

La interculturalidad en el aula: aproximación teórica desde las voces de los docentes universitarios

Interculturality in the classroom: theoretical approach from the voices of the university teacher

A interculturalidade na sala de aula: aproximação teórica das vozes do professor universitário

Susy Rosy Santiago Lázaro

susyrosy.sl@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-2479-7531>

Rosalym Prado de la Cruz

autores1234@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-7302-7680>

Universidad Daniel Alcides Carrión, Cerro de Pasco, Perú.

Artículo recibido en enero de 2022, arbitrado en febrero de 2022 y aprobado en abril de 2022

RESUMEN

Independientemente de lo establecido en los programas educativos universitarios, la interculturalidad se emplea como un término complejo y polisémico referido a las analogías sociales que se precisan en términos que abarcan la cultura, etnicidad, lengua, religión y nacionalidad. El propósito de esta disquisición fue generar una aproximación teórica a la interculturalidad en el aula desde las voces de los docentes universitarios de Perú. Metodología: cualitativa, paradigma interpretativo, enfoque fenomenológico y hermenéutico. La realidad objeto de estudio es asumida como compleja, múltiple, divergente en construcción y reconstrucción. Los informantes fueron seleccionados de manera intencional a quienes se aplicó la entrevista en profundidad sistematizada mediante la codificación, categorización artesanal y triangulación. Como hallazgos destaca que la interculturalidad en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, requiere de transformación. Una vez obtenidas las categorías emergentes y su interpretación, se generó el constructo teórico de interculturalidad inclusiva humanista transformadora.

Palabras clave: interculturalidad; aula universitaria; docencia universitaria; educación intercultural; vivencia

ABSTRACT

Regardless of what is established in university educational programs, interculturality is used as a complex and polysemic term referring to the social analogies that are specified in terms that encompass culture, ethnicity, language, religion and nationality. The purpose of this

discussion was to generate a theoretical approach to interculturality in the classroom from the voices of university teachers in Peru. Methodology: qualitative, interpretive paradigm, phenomenological and hermeneutical approach. The reality under study assumed as complex, multiple, divergent, under construction and reconstruction. The informants were intentionally selected to whom the systematized in-depth interview was applied through coding, craft categorization and triangulation. As findings, it stands out that interculturality at the Daniel Alcides Carrión National University requires transformation. Once the emerging categories and their interpretation were obtained, the theoretical construct inclusive intercultural humanist transformation was generated.

Keywords: *interculturality; university classroom; university teaching; intercultural education;*

RESUMO

Independientemente do estabelecido nos programas educativos universitários, a interculturalidade se emprega como um termo complexo e polissêmico referente às analogias sociais que se precisam em termos que abarcam a cultura, etnia, língua, religião e nacionalidade. O propósito desta dissertação foi gerar uma aproximação teórica à interculturalidade na sala de aula a partir das vozes dos docentes universitários do Peru. Metodologia: qualitativa, paradigma interpretativo, enfoque fenomenológico e hermenêutico. A realidade objeto de estudo é assumida como complexa, múltipla, divergente em construção e reconstrução. Os informantes foram selecionados intencionalmente aos quais a entrevista em profundidade sistematizada foi aplicada por codificação, categorização artesanal e triangulação. Como achados destaca que a interculturalidade na Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, requer transformação. Uma vez obtidas as Categorias emergentes e sua interpretação, gerou-se o constructo teórico de interculturalidade inclusiva humanista transformadora.

Palavras-chave: *interculturalidade; aula universitária; docência universitária; educação intercultural; vivência*

INTRODUCCIÓN

Este prolegómeno admite intitular que, a nivel universitario, independientemente de lo establecido en los pensum de estudios, la interculturalidad, en la actualidad es empleada como una expresión compleja y polisémica referida a los nexos que coexisten en una sociedad entre los heterogéneos grupos de mayoría-minoría, y que se concretan en dimensiones culturales, étnicas, lingüísticas, religiosas y nacionalidad.

Las comunidades andinas poseen como colofón de la interculturalidad erigir procesos que coadyuven a constituir sociedades plurales, justas y realmente democráticas. Lo cual demanda una ciudadanía peruana segura de sí misma, respetuosa y tolerante de las numerosas

expresiones culturales, censora de las inequidades, la marginalización, segregación y exclusión, conocedora de las dificultades y problemas culturales latentes, y competentes para comunicarse, interrelacionarse. Con la tarea finiquita de socorrer y proceder con "otros" hacia la construcción de la unidad dentro de la pluralidad, para aprender a vivir y coexistir, en la escuela y en la sociedad (Godenzzi, 1996; Touraine, 1997).

Cada día resulta más frecuente el empleo de la concepción de interculturalidad para referirse a los nexos existentes entre las numerosas catervas humanas que constituyen una determinada sociedad. Aunque, inicialmente dicha significación se fijó con una idea de cultura estática y reconstruida, como derivación de la anexión de los vínculos entre culturas. En consecuencia, la referencia real de cada constelación es entrañablemente propia del contexto: ciertas sociedades usan la interculturalidad para describir a la diversidad producto de la migración, y otras esgrimen la misma idea para señalar las correspondencias entre pueblos indígenas y descendientes de colonizadores (Dietz, 2017).

En la llamada sociedad del conocimiento, la educación universitaria es indispensable para solventar las necesidades intrínsecas de la sociedad. Por tal razón, su universalización ha ido alcanzando mayor representatividad en las naciones en vías de desarrollo mediante procesos de transformación, tal y como afirma Rojas y Espejo (2020). En paralelo con la masificación de la educación universitaria, se han adoptado políticas de inclusión de grupos minoritarios, en procura de asegurar el ingreso, la prosecución y el egreso de las universidades. En correspondencia con los diferentes escenarios socio-políticos, tanto los países desarrollados como los en vías de desarrollo han concordado en elevada o baja proporción esclarecer la necesidad y compromiso de brindar una educación universitaria asequible a las exigencias de formación idónea para dar respuesta a las crecientes demandas de una sociedad de carácter global (Hernández-Chacón, 2020).

Expone la misma autora, que conjuntamente con los elementos indicados, concurre uno que impacta de modo cardinal en la gestión del conocimiento: la diversidad cultural. En naciones como Ecuador conviven trece ciudadanías que componen un abanico cultural heterogéneo y múltiple. Para la academia esto presume un auténtico reto en la gestión del

conocimiento, en virtud de que, la dimensión cultural traza dinámicas e incógnitas que trascienden las fronteras de la educación formal. La concepción que responde a lo antedicho lo propone Ponjuan (2018), cuando formula que la gestión del conocimiento es una amalgama de información, experiencia y contexto, que coloca en el mismo escenario dimensiones claves para el operar de la universidad en espacios de cultura diversa.

En el mismo orden, hablar del Perú es referirse a una nación con una inmensa variedad cultural, étnica, lingüística, geográfica y ecológica, que aloja una exorbitante cantidad pueblos nativos andinos y amazónicos, asimismo, de mestizos, afrodescendientes e inmigrantes (Céspedes-García et al., 2019). El Ministerio de Cultura (2016), rotula que los pueblos aborígenes suman 55 en la superficie nacional, en la que se dialogan 47 lenguas distintas al castellano y precedentes a los procesos de colonización europea de América. Es por lo que García-Segura (2019), considera que la educación Bilingüe Intercultural debe ser reconocida como aquella dirigida a la población indígena y se ha transformado en una herramienta para fortalecer su identidad y ampliar su cosmovisión, revalorizando sus lenguas y sus culturas.

En el Perú, la multiétnicidad, multilingüismo y multiculturalidad, se han transformado en escenarios obligatorios en el que la gran parte de la población despliega sus aprendizajes y experiencias. En esa circunstancia, la lengua, las tradiciones y la cultura en el transcurso educativo cobran una trascendencia capital, por tal motivo se hace necesario dar un manejo conveniente al empleo de las lenguas, a su conservación, a las costumbres y el total acatamiento de las costumbres y el respeto a la sucesión histórica de los pueblos (Sumire de Conde, 2011). Sin embargo, en el país, los espacios de construcción colectiva que involucran a las organizaciones para la definición de políticas son escasos y relativamente recientes (Olivera-Rodríguez y Dietz, 2017).

Sustenta la antedicha autora, que cada lengua proporciona su cosmo referencial, su herencia histórica, su colectividad de dialogantes, debido a ello, la educación bilingüe convoca a la plática. Dado que, esta dinámica permite que los protagonistas educativos (alumnos, docentes, padres de familia, comunidad, entre otros) se transformen en interlocutores. Donde la correspondencia docente-alumno abandona la mera instrucción y se transfigura en

intercambio crítico y creativo en el que todos los actores cooperan y se instruyen. Añadiendo a ello, se debe emplear lo propuesto por Alan y Kananu (2019), quienes plantean que el desafío de la apertura de los profesionales de la enseñanza de contenidos a un doble aspecto cultural, la racionalidad occidental y la cosmovisión indígena, sigue siendo válido, por lo que la interculturalidad capta la atención de los indígenas y no-indígenas de formadores y aprendices

Encamines de estudios previos

Se presentaron los referentes teóricos que incluyó conexos conceptuales y que concibió ciertas reflexiones para la cimentación del estado del arte y argumentación epistemológica. En este axioma, se plasma una revisión de investigaciones previas, destacándose en la búsqueda, aquellas disertaciones contentivas de temas conexos con el escenario objeto de investigación; en este sentido, se tomaron los trabajos investigativos realizados tanto a nivel internacional como nacional.

A nivel internacional fue oportuno citar a Cruz (2018), quien, en Ecuador, mediante una investigación de perspectiva cualitativa y titulada *Cosmovisión andina e interculturalidad una mirada al desarrollo sostenible desde el sumak kawsay*, expresa la existencia de una conformación social en invariable transformación e innovación, en la cual prevalece el carácter igualitario, mutuo y una correspondencia firme de las personas entre sí. Concluye el autor que la idea de la cosmovisión andina y la interculturalidad no atañen a un elemento de subdesarrollo, por el contrario, componen un requerimiento para reconquistar los valores colectivos. Otros autores, como Villagómez (2017) y Rodríguez (2015, 2018), examinan que el argumento de la interculturalidad y la diversidad cultural ha estado presente en las políticas educativas y en normativas de ese país, esto se debe a las magnánimas condiciones propias de la diversidad cultural que personifica al país.

Por otro lado, se encuentran investigaciones como la elaborada por Agrega Martínez-Otero Pérez (2021), donde se hace mención a Brasil, como una de las naciones que posee una de las más exuberantes diversidades culturales del mundo. Condición que ha influenciado en las

dinámicas educativas, dado que, los docentes han empleado distintas estrategias para acoplarse a los escenarios que coexisten dentro del territorio

En lo que respecta al espacio o ámbito nacional, se expone la experiencia de Céspedes-García *et al.* (2019), quienes a través de su investigación de enfoque cualitativo titulada “*Concepciones de interculturalidad y práctica en aula estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú*”. Documento donde se precisa que la noción de interculturalidad propia de los docentes se tratan temas prevalecientes tales como afirmación cultural propia, concurrencia con otras lenguas y culturas, además, de reciprocidad entre culturas y concluyen en la correlación entre sus concepciones y sus manejos en aula. No obstante, el plan curricular exhibe divergencias en la anexión de contenidos.

En el Perú, entre otros autores que abordan la temática, se encontró el trabajo elaborado por García-Segura (2017), quien analizó la diversidad cultural y el bosquejo de políticas educativas. Dado que, en el Perú, según la autora, se distingue por su signo multicultural y multilingüe. Por lo que, se debe brindar un espacio para adelantar los lineamientos y finalidades de un tipo de educación que responda a las demandas existentes y sentidas por la sociedad peruana.

Asimismo, se consideró hacer mención a referentes teóricos, donde destaca el significado de la concepción de cultura. Este término resulta particularmente complejo de analizar y no se trata con la misma orientación en la esfera de las ciencias sociales, dado que, en esta ocasión se encuentra referida a la formación de la persona, primordialmente en lo atinente a sapiencias (Martínez-Otero Pérez, 2021). Es por ello que Molano (2007) concibe a la cultura como un sistema de creencias y de prácticas; lo cual presume que la identidad cultural no es algo estático, ni exento de giros e imprecisiones, de allí los sujetos portadores de esa cultura consiguen reacomodar y ocupar la identidad sobre nuevos pedestales.

Entre los paralelismos culturales que operan de forma heterogénea producto de las transformaciones que inducen aspectos externos se contienen: el nivel de la lengua, de la sabiduría popular expresada en los proverbios, máximas, mitos; de las artes, la música, la

literatura y de las normas, costumbres y formas de coexistencia en una colectividad (Abellán, 2003). Debe recordarse, por ejemplo, la insistencia en la trascendencia del respeto a la identidad cultural, de la cual constituyen pieza fundamental la dimensión individual y de origen del estudiantado (Freire, 2019).

Al hacer referencia a la Interculturalidad y al preguntarse ¿Qué se entiende por interculturalidad? Preexiste un asentimiento en sustentar que la cimentación conceptual de la interculturalidad es imprecisa (y a veces indeterminada). Habiendo claridad en que no es fácil confeccionar un mapa con manejos tan disímiles de la interculturalidad, se debe identificar primero, posteriormente concretar por ejes analíticos ciertos empleos de la expresión situándolos en sus esferas y dimensiones de disputa con la finalidad de que el lector logre guiarse e ir erigiendo un punto de vista particular.

En este panorama de desarrollo, los proyectos, como instrumentos modernizadores, deben estar enmarcados dentro de los retos de la interculturalidad, es decir, deben estar orientados a establecer el diálogo y la tolerancia para mirar al otro desde la perspectiva de las oportunidades y prestaciones culturales. Desde una mirada retrospectiva a la cultura andino-amazónica, se encuentra cargada de manifestaciones donde se encuentran el hombre y naturaleza ejerciendo su reciprocidad, solidaridad y ayuda mutua, sin embargo, ambos ejercen sanciones y reconocimientos propios de la vida cotidiana. En palabras de Ramos-Holguín *et al.* (2019), desde esta perspectiva, la interculturalidad es dinámica, ya que está en constante evolución y negociación, donde se reconoce que el sujeto debe agenciar procesos en los que actúe de manera autónoma, demostrando sus capacidades, y que le permitan desarrollar su propio conocimiento.

Desde el horizonte conceptual y epistemológico, el soporte fenomenológico de lo intercultural está cimentado en una filosofía del sujeto, es decir, erige la noción del sujeto como individuo libre y comprometido con un colectivo de iguales. Por lo que es importante mencionar lo exhibido por Abdallah-Preteuille (1999), quien afirma que la postura intercultural se separa de la visión objetivista y estructuralista, puesto que la elaboración cultural correspondiente al sujeto y las tácticas empleadas no han logrado establecer la cognición del actor.

Asimismo, la expresión intercultural involucra indagar el sentido, a causa de que no es simplemente un método, es igualmente una ontología, no en la orientación de un supuesto a priori, sino que se reconstruye mediante el examen y la exégesis que conciben los sujetos que intervienen en una esfera sociocultural y geográfica. Es por ello, que Ramos-Holguín *et al.* 2019, exhibe que esta condición posee dotes para ser reconocida como una herramienta pedagógica, dado que, tiende a visibilizar varios tipos de conocimientos (Ramos-Holguín *et al.* 2019).

Por su parte, al hacer mención a la Hermenéutica intercultural, dinámica que se dedicó a despuntar los reduccionismos conceptuales que describen frecuentemente el empleo de la idea de interculturalidad examinada hasta ahora. Esto es debido, primariamente a la concurrencia entre la enseñanza de lenguas extranjeras, la antropología interpretativa y la tenaz tradición hermenéutica que expone una propuesta inicial interdisciplinaria, teórico-metodológica, en correspondencia con la noción de interculturalidad (Dietz, 2017).

La designada hermenéutica intercultural (Stagl, 1993), se percibe a sí misma como una rama y una sistematización de la hermenéutica trascendental tradicional que -con indudables ecos kantianos- especula sobre los contextos que posibilitan el discernimiento, el sentido (*Verstehen*) y la comunicación entre las personas. En este paradigma, todos los actos de *Verstehen* se observan como corrientes tentativas, aproximativas y obligatoriamente circulares hacia una amalgama de espacios gadameriana. Estrictamente como derivación de este ejercicio comparativo e interpretativo se consigue crear un significado intersubjetivo. Por tal razón se presenta esta disquisición con el propósito de generar una aproximación teórica a la interculturalidad en el aula desde las voces de los docentes universitarios de Perú, considerando como escenario investigativo la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

MÉTODO

La presente investigación fue de naturaleza cualitativa, paradigma interpretativo, enfoque fenomenológico y hermenéutico. Se evidenció el fenómeno en las tres dimensiones del conocimiento (ontológico, epistemológico y metodológico). Asumiendo el escenario objeto de

estudio desde una trama ontológicamente compleja, múltiple, divergente y en una dinámica de construcción y reconstrucción. Dado el carácter cualitativo de la investigación, se seleccionó intencionalmente a los actores sociales o informantes clave, aplicando los criterios señalados en etapa de aproximación al conocimiento. Para recabar la información se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad, los testimonios conseguidos fueron sistematizados por medio de la codificación, categorización artesanal y la triangulación.

Para hablar de fenomenología, se hace imprescindible citar a Husserl (2005), dado que, este autor sentó las bases de una fenomenología aplicable a las ciencias. Entendiéndose por este estudio, según el precitado autor, como la ciencia que estudia la analogía concurrente entre los hechos (fenómenos) y el espacio en que se exterioriza esa realidad (psiquismo, la conciencia). Al hacer referencia al método Fenomenológico, Martínez-Miguélez (2009), destaca que cuando se estudia una realidad cuya naturaleza y estructura solo puede ser alcanzada desde el horizonte referencial del sujeto que la vive y experimenta, requieren ser examinadas con este método. Por lo antedicho, se asume esta herramienta que admite interpretar el entorno desde la cosmovisión de los actores sociales partícipes.

Ahora bien, en lo concerniente a la hermenéutica, para Gadamer (2017), las circunstancias de convenir en una plática adquieren un viraje apropiadamente hermenéutico, en el que el modo de interpretar las ideas exteriorizadas juega un papel fundamental. Sostiene el autor, que todo comprender es desentrañar y toda interpretación se despliega con un lenguaje que pretende dejar que el objeto hable y resulta en simultáneo el propio idioma de su intérprete. Es pertinente enfatizar que, al pretender argumentar los zócalos del Paradigma Interpretativo para este trabajo, se aspiró responder a los postulados de Guba (1991), al demostrar el fenómeno experimentado desde una postura ontológica, epistemológica y metodológica.

De igual manera, se debe hacer mención de lo trabajado por Reicoeur (2003), quien precisó una vinculación de esta postura filosófica con la fenomenología, dado que, este autor debate uno de los pilares cruciales de la fenomenología, el cual reside en la “transparencia de la conciencia de sí misma” (Silva Arévalo, 2005, p.182). Lo cual, se logra apreciar en el desarrollo del *injerto* de la hermenéutica dentro del método fenomenológico, materializado ello en el

desplazamiento de una hermenéutica del autor hacia una del lector. Este proceso de reivindicar la fenomenología hace referencia al injerto de la hermenéutica, el cual se caracteriza por un desplazamiento de este saber, dado que, se abocó a construir un pensar dedicado a la reflexión.

Siendo que, en la investigación, se evidenció el fenómeno en los tres planos del conocimiento, se consideró necesario citar a Sandín (2003), quien manifiesta que los paradigmas pueden ser caracterizados según la manera en que sus representantes responden a tres preguntas de corte: ontológico, epistemológico y metodológico: La primera pregunta (Ontológica) ¿Cuál es la naturaleza de la realidad? El ser del objeto que es conocido o lo que son las cosas). La segunda pregunta (epistemología) ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce (sujeto cognoscente, el investigador) y lo conocido? Y la tercera pregunta (metodología) ¿Cómo debe hacer el investigador para encontrar el conocimiento?

A la luz de este pronunciamiento, se dio respuesta a la primera pregunta correspondiente a la rama de la Ontología. Si se busca la realidad bajo el enfoque interpretativo, se toma la misma desde un contexto ontológicamente complejo, múltiple, divergente y en una dinámica de construcción y reconstrucción permanente donde la intersubjetividad está presente en todo el desarrollo de la investigación. Se tiene una realidad dependiente de los significados que los actores sociales le atribuyen a la misma; es decir, es una situación múltiple, holística, y dinámica en construcción, inmersa en el proceso de Interculturalidad que se lleva a cabo en la Universidad objeto de estudio.

Equivalentemente, se da respuesta a la segunda pregunta (Epistemología). Se estudió el proceso de interpretación que los actores sociales hicieron de su realidad. Se refiere a la forma o manera de cómo se construye el conocimiento y cómo se configura la relación investigador-investigado. Es así, como la representación aquí adoptada desde la posición epistemológica, conlleva a considerar el ámbito de lo complejo, tomando la episteme de la complejidad como caudal del pensamiento que permitió incorporar orden a la incertidumbre; lo que condujo a buscar la comprensión del fenómeno estudiado para visionar cómo ocurre el proceso de interpretación del liderazgo gerencial universitario intra y supra sistémico en la institución

estudiada, a partir de las respuestas de los participantes en la investigación, al consentir definir el fenómeno desde su realidad, haciéndose entonces necesario comprenderla e interpretarla con una visión holística e integradora.

Además de la postura ontoepistémica asumida, se abordó el plano metodológico, el cual está relacionado con la manera como el investigador debe proceder en la búsqueda del conocimiento, se instituyó una orientación metodológica cualitativa, con la intención de dar respuesta a la tercera pregunta formulada por Sandín (2003). En lo metodológico, el diseño adopta un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso.

En la realización de este estudio y para efectos de su estructura se recurrió a la organización de esas acciones e interacciones, distinguiendo cada una de las etapas de la organización de la investigación del método fenomenológico de acuerdo a las indicadas por Martínez-Miguélez (2009): (a) Etapa Previa, (b) Etapa descriptiva, (c) Etapa Interpretativa o Estructural y (d) Etapa de Aproximación al Conocimiento:

Etapa Previa: Figurada por el lapso previo al trabajo de campo. Concierno al resguardo de las experiencias exploratorias tomando en cuenta el tiempo utilizado para su ejecución. Constituyó una aproximación inicial al fenómeno de estudio, se exploró para interpretar y comprender Interculturalidad desde las voces del docente universitario de Perú, y la relación intersubjetiva como informantes clave.

Etapa descriptiva: Implica la descripción del fenómeno estudiado y se preparó mediante la selección de las técnicas y maniobras procedimentales para la recolección de la información. En este sentido, se elige la entrevista en profundidad como técnica desde una disposición claramente fenomenológica y hermenéutica. Su desarrollo se logró a través de la descripción protocolar de cada participante. Partiendo de la misma, se emprende el proceso hermenéutico o de interpretación. El despliegue de esta etapa, figura en tres pasos: (a) Elección de la Técnica o Procedimiento Adecuado, (b) Aplicación de la Técnica y (c) Elaboración de la Descripción Protocolar.

Etapas Interpretativa o estructural: La interpretación del testimonio que surge de la entrevista en profundidad, fue reflexionada a través de la técnica de análisis del discurso y la Codificación y Categorización, con la pretensión de reconstruir los sentidos y significados que los actores sociales le otorgaron a la Interculturalidad en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión desde las voces del docente universitario, a partir de su interacción con la realidad y una vez interpretadas las categorías emergentes fueron organizadas en matrices interpretativas.

Etapas de Aproximación al Conocimiento: En la misma se convino el procedimiento sistemático fusionando de la interpretación fenomenológica y hermenéutica de los sentidos y significados que nacieron de la comprensión de los actores sociales sobre interculturalidad en el aula en la institución estudiada, lo cual ideó un acercamiento teórico al conocimiento.

Conjuntamente con lo aludido, fue plasmado el procedimiento de triangulación entre la información proporcionada por los actores sociales, las contribuciones de los teóricos y los aportes culturales de la investigadora, dando paso a la teorización. En la Etapa de aproximación al conocimiento: Se prosiguió el medio sistemático a partir de la interpretación fenomenológica y hermenéutica de los sentidos y significados que surgieron del entendimiento de los actores sociales sobre la interculturalidad en la institución estudiada, lo cual consintió idear una aproximación teórica al conocimiento.

Lo antedicho, es apoyado por Piñero-Martín y Rivera-Machado (2012), quienes señalan que el análisis de datos cualitativos se configura alrededor de los procesos de codificación, categorización y teorización. Los mismos constituyen un proceso complejo dado que requiere de la estructuración de las unidades de significación, partiendo de los textos discursivos de los versionantes, de sus testimonios y observaciones transcritas, o de otros textos que pudiera considerarse como fuente de información.

Es pertinente indicar, que el acopio de la información se planeó recurriendo a la técnica de entrevista en profundidad, que para Taylor y Bogdan (1987), es conceptualizada desde la visión epistémica como repetidas concurrencias cara a cara entre el investigador y los

informantes, con el propósito de lograr el entendimiento de los enfoques que asumen con relación a su existencia, vivencias o circunstancias, tal cual como las enuncian con su propio vocabulario (p. 47). La cual fue aplicada a tres (3) docentes de la institución estudiada, seleccionados como informantes clave o actores sociales.

Los actores sociales (ACTS) para esta intervención investigativa fueron optados intencionalmente, contemplando exclusivamente su conexión con el fenómeno examinado, para conseguir una vislumbre de los sentidos y significados en adhesión a los siguientes criterios valorativos: (a) Docente de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, (b) ser responsable de algunas de las cátedras de Educación Primaria y (c) tener como mínimo tres (3) años en el cargo.

Por otra parte, al hablar de calidad o credibilidad de la investigación se alude a la solidez metodológica con que ha sido trazada y desdoblada, y a la confianza que, como derivación de esto, se puede admitir en la autenticidad de los resultados. En este sentido, Arias y Giraldo (2011), señalan que para los estudiosos de la metodología de investigación los argumentos de rigor relacionados con la calidad, son un aspecto fundamental. Es decir, que la aptitud de un estudio es taxativa, en buena parte, del rigor metodológico con que se acomete. En esta investigación los criterios de legitimación fueron confianza, credibilidad, fiabilidad, además de la sistematicidad, considerados por la investigadora como esenciales durante el procedimiento metodológico desplegado.

RESULTADOS

Siendo el propósito o intencionalidad de esta investigación comprender los sentidos y significados que le otorgaron los actores sociales a la interculturalidad en el aula en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú. Proceso que se llevó a cabo exteriorizando las reflexiones respecto a cómo es posible generar una Aproximación teórica a partir de sus informaciones, o argumentos particulares de actuación, se tuvo un conjunto de categorizaciones y sistematizaciones. Se estableció el transcurso práctico de caracterización

y se comenzó con la transcripción de las narraciones exploratorias y se sistematizaron de modo artesanal.

En esta fase investigativa, se meditaron algunas unidades de sentidos que consintieron la codificación de los atributos dentro de diez (10) categorías, a saber: (a) Cultura propia, (b) Reafirmación de identidades, (c) Fortalecimiento del sentido de pertenencia, (d) Preservación de la lengua, (e) Reconstrucción de conocimiento (f) Relaciones interculturales, (g) Interculturalidad, (h) Comunicación intercultural, (i) Formación pedagógica y (j) Innovación y Cambio. Las categorías obtenidas de las entrevistas en profundidad hechas a los actores sociales participantes en la investigación al preguntarles sobre los sentidos y significados que para ellos tenía la interculturalidad en el aula desde sus voces, se interpretaron a partir de la disertación intersubjetiva de los mismos, desde las unidades de sentidos, de donde se origina la red semántica final y que fueron procesadas artesanalmente, lo que se dio luego que se consideró la saturación de la información, dados los atributos emergentes.

En el abordaje de esta situación, y desde la propia cotidianidad de la investigadora, se logró obtener testimonios producto de los diálogos intersubjetivos con los actores sociales del proceso, al preguntárseles que sentidos y significados como fase preliminar se exponen las apreciaciones siguientes:

El sistema educativo nacional ha influenciado directamente para que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sea fluido. En el quehacer educativo no se propicia el ejercicio de la ciudadanía multicultural e intercultural. No se dispone de herramientas pedagógicas para enseñar la primera y la segunda lengua. Se observa un carácter utópico, no se practica una interculturalidad crítica como proceso dinámico. Testimonio del 9-12-20. Docente 1: con siete (7) años de servicio.

En este entretejido descriptivo, en relación con el testimonio del docente 1, se puede apreciar cómo el nivel de análisis que se implementa en las estructuras educativas para este versionante, está condicionado puesto, que entiende como las dificultades existentes limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la práctica de una interculturalidad dinámica y crítica. En analogía con lo antedicho, se incluye el testimonio del Docente 2, con cinco (5) años de servicio:

En mi caso, los estudiantes no le prestan mucha atención al inglés, por eso hay gran cantidad de aplazados, pues se limitan a cursarlo sólo como una asignatura más. La atención técnica a las necesidades reales en las aulas para lograr el desarrollo del idioma y la cultura materna son deficientes. Se perciben una población sin inclusión. Además, hay carencia de un sistema de profesionalización y actualización de docentes desde los enfoques étnico, cultural y lingüístico entre otros". A lo que agregó se lograría contando con una buena Educación Bilingüe Intercultural, con reforma, innovación y cambio. Testimonio del 9-12-20.

Con relación al testimonio anterior, es de suma importancia mencionar aspectos tales como: desmotivación o necesidad de implementar estrategias innovadoras al momento de planificar las actividades con los alumnos. Por otra parte, ante esta situación, los alumnos se ven afectados, puesto que muchas veces son acusados de no mostrar interés por el inglés; se manifiesta la necesidad de preparación del docente en referencia a la interculturalidad y lingüística.

En conversación con otros docentes, me he dado cuenta de que necesitamos actualizar los conocimientos, pero desde el punto de vista práctico, hace mucho tiempo que no somos convocados a procesos de actualización. Las metodologías educativas de la interculturalidad propias de los pueblos de la provincia de Daniel Carrión, no se han incorporado. La interculturalidad se ha abordado de forma parcial y en la práctica aún no se ha desarrollado pedagógicamente; aún falta equidad. Se debe Respetar la identidad de las culturas originarias. Testimonio del 9-12-20. Docente 3, con 10 años de servicio.

El testimonio del docente 3, señala como la situación es común en algunas instituciones educativas, expresando que muchos docentes no han tomado conciencia sobre la importancia del aprendizaje. Y como docentes, no cuentan con planes de formación y/o actualización adecuados al nivel correspondiente. Se desprende el poco abordaje de la interculturalidad en el aula.

Al intentar la aproximación al conocimiento emergente, en la glosa fenomenológica de la información surgida del coloquio de los consultados, se pretendió mediante un proceso creativo, distinguir y comprender los sentidos y significados que los actores sociales le concedían al fenómeno inquirido. Al abocarse al conocimiento emergente, desvelar y reconstruirlo desde la esfera reflexiva, se acometió un proceso de sistematización, que

correspondió al encauce de la información adquirida. Los atributos significativos como resultado de los discursos de los actores sociales, versionantes en esta travesía investigativa, con apoyo además de los referentes teóricos y la postura como investigadora, permitieron construir dos grandes dimensiones para presentar una aproximación teórica a la Interculturalidad en el aula universitaria, a saber: Interculturalidad inclusiva e Interculturalidad Humanista Transformadora.

Es así, como se exterioriza una reducción fenomenológica, fruto de la conexión de los atributos que concibió las dimensiones mencionadas: *Interculturalidad Inclusiva*, construida de la integración de los hallazgos de (a) Cultura propia; (b) fortalecimiento del sentido de pertenencia; (c) reafirmación de identidades, y (d) preservación de la lengua y reconstrucción de conocimiento, como un proceso donde se encuentra inmersas las gestiones pedagógicas que se ejecutan en la institución, esperando desarrollar a partir de ellas dinámicas de enseñanza-aprendizaje de cambio, ya que, de acuerdo con los aportes emergentes de los actores sociales, esta, es básicamente tradicional y compleja. Debido a ello, se ven retrasados todos los procesos pedagógicos en relación con la interculturalidad desarrollada en el aula, esta complejidad se ve reflejada en el movimiento de los círculos representados de diferente tamaño y color y que complementa su interpretación.



Gráfico 1. Reducción fenomenológica de los hallazgos Interculturalidad Inclusiva.

En cuanto a la *Interculturalidad humanista transformadora* como derivación del empalme relacional entre las categorías (a) interculturalidad, (b) relaciones interculturales, (c) comunicación intercultural, (d) formación pedagógica y (e) innovación y cambio, como aspectos taxativos en la interculturalidad abocada a transformar, para componer esferas de integración y ampliación del capital humano, con miras a transformar la realidad presente en la institución objeto de esta investigación, se tiene la dimensión Interculturalidad Humanista Transformadora.

Asimismo, esta característica posee sus cimientos en la condición humanista la cual brota del carácter dialéctico propio del mundo contemporáneo. Este proceso debe incitar a una práctica en función de valores y acciones gestoras de la transformación socio-cultural. Es por ello, que el docente, debe emplear estrategias innovadoras con la misión de promover espacios pedagógicos donde se promueva esta condición intercultural.



Gráfico 2. Reducción fenomenológica de los hallazgos Interculturalidad Humanista Transformadora.

Fundamentado en lo anterior, del enlace de estas dimensiones se tiene el Constructo teórico que emergió en esta investigación luego del proceso hermenéutico y se designó como: Interculturalidad Inclusiva Humanista Transformadora: Una Aproximación Teórica desde la construcción de las voces de los docentes de la Institución.

Desde la visión del espacio fenomenológico hermenéutico emergente, a continuación, se esquematiza lo que se reflexionó es el constructo teórico Interculturalidad Inclusiva Humanista Transformadora en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Perú. A partir de los elementos emergentes, en los que se considera a la institución con un proceso de enseñanza y aprendizaje que aborda la Interculturalidad desde una posición de complejidad y formalidad pasando a ser participativo, dinámico y humano, que envuelve la inclusión para la transformación y que encierran además las características inherentes a las habilidades humanistas, técnicas y conceptuales que se requiere en el docente que imparte conocimientos sobre la interculturalidad donde se engloban los atributos y categorías que le permitieron emerger.



Gráfico 3. Interculturalidad Inclusiva Humanista Transformadora.

Acá, se muestra la red del constructo emergente. El gráfico exhibe la interconexión asumida en la investigación con relación a las vinculaciones de los elementos de la

Interculturalidad en el aula sobre los que se considera se debe proceder partiendo de la teoría construida. De este modo, en el centro del gráfico se ubica la institución estudiada interconectada con los extremos superiores del mismo, en el cual se bosqueja la Interculturalidad emergente en el aula. En extremo superior izquierdo, está la dimensión Interculturalidad Inclusiva, con las categorías que le dieron origen: cultura propia, preservación de la lengua, fortalecimiento del sentido de pertenencia, reafirmación de identidades, situándose los distintos elementos originaron la misma: Actividad positiva hacia la interculturalidad, Interculturalidad crítica, proceso dinámico, Respetando la identidad de las culturas de origen.

En el extremo superior derecho, se tiene la representación de la dimensión Interculturalidad Humanista transformadora. En cuanto a las categorías que permitieron que emergiera: formación pedagógica, interculturalidad, Relaciones Interculturales, Comunicación Intercultural con los atributos: Disposición para aprender de otros, alfabetización bilingüe, educación bilingüe intercultural, Respetando la identidad de las culturas de origen, Formación pedagógica. La interrelación de estas dimensiones dio origen a la Interculturalidad Inclusiva Humanista Transformadora, como conocimiento emergente a través de la triangulación producto de las visiones compartidas.

CONCLUSIONES

Accionar reflexivo desde la hermenéusis

En el contexto indagado y atendiendo a los hallazgos de la investigación, desde de las voces de los versionantes, se alcanza un vinculado de reflexiones: poniendo en práctica un despliegue hermenéutico sobre el trabajo investigativo, se buscó desdoblar un constructo teórico propio de la interculturalidad al reflexionar que los descubrimientos de la interpretación del presente estudio. Lo cual, permitió comprender que el proceso que se acomete en el escenario de la institución universitaria, objeto de este trabajo investigativo, requiere de una reestructuración del accionar docente, por cuanto se evidencia en lo mencionado por ciertos actores sociales, debilidad en el empleo de herramientas, así como también, en la aplicación

de habilidades comunicativas y lingüísticas por parte de quienes imparten estos conocimientos. En adhesión a Durán-González *et al.* (2019), resulta indispensable en la educación universitaria mediante la interculturalidad, prevalecer y salvaguardar la diversidad con una formación encauzada a todos los concurrentes de la misma.

En el caso de la interculturalidad en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión puedo decir, una vez interpretados los hallazgos producto de la interacción con los docentes en su condición actores sociales, que esta, se concentra en el deber ser, entendiéndose como el acatamiento de las normas instituidas, desistiendo del poder hacer y el querer lograr, lo cual ocasiona inestabilidad en la tríada y, por ende, no es posible avanzar como debería ser hacia la conquista de los objetivos institucionales. Por lo que se guarda correspondencia con Sumire de Conde (2011), quien manifiesta que el estudiantado peruano, de culturas distintas a la occidental, procedentes de regiones andinas o amazónicas, deben desplegar sus procesos cognitivos y de socialización, sus diversas competencias y capacidades; lo cual solo es viable en la lengua propia.

Los hallazgos de la exégesis fenomenológica del estudio, admitieron describir, comprender e interpretar que la interculturalidad en el escenario de la institución estudiada, requiere de cambio y transformación, por cuanto se evidencia en algunos docentes, cierta inconsistencia en el proceso de direccionar y conducir la dinámica de enseñanza-aprendizaje. En concordancia con Fernández-Pazmiño *et al.* (2019), al hablar de interculturalidad manifiestan que aún coexisten falencias y asimetrías entre el discurso y la praxis. De allí, que se buscó describir los factores que influyen en la declinación de la práctica sobre la interculturalidad en el aula, mediante los sentidos y significados que daban los actores sociales y que consintió la emergencia de una información reflexiva en la búsqueda de un nuevo enfoque educativo. Este proceso incita el desarrollo de investigaciones futuras, con la tarea de abordar la temática desde los diversos enfoques que topan a la interculturalidad y que respondan a interrogantes: ¿Cuál es la cosmovisión de la interculturalidad desde el punto de vista de otros integrantes de la comunidad universitaria? ¿Cuáles son las estructuras asignadas a la interculturalidad a partir de la cotidianidad, desde los significados existenciales y la experiencia vital de los actores sociales?

REFERENCIAS

- Abellán, J. (2003). *Los retos del Multiculturalismo para el Estado Moderno*. Ensayo publicado en el libro *Pluralismo, Tolerancia, Multiculturalismo, Reflexiones para un mundo plural*, Universidad Internacional de Andalucía
- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France
- Alan, J. y Kananu, L. (2019), Una investigación narrativa en las experiencias de los maestros indígenas durante y después de un maestro de la preparación. *Raza y la Educación*, 1-20, <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1604507>
- Arias, M. y Giraldo, C. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 500-514.
- Cepeda-García, N., Castro-Burgos, D. y Lamas-Basurto, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Cruz, M. (2018). Cosmovisión andina e interculturalidad: una mirada al desarrollo sostenible desde el sumak kawsay. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 119-132. <https://bit.ly/3HMC2CC>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156). <https://bit.ly/30C3SjJ>
- Durán-González, R., Raesfeld, L. y Alfaro-Ponce, B. (2019). Interculturality: contributions and proposals from an interdisciplinary focus in the institute of social sciences and humanities of the Autonomous University of the State of Hidalgo. *Universidad y Sociedad*, 11(1), 116-127. <https://bit.ly/3Fx3vWY>
- Fernández-Pazmiño, S., Vilela-Pincay, W. y Durán-Ocampo, A. (2019). Dimensión multicultural en el código de la niñez y adolescencia desde una perspectiva educativa. *Universidad y Sociedad*, 11(1), 208-217. <https://bit.ly/3CvIjP5>
- Freire, P. (2019). *Pedagogía da autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra
- Gadamer, H. (2017). *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme
- García-Segura, S. (2017). La diversidad cultural y el diseño de políticas educativas en Perú. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias de Sociales*, 13(2), 289-304. <https://bit.ly/3qP4FZK>
- García-Segura, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la amazonía peruana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 193-207. <https://bit.ly/3Fx3Uss>
- Godenzzi, J. (1996), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, Cusco*. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas
- Guba, E. (1981). Criteria for Assesing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Anual*, 9(2), 75-91. <https://bit.ly/3kUn3wB>

- Hernández-Chacón, L. (2020). Interculturalidad y gestión del conocimiento, un campo en construcción para la educación superior ecuatoriana. SciELOPreprints, <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1360>
- Husserl, E. (2005), *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica: libro segundo investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, Instituto de Investigaciones Filosóficas, en <https://bit.ly/30DrRzB>
- Martínez-Miguélez, M. (2009), *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. Ciudad de México: Trillas
- Martínez-Otero Pérez, V. (2021). La educación en contextos de diversidad cultural: un estudio sobre educadores brasileños. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 9-26, <https://doi.org/10.35362/rie8524061> Martínez-Otero, V.9
- Ministerio de Cultura (2016), Lista de pueblos indígenas, Nota de Prensa 22 de septiembre de 2016, en <https://bit.ly/3oLUm5Y>
- Molano, O, L. (2007). Identidad cultural un concepto que evociona. *Revista Opera*, 7, 69-84. <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Olivera-Rodríguez, I. y Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica*, 35(39), <http://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.201702.001>
- Piñero-Martín, M. y Rivera-Machado, M. (2012). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto: UPEL-IPB
- Ponjuan-Dante, G. (2018). La información y el conocimiento como recursos organizacionales en Cuba, algunos aportes sobre este proceso desde la academia. *Bibliotecas, Anales de investigación*, 14(1), 73-81. <https://bit.ly/3x1wbEu>
- Ramos-Holguín, B., Aguirre-Morales, J. y Torres-Cepeda, N. (2019). The Concept of Interculturality in the Pre-Service Training of the Language Teachers, Towards an Initial State of the Art. *Enletawa Journal*, 11(1), 57–68, <https://doi.org/10.19053/2011835X.8903>
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones, ensayos de hermenéutica*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica
- Rodríguez, M. (2015). La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Buen Vivir, De la normativización legislativa a la praxis educativa. [Ponencia] Publicado en José Manuel Gómez y Méndez (coords). *Derechos humanos emergentes y periodismo*, pp.565-692, Sevilla: Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/38257>
- Rodríguez, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales* (60), 217-236, en <https://bit.ly/3Fvp8qr>
- Rojas, M. y Espejo, R. (2020). La inversión en investigación científica como medida del capital intelectual en las instituciones de educación superior”. *Información tecnológica*, 31(1), 79-90, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000100079>

- Sandín, M. (2003), *Investigación cualitativa en educación, Fundamentos y tradiciones*, Madrid: McGraw-Hill
- Silva Arévalo, E. (2005). Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica. *Teología y Vida*, 25 (6), 167-205. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/tv/v46n1-2/art08.pdf>
- Stagl, J. (1993), "Szientistische, hermeneutische und phänomenologische Grundlagen der Ethnologie", en Wolfdietrich Schmied-Kowarzik y Justin Stagl (eds), *Grundfragen der Ethnologie, Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion*. Berlín: Reimer, 13-49
- Sumire de Conde, M. (2011), Educación intercultural bilingüe, pueblos originarios y derechos humanos. Balance y perspectivas de la gestión legislativa en materia de educación bilingüe intercultural. <https://bit.ly/30EWnsc>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significado*. Buenos Aires: Paidós. <https://bit.ly/30HFbIR>
- Touraine, A. (1997), *¿Podremos vivir juntos?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Villagómez, M. (2017). Educación intercultural en el currículo nacional, desafíos para la formación y el trabajo docente. En Ortiz *et al.* (eds), *En Educación Intercultural En el currículo nacional, desafíos para la formación y el trabajo docente*, pp. 133-154, Quito: Editorial Abya-Yala



Licencia Creative Commons Atribución No Comercial- Compartir igual 3.0
Venezuela (CC BY- NC-SA 3.0 VE)