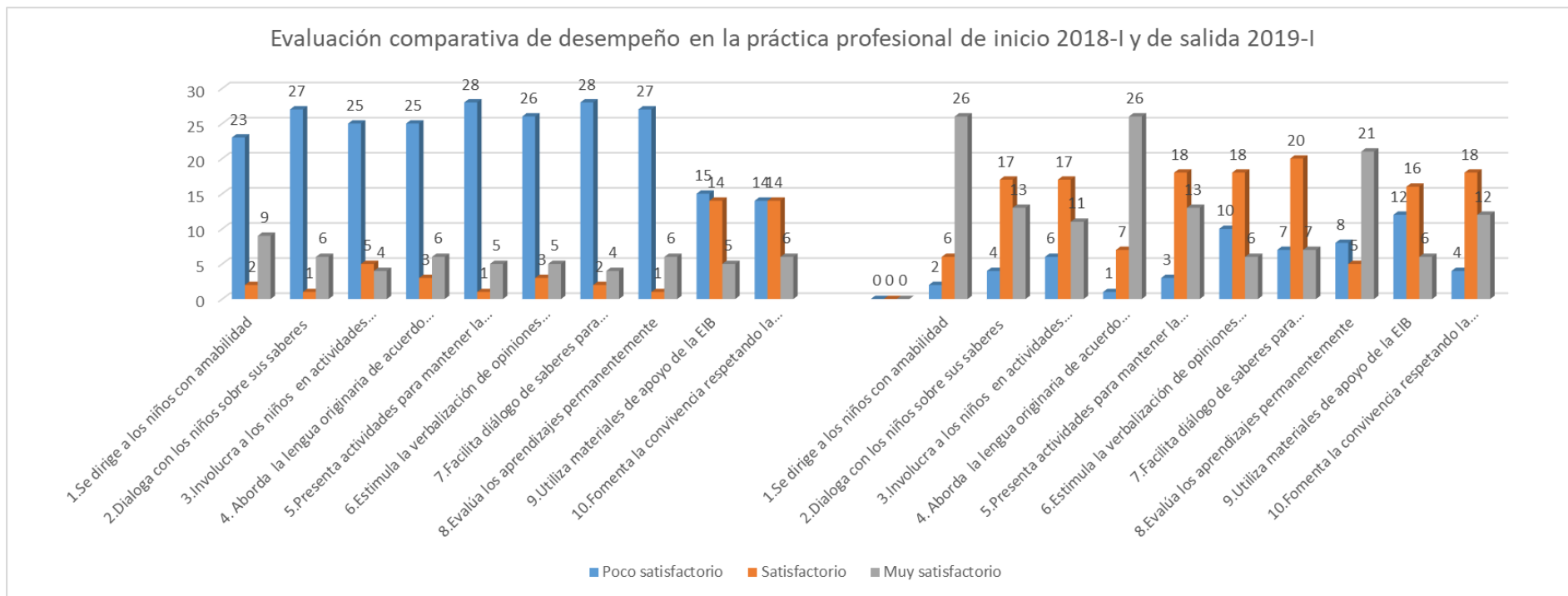


Figura 17. Comparación entre Evaluación de Inicio y Evaluación final de competencias para la práctica pedagógica- Carrera de Educación Primaria Intercultural Biligüe

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

El aporte fundamental de la investigación lo constituye la propuesta metodológica del diálogo de saberes para la formación de docentes de educación primaria intercultural bilingüe, la misma que luego fue puesta en práctica en el desarrollo de los cursos de práctica profesional, un eje básico de la formación en pedagogía intercultural.

La propuesta metodológica no constituye un ejercicio didáctico descontextualizado, su diseño se asienta en el marco de la comprensión de las relaciones de poder entre diversas epistemologías, sobre todo entre aquella hegemónica en los espacios formativos y otras epistemologías emergentes, desde las luchas de actores sociales como los pueblos originarios, ubicando la propuesta en relación con los abordajes descolonizadores propuestos por Freire, Fanón, Souza y Walsh que asignan al diálogo de saberes un rol fundamental en la revalorización de los saberes subordinados y su puesta en uso fortaleciendo el empoderamiento de los actores que los construyen y sustentan cotidianamente (Walsh, 2009). Asimismo recogiendo los aportes de la tendencia ambiental holística de Shiva, Morín, Delgado que devuelven valor a la creación de conocimiento local como solución a problemas globales como sostiene Shiva (Shiva, 2008), cuestionando las pretensiones de

universal de un solo tipo de conocimiento, impulsando los procesos interdisciplinarios y transdisciplinarios de construcción del conocimiento.

El diseño de la propuesta metodológica de diálogo de saberes recoge la necesaria reflexión sobre las condiciones a instalar en espacios formativos como la universidad planteada por Ansión (Ansión, 2014) desde la generación de espacios de encuentro para que emerjan las voces de los jóvenes de pueblos originarios y sus sabidurías comunitarias en referencia a un interés compartido, que frecuentemente es un problema común en un espacio y tiempo determinado

Asimismo en el diseño e implementación de la propuesta metodológica en la práctica profesional se identifica que si bien lo que detona el proceso es la búsqueda de la respuesta a un problema, el mecanismo que posibilita la construcción de sucesivos diálogos es el llamado “sentipensamiento” que expresan una reidentificación con las visiones del mundo ancestrales que consideran que todo forma parte de una unidad en el ciclo de vida la madre tierra y por tanto la dimensión valorativa del cuidado y el respeto en todas las relaciones son la base para la coexistencia de manera recíproca y enriquecedora (Fals Borda, 1984).

Los diversos momentos que hacen parte de la propuesta metodológica del diálogo de saberes que comprende: el reconocimiento desde la lógica propia en la experiencia de interacción con su territorio, agregando en un segundo momento la sistematización de los saberes comunitarios en una acción de afirmación social de la validez de ese saber, para ponerlo en diálogo con los saberes de otros pueblos originarios o aquellos generados en el campo de la ciencia, para pensar aplicaciones que integran los diversos saberes en actuaciones concretas frente los problemas de

la educación en el territorio, y finalmente expresar públicamente en una acción de comunicación que devuelve poder y vigencia un saber subalterno, encuentran su fundamento en propuestas ya construidas y validadas por el ministerio de educación de Perú (Minedu, 2017) y diversas experiencias en el campo de la educación popular como las de Mariño, Ghiso, Mejía.

Un aporte sustantivo en este marco es ubicar en el estudiante de las carreras de EIB al sujeto protagónico que se transforma en este proceso y en las interacciones cariñosas que teje transforma su entorno recíprocamente, haciéndose del proceso de diálogo de saberes un ejercicio emancipador de construcción de sujetos e identidades, lo que replantea la práctica del diálogo de saberes más que como conocimiento como reconocimiento, dado que permite que los sujetos resignifiquen sus contextos, relaciones, experiencias, motivaciones, convicciones y representaciones de futuro, en una acción hermenéutica colectiva, como afirma Ghiso (Ghiso, 2010).

Una constante identificada en el proceso de aplicación de la propuesta metodológica de diálogo de saberes lo constituye el abordaje desde la vivencia y desde las emociones por parte de los estudiantes de pueblos originarios, que resignifica lo expresado por Cendales quien menciona que en “el diálogo las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones” (Cendales ,2000, p.12) y en términos de aprendizaje es explicado por Vigotsky cuando reconoce que es desde la praxis cultural que es posible establecer un campo semántico y de significados que se negocian en la comunicación, esta praxis es denominada vivencia por los estudiantes y es abordada en la reflexiones de Vigotsky como “la unidad psicológica que integra lo cognitivo y lo afectivo” y que

se configura como resultado de su historia de vida, constituyendo su estructura psíquica y su forma de acercarse al conocimiento.(Gonzales, 2009).

Es también altamente significativo evidenciar que en el proceso de aplicación de la metodología del diálogo de saberes, los aprendizajes que se desencadenaron en los estudiantes fueron posibles porque se abordaron los momentos de comunicación desde los códigos culturales de origen de los mismos: usando de la oralidad como forma de intercambio, del juego como celebración colectiva, del canto y poesía como expresión de profundos significados, de la representación gráfica como simbología y también de la escritura como una forma más pero no la única de aprender, recuperando el valor de la pedagogías comunitarias en las que se socializaron tempranamente los estudiantes a decir de PRATEC (PRATEC, 1988).

Asimismo en el desarrollo de la propuesta del diálogo de saberes los jóvenes también expresaron la necesidad de manera sucesiva en cada momento, de realizar aplicaciones concretas del diálogo de saberes que hicieran vida y práctica lo comunicado, en la perspectiva que menciona Tovar de un “hacer contextualizado, con aplicaciones y herramientas dirigidas a un uso socialmente valorado” (Tovar,2009, p.119).

Finalmente al haber realizado las aplicaciones de la propuesta de dialogo de saberes en el proceso de las asignaturas de práctica profesional permitió verificar lo evidenciado en otras experiencias como las de Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana y La Universidad de Chiapas, que además es sustentado teóricamente por Gimemo Sacristán(Sacristán, 1998), que los

estudiantes al vivir recurrentemente en una praxis educativa sustentada en el diálogo de saberes, interiorizan esta forma de actuación y la reproducen activamente en sus propios espacios de docencia.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

El desarrollo de la investigación acción permitió verificar la validez de la hipótesis de acción que proponía la elaboración y aplicación de la propuesta metodológica integradora “Dialogando desde la vivencia,” que comprende procesos secuenciales de reflexión, socialización, aplicación y valorización de los saberes que hacen parte de las vivencias y experiencias formativas de los estudiantes, en una auténtica práctica de diálogo de saberes, lo que posibilitó aprendizajes profundos y situados en los estudiantes para la afirmación de su identidad, y la implementación de diálogos de saberes en su práctica profesional, como lo muestran las evidencias expuestas a lo largo del informe de tesis.

El diseño de la presente propuesta metodológica significó asimismo para la tesista un profundo proceso de cambio a nivel personal y profesional, enriqueciendo las actuaciones y reflexiones sobre la formación de estudiantes de pueblos originarios, resignificándose la capacidad de escucha desde el afecto, la cercanía a los procesos de reflexión personal y grupal de los estudiantes en la configuración de sus actuaciones docentes lo que implicaba situarse en sus territorios, convivir en sus espacios para comprender el impacto de la vivencia en sus aprendizajes.

Asimismo ampliar la mirada formativa al diálogo con los actores locales que acogían a los estudiantes en el desarrollo de su práctica profesional, reconociendo

sus intereses y sus particulares aportes formativos en la conformación de la capacidad para construir diálogos de saberes en la práctica docente de los estudiantes, asimismo constituyó un espacio para potencializar la habilidad docente en la formulación de preguntas pertinentes y la generación de condiciones para el diálogo respetuoso y enriquecedor entre diversos. Los referentes para hacer significativo y pertinente este proceso estimo tienen que ver con el propio origen cultural de la tesista cercano al de los estudiantes, así como con su experiencia en procesos de formación comunitaria, fuera de espacios académicos, lo que posibilitó flexibilidad para diseñar estrategias creativas con base en la experiencia cultural primaria de los estudiantes. El detalle de estos aprendizajes sin duda configura un perfil deseable para los docentes formadores de estudiantes de pueblos originarios que precisan construir diálogos de saberes para su formación.

A continuación se detalla las conclusiones en relación a cada uno de los objetivos propuestos en la realización de la presente investigación:

7.1. Sobre el diagnóstico

La aproximación diagnóstica participativa, centrada en entrevistas, observaciones y una escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en sus experiencias iniciales de práctica profesional, posibilitó delinear la propuesta metodológica de diálogo de saberes, asignándole centralidad a interacciones orientadas a la vivencia como estrategia de aprendizaje para construir diálogos de saberes, asimismo contribuyó a delinear los procesos que involucra el mismo, desde la solvencia que el estudiante requiere en la comprensión del propio saber de su

pueblo originario y los mecanismos para la comprensión de saberes de otros, para restituir este equilibrio epistemológico en sus acciones pedagógicas.

El diagnóstico evidenció una profunda comprensión por parte de docentes y estudiantes de los conceptos fundamentales que involucraba el diálogo de saberes, así como de las condiciones para su desarrollo, en los docentes se expresaba como una aspiración necesaria a la cual llegar dadas ciertas condiciones institucionales, en los estudiantes como un reclamo sentido en la perspectiva de construir procesos formativos que respondieran a su especificidad cultural y posibilitaran la recuperación de su dignidad para un diálogo en equidad con todo actor social con el que se relacionaran.

Los docentes estimaban que el diálogo de saberes centrado en el reconocimiento a las sabidurías propias de los estudiantes, posibilitaría una construcción activa de nociones, desde sus propios referentes y la comprensión de otros referentes culturales de manera activa trascendiendo lo conceptual teórico en las interacciones pedagógicas, lo que les implicaría desaprender y construir una relación en equivalencia con los estudiantes, desarrollando una vocación empática que les permitiera comprender sus vivencias, y las demandas de sus territorios, para lo cual estimaban era fundamental desarrollar estrategias integradoras de carácter interdisciplinar.

Los estudiantes a su vez expresaron necesidades y demandas en torno del diálogo de saberes que aportaron a configurar el proceso metodológico propuesto, entre ellas la constatación de que el diálogo de saberes implica para ellos

reencontrarse con su sabiduría originaria en diálogo con la comunidad, asimismo que para que el diálogo se desencadene es fundamental una disposición afectiva integral que permita acceder al saber de otros, que se logra solo si se involucran múltiples formas de expresión y de intercambio comunicativo, que haga posible la negociación de contenidos culturales en relación con desafíos y problemas comunes.

7.2. Sobre la propuesta metodológica de diálogo de saberes

La propuesta metodológica “Dialogando desde la Vivencia” se configuró como una propuesta que interpeló las relaciones de poder estructurales que devaluaron las sabidurías de los pueblos originarios y sus formas de construcción de aprendizajes para la vida, proponiendo un proceso descolonizador de aprendizaje en la formación docente que partía de las vivencias de los estudiantes y las reinterpretaba en su proceso de encuentro con las sabidurías de otros, siendo éste un proceso integrador en varias dimensiones.

La vivencia constituyó el origen y el detonante de este proceso metodológico activando el mundo perceptivo desde acciones muy concretas como: bordar, tejer, cocinar, bailar, caminar, jugar, fotografiar, las cuales además movilizaban la reflexión con base en la rememoración de lo actuado y vivido en otros espacios y tiempos y comprometían también los afectos, impulsando al diálogo con los pares.

Un segundo proceso son los diálogos entre pares, que en un escenario pluricultural, permitió tejer solidaridades e interrogarse sobre aspectos fundamentales como la identidad con el espacio de socialización temprana, la

sensación de satisfacción ligada al disfrute en el entorno natural, los sentimientos de dolor y frustración, el abandono y la exclusión, trascendiendo la dimensión personal y aportando a la construcción de una identidad como jóvenes que comparten matrices culturales con valores comunes, y con situaciones de vida atravesadas por la inequidad y la marginación.

Un tercer proceso la construcción colectiva con otros, basada en el diálogo establecido entre personas o pueblos cuyas experiencias, cosmovisiones y maneras de conocer son específicas e históricamente diferentes, fundamentada en el intercambio entre las diferencias y en la reflexión colectiva. Constituyó un espacio de re-contextualización y la re-significación, dando lugar a saberes emergentes, que se relacionan con sus elementos: historias, tradiciones, territorialidades, experiencias, procesos y acciones de los distintos pueblos. Estas comprensiones colectivas, significancias y saberes, pueden llegar a constituir la base para acciones de resistencia colectivas, en escenarios de diálogo marcados por la inequidad.

Parte de este proceso es la aproximación a la información propia de los saberes pedagógicos, que solo resultó desentrañable cuando los recursos para su comprensión usaban de formas expresivas propias de los estudiantes: artísticas, gráficas, poéticas y se promovía la producción de textos sobre la misma llevando su aporte personal o colectivo, acercando los contenidos objetivos a las comprensiones subjetivas de los estudiantes, en un esfuerzo de hacerlos vivenciales.

Un cuarto proceso está referido a la aplicabilidad de lo aprendido, recogiendo la visión de los pueblos originarios sobre la efectividad de un aprendizaje si ayuda a resolver un problema del contexto, si transforma el ser

personal, y si además en el espacio colectivo ayuda a diseñar herramientas concretas de actuación, que se expresaron en productos: una sesión de clase innovadora que aporta a la convivencia intercultural, un mural que da cuenta de la visión educativa de los pueblos originarios, una intervención educativa en escuelas urbanas con enfoque intercultural, una campaña en la universidad para interculturalizar las relaciones, etc.

Se cierra este proceso con un la difusión pública de los resultados de este camino tejiendo diversidad de diálogos de saberes con diversos actores, estos espacios son organizados autónomamente por los estudiantes, a través de foros, publicación de artículos, acciones de incidencia ante autoridades locales, regionales y nacionales, produciendo materiales susceptibles de publicación .Este momento significó para los estudiantes un espacio de insurgir con orgullo en escenarios que consideraban ajenos e incluso en algún momento hostiles, mostrando agencia y propuestas fundamentadas en la reflexión profunda de la validez de sus sabidurías originarias, contribuyendo a la transformación educativa hacia una auténtica educación intercultural

La presencia pública a través de los productos de sus aprendizajes, poniendo en evidencia el valor de los saberes de los pueblos originarios y sus posibilidades de ser sistemáticos, científicos y de constituirse en referente formativo en los diferentes campos del conocimiento devolvió orgullo, identidad y afirmación a los estudiantes de educación intercultural bilingüe de estos pueblos. Es ese el corolario de una propuesta metodológica de diálogo de saberes que no solo es pedagógica sino político.

7.3. La aplicación de la propuesta metodológica de diálogo de saberes en la práctica pedagógica

Los propuesta metodológica “Dialogamos desde la vivencia” fue desarrollada en todos sus procesos en el marco de los cursos de práctica profesional en la intención de habitar a los estudiantes, desde la vivencia del mismo, en su uso en procesos de formación con niños y niñas. Para su abordaje desde una perspectiva descolonizadora se utilizó recursos pedagógicos integradores como el diseño de proyectos, que enmarcó la construcción de procesos sucesivos de diálogos de saberes en diversas interacciones formativas.

Su implementación significó para los estudiantes practicantes tejer diálogos con los diversos actores de la educación intercultural bilingüe en el territorio: niños y niñas, padres y madres y comunidad en general, como acción profundamente resignificadora de sus identidades, desarrollando mecanismos de apropiación de los sentimientos y concepciones de sus interlocutores aprovechando la propia experiencia cultural y el dominio de la lengua originaria.

Significó también construir con sus pares, otros estudiantes practicantes en el mismo territorio, comunidades de práctica, donde socializaban consejos didácticos y de convivencia intercultural, una acción muy cercana también a sus propias matrices culturales, donde el consejo es orientación cariñosa que recoge los secretos del experto. Asimismo hacer frente, desde una perspectiva crítica, a los sentidos profundos que deja la exclusión y la discriminación social y cultural que se ha interiorizado en las conciencias de comunidades, docentes y niños y niñas evidenciando el carácter descolonizador de la educación intercultural bilingüe y

asumiendo una cultura de reconocimiento del valor propio, así como de defensa de la validez social de las culturas originarias, sus lenguas y expresiones legítimas para estar en condiciones de dialogar en equidad con otras vertientes culturales, para construir una convivencia de mutuo y profundo respeto.

Asimismo los estudiantes practicantes valoraron que estos diálogos tejidos entre escuela y comunidad a partir de su acción, los afirmó en su rol docente y en su pertenencia cultural, y constituyeron una fuente fundamental en su proceso de aprender a hacerse docentes en la práctica asumiendo un rol de mediadores interculturales para garantizar el diálogo entre escuela y comunidad. Mostraron además amplia sabiduría en los procesos didácticos por áreas, el tratamiento de la inclusión en aulas y la diversidad de materiales digitales generados para apoyar sus interacciones educativas. Sirvió también como espacio para mirarse a sí mismos y reconocerse como parte de los pueblos originarios en transición, generando compromisos en la defensa del equilibrio en el territorio, articulando el hecho educativo con otras demandas propias de la agenda de reconocimiento de derechos que históricamente demandan estos pueblos.

La orientación de este proceso que asumió la tesista involucró a su vez la reflexión y la aplicación activa de la reflexión crítica en torno de las actuaciones pedagógicas desarrolladas por los estudiantes practicantes, promoviendo la deconstrucción de la práctica en forma de autoevaluación y luego complementando estas valoraciones con las propias apreciaciones, en un diálogo orientado al desarrollo de prácticas pedagógicas situadas y descolonizadoras.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

Este proceso construido en acciones de investigación acción participativa con los docentes y estudiantes de la carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, permite evidenciar recomendaciones en tres dimensiones:

Incorporar los discursos y cosmovisiones de los pueblos originarios en la comprensión de la ciencia pedagógica es una condición necesaria para devolverle legitimidad a la pedagogía comunitaria y establecer una pluralidad académica en la formación de los jóvenes, lo que implica adecuaciones curriculares y su implementación a través de modalidades formativas integradoras como los proyectos que requieren de comunidades activas de formadores, destinando tiempo para el trabajo colaborativo. Estos procesos de diálogo de saberes requieren pues de una gestión que sostenga estos procesos de diálogo de saberes con capacitación, acompañamiento, evaluación y sistematización permanente

Se precisa descolonizar la forma de relación entre el conocimiento académico dominante y las comprensiones del mundo de las poblaciones originarias, repensando las exclusiones y prejuicios a través del fortalecimiento del protagonismo de otros actores sociales en la educación superior, como los propios alumnos y los especialistas de sus comunidades, portadores todos ellos de su sabiduría ancestral. Es todo un desafío en el marco de Universidades Convencionales que se mueven en un sistema meritocrático, acoger a especialistas de la sabiduría comunitaria que no tienen título, pero sí valiosísimos saberes propios de sus culturas.

Incentivar la investigación acción desarrollando los saberes en función de su utilidad para enfrentar los grandes problemas que enfrenta en la actualidad la educación intercultural bilingüe queda por ejemplo pendiente de resolver ¿qué expresiones de abstracción del conocimiento de la ciencia pedagógicas demanda la universidad y la carrera en las producciones escritas y la comprensión de textos en los estudiantes provenientes de pueblos originarios? y ¿cómo son elaboradas estas abstracciones desde la matriz cultural de los estudiantes?, al respecto no se logró explorar por falta de tiempo, en todo caso constituye un tema emergente en el cual seguir investigando.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2003). *La pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España.
- Ames, P. (2020). ¿Interculturalizar la universidad? Los estudiantes indígenas del Programa Beca 18 en universidades privadas peruanas. *Educación en la Diversidad*, (3), pp. 19-34. Recuperado de https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/V1_Educacion-en-la-diversidad_N3.pdf
- Ansi3n, J. (2014). Retos para el di3logo de conocimientos en la universidad. En J. Ansi3n y A.M. Villacorta (edit). *Qawastin ruwastin. Encuentros entre sujetos de conocimiento en la universidad* (pp. 21-36). Lima: PUCP. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2017/06/Qawastin-versi%C3%B3n-WEB.pdf>
- 3vila, A. y 3vila L. (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades. *Argumentos*, 27 (76), pp. 37-54.
- 3vila, L., Betancourt, A., Arias, G. y 3vila, A. (2016). Vinculaci3n comunitaria y di3logo de saberes en la educaci3n superior intercultural en M3xico. *Revista Mexicana de Investigaci3n Educativa*, 21 (70), pp. 759-783.
- Beltr3n, D. (1989). *Teor3a cr3tica y anal3tica de la ciencia*. Madrid: Taurus.
- Berry, T. (1999). The Great Work: Our Way in to The Future. En F. Delgado, *Ciencias, di3logo de saberes y transdisciplinariedad* (pp. 58 - 60). New York - USA: Harmony/Bell Tower.
- Borda, O. (1984). *Historia doble de la costa. T. III. Resistencia en el San Jorge*. Bogot3: Editorial Carlos Valencia.
- S3nchez, R. (2010). Orlando Fals Borda: h3roe cultural. *Tareas* (35), pp. 135-144. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5350/535055538010.pdf>

- Burga, M. (2009). A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999–2005. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*. (3), pp. 76-86.
- Cendales, L. (2000). El diálogo. Recorrido y consideraciones a partir de una experiencia. *Aportes: El diálogo en la educación*. (53). pp. 12 - 43.
- Congreso de la República del Perú (1993). *Constitución Política de Perú*. Lima: Fondo editorial del Congreso de la República.
- (2003). *Ley General de Educación 28044*. Lima: Fondo editorial del Congreso de la República.
- (2014). *Ley Universitaria 30220*. Lima: Fondo editorial del Congreso de la República.
- Cuenca, R. (2015). *¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad? Sistema universitario y población indígena*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- De Zutter, P. (2008). *Evaluación del Fondo de Iniciativas de Afirmación Cultural*. Lima: PRATEC.
- Defensoría del Pueblo. (2016). *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021- La política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Lima. s.e. Recuperado de <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>
- Delgado, C. (2012). Conocimiento, conocimientos, diálogo de saberes. *Cuadernos de Ruth*, (10), 159-180.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Edwards, V. (1995). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria*. Santiago de Chile: IIPE.

- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11 (1), pp. 11-32. Recuperado de <http://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1101/110102.pdf>
- Esteva, G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (2), pp. 39-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27433840005.pdf>
- Fanon, F. (2001). *Los condenados de la tierra*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía*. La Habana: Editorial Caminos.
- García, J. (2014). Habermas: referencia, verdad y motivos del pensamiento postmetafísico. *Revista de Filosofía*, 70, pp. 89-103 Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rfilosof/v70/art06.pdf>
- Ghiso, A. (2010). *Pedagogía social*. Santiago de Cali: Fondo editorial de la Universidad del Valle.
- Gonzales, F. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, pp. 1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713052003.pdf>
- Grisales, L. y Zuluaga, D. (2018). La didáctica no parametrará un camino investigativo de constante cierre-apertura. *Revista Plumilla Educativa*, 21 (1), pp. 11-28. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.21.2973.2018>
- Hathaway, M. y Boff, L. (2012). *O tao da libertação: explorando a ecologia da transformação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Haverkort, B. D. (2015). *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos*. La Paz: Plural editores.

- Hopenhayn, M. (2006). La Educación en la Actual Inflexión Epocal. *Revista PRELAC*, pp. 12-25.
- Huberman, S. (1996). *Como Aprenden los que Enseñan*. Buenos Aires - Argentina: Aique.
- Imbernon, F., Canto, P. J. (julio-diciembre, 2013). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica*. Sinéctica, 41. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/36>
- Ishizawa, J. (2016). Comunidades Epistémicas para el diálogo de saberes. En F. Delgado, *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinaridad* (pp. 78 - 82). Bolivia: Plural Editores.
- Bastiani, J. y López, M. (2016). El Proyecto integrador como experiencia formativa en estudiantes y profesores de la universidad intercultural de Chiapas. *Revista Senderos Pedagógicos*, 7 (7), pp. 79-93. Recuperado de <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/397/427>
- Lévi - Strauss, C. (1969). *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Paidós.
- Mariño, G. (2010). *El diálogo en la educación de jóvenes y adultos: dos propuestas para implementarlo*. Bogotá: s.e.
- Mato, D. (2016). Del dialogo de saberes a la construcción de modalidades concretas de Educación Superior Intercultural. En D. Mato y L. L. Roso, *Pueblos Indígenas y Universidad Nacional del Nordeste: Diálogos posibles desde la investigación y la extensión*, (32-43). Corrientes: Fondo editorial de la Universidad Nacional del Nordeste.
- Mejía, M. (2016). *Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

- Merino, J. y Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de educación*, (17), pp. 207-247. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie17a07.pdf>
- Ministerio de Cultura del Perú. (2017). *Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural*. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Politica-nacional-para-la-transversalizacion-del-enfoque-intercultural-final.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Lineamientos para la implementación del enfoque intercultural en las universidades interculturales en el marco de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria*. Lima: MINEDU.
- (2017). *El currículo de formación en educación inicial y primaria*. Lima: MINEDU.
- (2019). *Diseño Curricular Nacional de la Formación Inicial Docente: Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe*. Lima: MINEDU.
- Monroe, J. (2014). *Pedagogía Intercultural Bilingüe de Líderes Quechuas*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Morín, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* (20), pp. 1-13. Recuperado de http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G20_02Edgar_Morin.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. México DF: Desarrollo Gráfico Editorial.
- Ojeda, L. (1992). Proyecto de Profesionalización de Maestros en áreas rurales andinas CRAM. *Educación 1* (1), pp. 193-202. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5500/5496>

- ONU (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. New York: Naciones Unidas. Recuperado el 10 de Abril de 2021, de <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html>
- PRATEC (1998). *La Regeneración de Saberes en los Andes. Aprendizaje Campesino Andino*. Lima: s.e.
- Rengifo, G. (2017). *Las situaciones significativas*. Lamas-San Martín: Waman Wasi.
- Sacristán, G. (1988). *El Curriculum una reflexión sobre la práctica*. México D.F.: Editorial Morata.
- Shiva, V. (2008). *Los monocultivos de la mente*. México D.F.: Editorial Fileo.
- Souza, B. D. (2010). *Para descolonizar occidente, más allá del pensamiento abismal*. Buenos aires: Prometeo Libros.
- Torres, A. (2017). *Estrategias pedagógicas de la educación Popular*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Tovar, M. (2009). Los pueblos indígenas y originarios y la formación universitaria. En U. I. Wasi, *Seminario Internacional "Movimiento Indígena y la Educación Superior en Abya Yala"* (pp. 90 -95). Quito: Consejo Nacional de Educación Superior.
- Trapnell, L. y Neyra, E. (2007). *De la Cutipa a la Icara: La experiencia de FORMABIAP de 1988 al 2006*. Iquitos: Instituto Superior Pedagógico de Loreto.
- Tubino, F. (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo editorial de la PUCP.
- UNESCO (2001). Declaración Universal sobre la diversidad Cultural. *Conferencia intergubernamental sobre políticas culturales para el desarrollo*. Estocolmo: UNESCO.

- Vargas, J. (2015). Navegando en aguas procelosas: Una mirada al sistema universitario peruano. En R. Cuenca, *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades* (pp. 19-58). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Victor del Cid, M. (2012). *Manual de investigación Cultural comunitaria*. Managua: CRAAM.
- Villasante, M. (2013). Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco. Santiago de Chile: ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior.
- Villegas, R. (2014). *Dialogo entre sabidurias culturales y el conocimiento escolar: Estudio realizado en dos ayllus en Norte de Potosí*. La Paz: Plural Editores.
- Vitgosky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México D.F.: Grijalbo.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya Ayala.
- Zapata, A. (2013). *¿Desiguales desde siempre? Miradas históricas sobre la desigualdad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Fondo editorial de la PUCP. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Decir-y-Callar.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de la etapa de diagnóstico

Guía de observación participante a docentes

Nombre del Curso.....

Fecha:.....*Nº de alumnos*:.....

Objetivo:

Describir cómo aplica el formador la estrategia del diálogo de saberes para la construcción de aprendizajes interculturales en estudiantes de la Carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Procedimiento:

Observar detenidamente las actuaciones del docente y de los y las estudiantes:

ACCIONES DEL DOCENTE	ACCIONES DE LOS ESTUDIANTES
Recoge los saberes previos de los estudiantes? Qué recursos usa para este proceso?	Comparten sus saberes previos?
Organiza esos saberes de tal manera que permite a los estudiantes valorar su saber?	Expresan plenamente sus saberes usando el recurso propuesto por el docente, para sistematizarlos?
Genera espacios para evidenciar que ese saber hace parte de una saber comunitario más amplio?	Relaciona su saber individual con el saber comunitario más amplio?
Presenta información desde el saber de los pueblos originarios o sus actores? Precisar que medio usa	Reconoce el aporte de saberes desde su pueblo originario que desconocía? Comprende la información presentada por el docente. Qué ayuda a su comprensión?
Propone acciones de investigación del saber propio?	Acoge y comprende las acciones de investigación del saber propio que propone el docente?
Presenta información desde el saber de la ciencia? Precisar que medio usa	Comprende la información sobre el saber de la ciencia? Qué ayuda a esta comprensión?
Promueve acciones de comparación del saber local y el saber científico global? Precisar que medio usa	Logra establecer comparaciones significativas entre el saber local y el saber de la ciencia? Qué ayuda a la significatividad?

Propone acciones para la aplicación de lo aprendido en problemas concretos de la vida comunitaria o el desenvolvimiento de la escuela EIB?	Aprecia utilidad en lo que propone el docente para solucionar problemas concretos? Enriquece las aplicaciones desde su mirada?
Propone acciones para valorar lo aprendido desde la experiencia de los jóvenes?	Valora lo aprendido desde las reflexiones cambios en su experiencia?

Guía de observación del estudiante

Objetivo:

Describir cómo aplica el estudiante la estrategia del diálogo de saberes para la construcción de aprendizajes interculturales en sus sesiones de práctica profesional

ACCIONES DEL ESTUDIANTE PRACTICANTE	ACCIONES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
Recoge los saberes previos de los niños y niñas? Qué recursos usa para este proceso?	Comparten sus saberes previos?
Organiza esos saberes de tal manera que permite a los niños y niñas valorar su saber?	Expresan plenamente sus saberes usando el recurso propuesto por el docente, para sistematizarlos?
Genera espacios para evidenciar que ese saber hace parte de una saber comunitario más amplio?	Relaciona su saber individual con el saber comunitario más amplio?
Presenta información desde el saber de los pueblos originarios o sus actores? Precisar que medio usa	Reconoce el aporte de saberes desde su pueblo originario que desconocía? Comprende la información presentada por el docente. Qué ayuda a su comprensión?
Propone acciones de investigación del saber propio?	Acoge y comprende las acciones de investigación del saber propio que propone el docente?
Presenta información desde el saber de la ciencia? Precisar que medio usa	Comprende la información sobre el saber de la ciencia? Qué ayuda a esta comprensión?
Promueve acciones de comparación del saber local y el saber científico global? Precisar que medio usa	Logra establecer comparaciones significativas entre el saber local y el saber de la ciencia? Qué ayuda a la significatividad?
Orienta la propuesta de acciones para la aplicación de lo aprendido en problemas concretos de la vida comunitaria o personal de niños y niñas?	Propone acciones para solucionar problemas concretos?
Propone acciones para valorar lo aprendido con otros actores de la comunidad?	Valora lo aprendido desde las reflexiones cambios en su experiencia?

Guía de entrevista en profundidad a docente formador en EIB

Objetivo: Conocer cómo los docentes de Educación Intercultural Bilingüe de una universidad privada comprenden el diálogo de saberes aplicado en sus estudiantes.

Procedimiento:

1 . Identificación de ideas relacionadas al método de Diálogo de Saberes

- ✓ ¿Cómo concibe el término de Dialogo de Saberes?
- ✓ ¿Cree que el Diálogo de Saberes debe considerársele como un método didáctico? O es algo más que eso ¿Por qué?
- ✓ ¿Por qué cree que es pertinente la implementación del diálogo de saberes en la formación de estudiantes de EIB?
- ✓ ¿Qué tiene que ocurrir entre los estudiantes para asumir que se está dando el diálogo de saberes?

2 . Descripción de las visiones relacionadas al método de Diálogo de Saberes

- ✓ ¿Cómo se operacionaliza el Diálogo de Saberes?
- ✓ ¿Cuáles son los valores básicos en el desarrollo del diálogo de saberes?
- ✓ ¿Qué papel cumple la lengua dentro del diálogo de saberes?
- ✓ ¿Cómo se precisa abordar los saberes propios de los pueblos originarios?
- ✓ ¿Cómo se debe abordar los saberes de la ciencia en el diálogo de saberes?
- ✓ ¿Qué sentido tiene comparar los saberes de los pueblos originarios con los de la ciencia?
- ✓ ¿Pueden articularse diferentes vertientes de saberes para lograr un objetivo común?

3 . Interpretación de las visiones relacionadas al método de Diálogo de Saberes

- ✓ ¿Porqué el diálogo de saberes constituye un proceso la reflexión crítica?
- ✓ ¿Cómo fomentar el diálogo de saberes en auditorios pluriculturales?
- ✓ ¿Qué efectos produce en la relación intercultural la aplicación del diálogo de saberes?
- ✓ ¿Cree que el diálogo de saberes debería ser transversal en toda la educación peruana?

Guía de entrevista a estudiantes

Objetivo:

Recopilar información relevante acerca de la percepción sobre el dialogo de saberes desde los estudiantes de las carreras de EIB

Procedimiento:

1. ¿Qué se entiende por dialogo de saberes?
2. ¿Cómo poner en práctica el dialogo de saberes en tu formación en EIB?
3. ¿Cuál sería el beneficio de implementar estrategias de dialogo de saberes en tu formación?
4. ¿Qué características tiene el diálogo de saberes en la formación docente?
5. ¿Qué procesos didácticos comprende el diálogo de saberes?
6. ¿Qué ventajas y desventajas identificas en la aplicación del diálogo de saberes en la formación docente?

Anexo 2. Instrumentos de la etapa de diseño e implementación del plan:

Sesión de aprendizaje y memo reflexivo

Objetivo:

Organizar los procesos pedagógicos y didácticos que harán posible el diálogo de saberes en la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe y reflexionar sobre los aprendizajes que desencadena en los estudiantes.

Procedimiento:

Registrar en base a los siguientes aspectos:

- Capacidad a Lograr
- Actividades de análisis de la vivencia personal
- Actividades de sistematización del saber comunitario en diálogo con la vivencia personal
- Actividad de investigación del saber científico
- Actividad de comparación de ambos saberes
- Actividad de aplicación de lo aprendido en una situación problemática

Reflexión de la sesión

- Qué cambió en lo planificado y por qué?
- Qué aprendizajes valoran haber logrado los estudiantes?
- Qué posibilitó estos aprendizajes?
- Qué se debe seguir mejorando en la propuesta de dialogo de saberes?

Entrevista a docentes formadores de EIB

Objetivo:

Identificar la valoración de las acciones orientadas a implementar diálogos de saberes en la formación en las carreras de EIB.

Preguntas:

1. ¿Qué aspectos del dialogo de saberes evidencia que se desarrollan en la formación de estudiantes de las carreras de EIB?
2. ¿Qué se ha requerido para que estos diálogos de saberes se implementen en la carrera?
3. ¿Cómo han contribuido los proyectos integradores a la puesta en práctica de diálogos de saberes?
4. ¿Cómo se expresa en las interacciones cotidianas en la asignatura que conduce el diálogo de saberes?
5. ¿Cómo se ha expresado en los materiales autoeducativos el diálogo de saberes?
6. ¿Qué falta aún hacer para institucionalizar en las carreras de EIB un auténtico diálogo de saberes?

Entrevista a estudiantes al concluir la práctica profesional

Objetivo:

Identificar los aprendizajes que dejó la práctica profesional en los egresados de la carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, en torno de la construcción de procesos de diálogo de saberes

1. En la práctica pedagógica cómo aprovechaste tu experiencia cultural para enseñar a los niños y niñas?
2. En el proceso de la práctica pedagógica cómo lograste que los niños y niñas investigaran sobre los saberes de sus localidades?
3. Cómo trabajaste con los niños y niñas el reconocimiento de que sus saberes son un bien colectivo y no solo personal?
4. En la práctica pedagógica cómo abordabas los saberes de otros o información que no era parte de la vivencia de niños y niñas? Qué logros y que problemas encontraste en este proceso?
5. Durante el desarrollo de la práctica profesional cómo involucraste a niños y niñas en reflexiones y acciones para responder a problemas significativos de la comunidad?
6. Cómo te permitió la práctica pedagógica afirmarte en tu cultura y tu identidad como docente?
7. Cómo definirías en este momento el diálogo de saberes, desde la experiencia ganada en tu proceso de práctica profesional