



EDITORIAL
NAVEGANTE



FORTALECIMIENTO DE **LA IDENTIDAD CULTURAL** MEDIANTE PROGRAMAS EDUCATIVOS **UN ESTUDIO EN EL MUNDO AWAJÚN**

Carlos Emilio Navas Del Águila



Carlos Emilio Navas Del Águila

Correo: pagki2020@gmail.com

Perfil: nacido en la ciudad de Iquitos, provincia de Maynas departamento de Loreto, identificado con DNI N° 33765389, domiciliado en el Jirón Kuelap N° 113 – Chachapoyas, estudio educación primaria en la IEPM N° 16296, la secundaria en el IESM “Mixto Nieva” de Santa María de Nieva, los estudios Universitarios lo realizaron en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” “La Cantuta” obteniendo el grado académico de Bachiller y el título de Licenciado en Educación: Historia y Geografía, estudio Maestría en la Universidad Champagnat y en la Universidad Cesar Vallejos, Obtuvo el grado de doctor en Gestión Pública y Gobernabilidad en la Universidad “Cesar Vallejos”, fue alcalde del Centro Poblado de Imacita y Vice Gobernador Regional de Amazonas en los años 2015 al 2018, actualmente es Docente Principal Nombrado a tiempo completo en la Facultad de Arqueología y Antropología, de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, donde es Director del Departamento Académico de Ciencias Sociales, escribió Artículos Científicos y Libros, como “Baguazo Herida Abierta,” y “María Reina Celestial y Madre de Amazonas” entre otras, dictó conferencias en el Perú y en el extranjero.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1224-1544>

Afiliación: Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza.

FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD
CULTURAL MEDIANTE PROGRAMAS
EDUCATIVOS:
UN ESTUDIO EN EL MUNDO AWAJÚN

Carlos Emilio Navas Del Águila



EDITORIAL
NAVEGANTE

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-628-7623-95-8

© Carlos Emilio Navas Del Águila

2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11264277>

©Editorial Navegante

www.editorialnavegante.com

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Editorial Navegante

Edición electrónica: Editorial Navegante

Editado en Colombia/ *Published in Colombia*

FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD
CULTURAL MEDIANTE PROGRAMAS
EDUCATIVOS:
UN ESTUDIO EN EL MUNDO AWAJÚN

Carlos Emilio Navas Del Águila



EDITORIAL
NAVEGANTE

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	10
ÍNDICE DE TABLAS.....	11
INTRODUCCIÓN	12

CAPÍTULO I

LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS	15
1.1 Aspectos generales acerca de los programas educativos	16
1.1.1 Los programas educativos: un asunto político	18
1.1.2 Los programas educativos de calidad y la actitud emprendedora	20
1.2 El pedagogo y el gestor educativo.....	25
1.2.1 La autonomía y la responsabilidad del docente.....	26
1.2.2 Las facultades del gestor educativo.....	28
1.3 Propuestas y políticas educativas comprometidas con la memoria.....	32
1.4 La educación y la identidad nacional.....	35

CAPÍTULO II

NOCIONES CENTRALES SOBRE MITOLOGÍA, IDENTIDAD CULTURAL Y SU RELEVANCIA EN LA EDUCACIÓN 38

2.1 Definición de la identidad	39
2.1.1. Teoría del desarrollo de la personalidad	40
2.1.2. Teoría de desarrollo psicosocial.....	41
2.1.3. Teoría del desarrollo cognoscitivo	41
2.2 Definición de cultura	43
2.2.1. Multiculturalidad	46
2.2.2. Pluriculturalidad.....	47
2.2.3. Interculturalidad.....	48
2.3 Construcción de la identidad cultural	48
2.4 Aspectos generales de la educación intercultural.....	53
2.4.1 Contribución de las lenguas en la educación intercultural	56
2.4.2 Contribución de la mitología en la educación intercultural.....	57

CAPÍTULO III

DESCRIPCIÓN DE LA CULTURA AWAJÚN EN PERÚ 59

3.1. Comunidad Awajún.....	61
3.1.1 Territorio y demografía del pueblo awajún.....	63
3.1.2 Familia lingüística de la lengua awajún.....	65
3.2. Literacidad de la cultura awajún	67

3.2.1 Cultura y mitología awajún.....	69
3.3 Prácticas sociales de la cultura awajún	72
3.4 Políticas nacionales para la preservación de las comunidades awajún	73

CAPÍTULO IV

APLICACIÓN DEL PROGRAMA “PRESERVANDO LA MITOLOGÍA” PARA FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL AWAJÚN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN IMAZA (BAGUA, AMAZONAS)	76
--	----

4.1. Objetivos e hipótesis.....	77
4.1.1. Objetivo General.....	77
4.1.2. Objetivos Específicos	77
4.1.3. Hipótesis.....	78
4.2. Diseño y tipo de estudio	78
4.2.1. Tipo de Estudio	78
4.2.2. Diseño	78
4.3. Sistema de variables	79
4.3.1. Variable Independiente (VI):	79
4.3.2. Variable dependiente (VD):	79
4.4. Población y muestra.....	81
4.4.1. Población.....	81
4.4.2. Muestra	81
4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	81
4.5.1. Técnicas	81

4.5.2. Instrumentos	82
4.6. Métodos de análisis de datos	82
4.7. Análisis e interpretación de resultados	82
4.7.1. Resultados de Pre Test de socialización.	82
4.8. Prueba de hipótesis	85
4.9. Discusión de resultados	86
4.10. Conclusiones	87
4.11. Recomendaciones	88

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES FINALES: IMPORTANCIA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA PROMOVER Y FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL	89
---	----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
----------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	
<i>Los cuatro estadios de Jean Piaget.....</i>	42
Figura 2	
<i>Causas del desconocimiento del uso medicinal de las plantas</i>	45
Figura 3	
<i>Eventos asociados a la identidad social.....</i>	49
Figura 4	
<i>Enfoques de la educación intercultural</i>	55
Figura 5	
<i>Comunidades indígenas del pueblo awajún</i>	64
Figura 6	
<i>Población censada que se autoidentificó como indígena u originaria de la Amazonía según lengua o idioma materno aprendida en la niñez, 2017).....</i>	66
Figura 7	
<i>Espacios del mundo awajún.....</i>	70
Figura 8	
<i>Representación de la luna en el mito “La ayaymama y el luna.....</i>	71
Figura 9	
<i>Esquema del diseño de la investigación</i>	79
Figura 10	
<i>Resumen de resultados.....</i>	84

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	
<i>Normativa Nacional.....</i>	52
Tabla 2	
<i>Comunidades nativas censadas y pueblos indígenas u originarios a los que declararon pertenecer, 1993, 2007 y 2017</i>	62
Tabla 3	
<i>Operacionalización de variables</i>	80
Tabla 4	
<i>Población</i>	81
Tabla 5	
<i>Estadígrafos resumen</i>	83
Tabla 6	
<i>Consolidación de la cultura Awajún.....</i>	83

INTRODUCCIÓN

En todo tiempo las sociedades han presentado problemas, necesidades y gracias a los esfuerzos de sus integrantes han, también, conseguido logros importantes. La búsqueda del bienestar general es algo que las ha caracterizado desde sus orígenes, pero, con el pasar del tiempo, los distintos modos de conseguirla o alcanzarla fueron obras de artífices que priorizan a sus grupos, es decir, no necesariamente a todos, causando una desigualdad ahora visible sin que de facto se lo hayan propuesto.

La desigualdad e inequidad son defectos muy presentes en las sociedades contemporáneas, siendo aquellas que pertenecen a las regiones de Latinoamérica las que más destacan. En particular, los conocidos pueblos indígenas que poseen una cultura, una historia y una lengua que, con el paso del tiempo y el asentamiento de esos defectos en los países en los que están insertos, corren el peligro de desaparecer (Mora y Payàs, 2021). La situación problemática que se detecta ha sido objeto de reflexiones por parte de distintos profesionales y gentes capaces de discernir qué es pertinente y qué no al momento de buscar soluciones. Claramente, ellas tienen distintos puntos de origen: la política, la economía, la sociedad civil como fuerza política, etc. Aunque, en todo este conjunto es la educación la que destaca como una perspectiva que puede dar soluciones a largo plazo ya que su principal función es la de formar ciudadanos (Farfán et al., 2021).

Los elementos educativos implicados son múltiples, del mismo modo sus contenidos. Pero ante esa diversidad de opciones aquellas personas capaces, los gestores educativos son los que tienen la potestad de plantear

estrategias y planes para revertir esta situación problemática. Así pues, si esta se compone de una evidente desigualdad de reconocimiento social y jurídico, de inequidades respecto del trato personal con una etnia, de subestimaciones y sobreestimaciones y, por tanto, de injusticias, este agente educativo vinculará las posibles soluciones con el plan que esté formulando: el programa educativo. Estas sociedades latinoamericanas indígenas conforman una parte de sus respectivas sociedades que no están en las mejores condiciones de vida, y ello incluye problemas concernientes a la educación, por ejemplo, el analfabetismo, la falta de competencias educativas y, sobre todo, la falta de un reforzamiento educativo para fortalecer su memoria histórica. Esto último constituye un síntoma de estas sociedades contemporáneas. El olvido de las tradiciones originarias supone el olvido de las creencias, los valores y de la lengua originaria (Juárez, 2020).

Un sistema político que presente inequidades en ese aspecto es uno que permite que una parte de su sociedad civil peligre. Entonces, el imperativo es reforzar ello, ofrecer las herramientas no solo para que recuerden su identidad pasada ni la recuperen tal cual, sino para que la fortalezcan en función de sus necesidades actuales, o sea, que ella les permita articular un proyecto que los fortalezca, dentro de los límites de la democracia, como un pueblo o sociedad que posea reconocimiento, un poder de deliberación y uno de decisión. Con estas facultades que la gestión educativa brinda a partir de sus programas educativos los indígenas, ciudadanos civiles de estos países, construyen y contribuyen a la formación de una identidad cultural, quizá única, pero fuerte en razón de las soluciones alternativas para combatir sus respectivas situaciones problemáticas (Gellner, 2020).

- **El primer capítulo.** El presente estudio aborda las cualidades de los programas educativos dentro de la sociedad, siendo su eje principal las culturas indígenas de la selva. Trata sus aspectos generales, su relación con otras dimensiones de gran incidencia en las vidas de la sociedad actual. Con ello, se toca de manera general el surgimiento del paradigma innovador de la educación de calidad, la cual tiene la disposición de incluir en ella toda propuesta que esté en función a esas necesidades

actuales, en este caso, la revaloración de la sabiduría indígena, que a la vez apunta a una identidad nacional. Asimismo, se atenderá a la labor del gestor educativo y las características que tiene como pedagogo y diseñador de estos programas innovadores y cómo es que los articula como proyectos educativos que pueden tener incidencia en un solo colegio o, inclusive, en todo un sistema educativo.

- **En el segundo capítulo**, se abordan las nociones elementales referentes a la mitología, este elemento que configura un modo de pensar, cosmovisión, cuya presencia en la educación ha sido constante desde antaño. La enseñanza de este aspecto cultural ha constituido características particulares de cada pueblo, algo que ha contribuido en la formación de una identidad para distinguirse de otros pueblos. Complementariamente con esto, se hace referencia a la educación intercultural, un programa educativo que recoge estas tradiciones y acoge a sus respectivos pueblos.
- **En el tercer capítulo**, se aborda una descripción detallada de las características particulares y distintivas de la cultura awajún y su lengua. El reconocimiento hecho de su comunidad no solo respecta a este estudio, sino también al Estado peruano que hace unos años aprobó mediante un decreto supremo la enseñanza de la educación bilingüe. En ese sentido, este hace referencia a esta cultura con la educación peruana.
- **El cuarto capítulo**, constituye una investigación aplicada del programa educativo “Preservando la mitología” en la comunidad indígena awajún. En este estudio breve se detalla un balance que manifiesta el nivel que puede alcanzar un proyecto educativo en la preservación de la memoria histórica y cultural a fin de fortalecer una identidad. Finalmente, el quinto capítulo trata un conjunto de consideraciones finales correspondientes al documento completo, en donde se agregan nuevos temas y se propone, humildemente, una perspectiva crítica de la relación de estos pueblos originarios con la sociedad peruana.

CAPÍTULO I

LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

La educación siempre ha sido un factor importante en la formación de individuos que han tenido una participación decisiva en la sociedad. Sin ella las relaciones sociales no tendrían un sostenimiento ético ya que los valores que la anteceden se promueven y perpetúan a través de ella (Ramírez et al., 2019). Es así como el ser humano se ha desarrollado, adquiriendo conocimientos y valores con los cuales se desenvolvió de manera más especial con el mundo y con sus congéneres.

Pero la educación de por sí no incluye factores que atraviesan a la sociedad, estos más bien la atraviesan y determinan el carácter de la práctica educativa y de la pedagogía. Así pues, en el devenir de las sociedades estas han presentado problemas que afectaron a la educación tradicional y también el modo en el que sus educandos aprehendían sus contenidos. En la época actual es notorio el hecho de que se presenten deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes, razón por la cual los gestores de la educación planean formas de optimizar ese proceso. Es así que surgen los

programas educativos, como alternativas de mejora educativa (Rodríguez et al., 2017).

Pero, como parte de una situación real y problemática, las funciones educativas adquieren cualidades políticas. En el presente capítulo se abordará el concepto del programa educativo desde estas aristas pues se considera que estos planes de mejora tienen un compromiso social dado que el cumplimiento de sus objetivos y la ejecución de sus lineamientos tienen efectos en la sociedad, unos que de por sí son buenos para ella. Además, estos objetivos son concretos y apuntan al beneficio de la sociedad civil que representan los pueblos originarios actuales, que serán objeto de mención a continuación.

1.1 Aspectos generales acerca de los programas educativos

Los programas educativos son un conjunto de acciones planificadas y/o ejecutadas según un respaldo teórico e institucional. Visto de este modo puede considerarse también como un sistema que regula distintos modos de hacer, realizar o pensar la práctica educativa (Mezzaroba y Carriquiriborde, 2020). En ese sentido los agentes que ejecutan estas acciones están restringidos al programa. Ellas y sus productos están subsumidas en él; aunque esto es aparente o, en todo caso, obtuso ya que el programa puede admitir las innovaciones, sino es él mismo una innovación.

Con este razonamiento, se puede pensar que este conjunto planificado corresponde a un paradigma tradicional. En ese sentido, el programa es estricto porque en él hay historia y una costumbre anclada en sus modos de educar (Ferreyra y Rúa, 2018). Esto direcciona la labor de los agentes que son los profesores, docentes o maestros. Pero esta facultad programática de dirección, antes de ser ejecutada mediante una acción planificada, se debe al criterio o principio por el cual esto se planificó, o sea, el objetivo.

Los objetivos también forman parte del programa educativo. Cuando se da lectura al documento que registra la totalidad del programa, en sus pa-

labras iniciales los objetivos están establecidos con claridad (Vega, 2020). Ello no es un hecho gratuito ni puede serlo pues todo plan siempre se articula a un fin determinado, más si se trata de un asunto que implica dimensiones sociales, económicas y políticas. Además, con ellos se puede determinar de manera general la magnitud o alcance del programa, determina qué tan serio es, y este no puede visualizarse con claridad si, justamente, se carece de objetivos. Es una parte fundamental de aquel.

Entonces, de manera más específica, los programas educativos son un conglomerado ordenado de acciones ejecutadas de acuerdo a un fin, pero si son acciones por ejecutar, ellas se articulan de acuerdo a ese fin u objetivo. Esto revela un doble carácter de este concepto: que está puesto en práctica, o sea, que está constituido en la institución educativa de tal manera que designa un modo de ejercer la enseñanza; y que está en planificación, es decir, es un proceso de pensamiento, intercambio de ideas o diálogo, deliberación y debate, o sea, de gestión. Esto explica el hecho de que haya programas en curso y programas por implementar (Sologuren et al., 2019).

Volviendo al papel del objetivo, este surge o se piensa cuando se desea conseguir algo. La persona común puede pensar en su estado físico, su salud, por ejemplo. Y, detectar que algo puede estar mal o simplemente que puede mejorar. Ello determina su deseo, algo que quiere hacer con el fin de ya no relacionar parte de sí mismo con esa cualidad negativa. En pocas palabras, quiere estar bien. De este modo, la necesidad es la que aparece, pues uno no desea si no necesita o carece de algo. En ese caso singular, aquel individuo piensa que necesita mejorar su estado corporal. Entonces, la necesidad es el inicio del plan con el que piensa mejorarse.

Pero, las necesidades no solamente pertenecen a ese ámbito individual, sino que ellas también pertenecen a la esfera social. Esto es una evidencia de la vida y en todas partes del mundo puede observarse su presencia. Pero, entre necesidad y cumplimiento del objetivo existen múltiples brechas que los separan. En este ámbito más extenso ellas pueden extender

la distancia que hay entre ellos más que en un ámbito personal. Esto porque la complejidad referida implica muchas personas, distintos tipos de necesidades y motivaciones, variabilidad afectiva, la presencia de las instituciones, las malas experiencias, tendencias sociales de todo tipo, etc., (Pérez, 2021). En general, la sola consideración de estos aspectos lleva a dificultades cuya solución implica un tiempo considerable.

El nombre por el cual se conoce estas dificultades es el problema o situación problemática. La cuestión es no posponerlos porque, cuando adquieren notoriedad, afectan a muchas personas, por lo que deben ser afrontados para ser solucionados en un tiempo determinado. Teniendo en cuenta esto, el programa educativo puede surgir o puede adquirir su justificación en un problema (Málaga, 2019). Uno que sin duda tiene que ser real e integrativo pues su sola consideración debe llevar a las personas a ser colectivas, esto es, a poder solucionarlo en conjunto (Fernández et al., 2017).

1.1.1 Los programas educativos: un asunto político

Esta planificación, entonces, involucra una dimensión de trato colectivo, una en que el diálogo pueda discurrir claramente en debate y con posiciones que revelen aversión por otros criterios. Así pues, el programa educativo posee una dimensión propiamente política, ética y hasta moral (Vilchez et al., 2018). Es por ello que, con propiedad, se puede afirmar que los programas educativos y la educación misma son asuntos de índole pública (Aristimuño y Parodi, 2017). Con esto se entiende la dimensión de las instituciones como también el de las posiciones políticas que tienen poder de decisión.

Estas disonancias entre posiciones educativo-políticas no deben ser excluidas ni censuradas. Pero aún en esa circunstancia, no pueden ser canceladas ni menos despojadas de la lucha de ideas y el debate. Si no, la racionalidad que quiera imponerse, por ser buena tal vez, no llegaría a todos en quienes se pretende que el programa incida (Milanés y Sánchez, 2021). Esto ha sido algo muy visible en el Perú, respecto de los contenidos del

plan educativo de educación básica regular, cuando el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) aprobó el enfoque de género para abordar múltiples políticas públicas dentro de las cuales estuvo la educación (MIMP, 2017).

En efecto, la educación es un ámbito del saber con el que se espera mejorar las condiciones del pensamiento, las costumbres y la cultura. Algo que en la época actual se busca con asiduidad debido a que las relaciones sociales y económicas han sucumbido al dinamismo de las exigencias de una sociedad cuya economía no prioriza ni se interesa directamente por esas dimensiones humanas (Ferreyra y Rúa, 2018). Una prueba de ello son las distintas propuestas o programas que se articulan en base a esta necesidad. Son llamadas en pedagogía, enfoque humanista, pedagogía humanística, entre otros conceptos relacionados con lo humano que buscan revalorizar tales dimensiones (Pérez et al., 2021). Su situación es evidentemente problemática.

Aun así, esto debe ser tomado con pinzas ya que lo humano no puede designar simplemente un estereotipo o cliché común (Gutiérrez y Mayordomo, 2019). Estos pueden observarse en la vida cotidiana como los que aparecen en las publicidades de las escuelas, en donde se destacan estudiantes con fisonomías acordes a un tipo de sociedad, lo mismo con las ediciones de las carátulas de los libros que muestran fotografías, interactivas, por cierto, pero con los que el estudiante no se siente identificado ni reconocido socialmente. Lo humano no debe enfrascarse en tales modelos o paradigmas.

Las políticas actuales, sobre todo las de iniciativa internacional, si bien no han especificado el contenido de aquello que entienden por humano, sí han establecido lineamientos a manera de alternativas a seguir. En ellas ese concepto se extiende más allá lo que normalmente se ve, o sea, ya no contempla necesariamente esos estereotipos, sino a personas con características diferentes, no ya ligadas a las sociedades que se dicen de *primer mundo* sino a las conocidas *periferias*, sociedades ubicadas en los continen-

tes que alberga pobreza, mayores índices de violencia de todo tipo, abusos laborales y humanos, etc.

Entonces, las personas que viven en los continentes asiático, africano y el sudamericano entonces cobran importancia y reconocimiento. Si se consideran los últimos años de aparente estabilidad económica mundial, algunos países que se encuentran en ellos están en el punto de atención de todo el mundo. Esto, aunque optimista, no está desvinculado con el hecho de que estas naciones sean grandes productoras de materias primas como los insumos de la minería y las reservas petroleras. Y a esto se suman sus características sociales, políticas y económicas que, en los últimos años, si bien han asegurado su puesto dentro de las finanzas y la economía, han permitido el aumento de la pobreza, las crisis en las economías pequeñas y el descontrol del impacto ambiental (Moreno y García, 2018).

Como esto significa un problema y el objetivo es solucionar, la necesidad surge desde distintos ángulos siendo la educación un punto clave dado que con ella se asegura un pensamiento y formación para las generaciones venideras, o sea, se espera garantizar un futuro en el que la vida del ser humano se prolongue. Esto, dentro de los distintos programas educativos ha tenido un lugar en su planificación e implementación programas educativos referidos al desarrollo sostenible, calidad educativa, educación integral y educación intercultural (Sarmiento et al., 2021).

1.1.2 Los programas educativos de calidad y la actitud emprendedora

La expectativa de la educación actual apunta a atender las necesidades que se fundamentan en las distintas problemáticas existentes en la sociedad (Huanca et al., 2020). El avance de la sociedad hacia un estado en el que las personas no practican valores ni tienen un horizonte de sentido definido que les permita desempeñarse en la vida, el aumento de la contaminación por acciones antrópicas que tienen repercusiones tanto en la naturaleza y en el ser humano mismo, la carencia de medios que le permitan pensar alternativas sin caer en aspectos particulares y del presente sino del futuro,

el desconocimiento o no reconocimiento de las personas diferentes, entre otras falencias de la sociedad actual son fenómenos que la educación, en general, debe tener en cuenta ya que, como servicio impartido por una institución social, debe atender las necesidades de sus ciudadanos.

El programa educativo, entonces, se hace presente. Este concepto en realidad tiene como principal detonante la búsqueda de un comportamiento dispuesto a solucionar todos estos problemas afrontándolos desde la formación del futuro ciudadano (Cuenca et al., 2020). La sola disposición debe ser fundamentada en factores externos que permitan una toma de consciencia o interiorización de los mismos para que pueda ser asimilada. Entendiéndolo así, la disposición es una cualidad que desde ya prescribe acciones en quien la posee ya que esta persona es consciente de la importancia de esa información externa. Estos son los valores.

Las disposiciones no son simplemente motivaciones, en todo caso, lo son en tanto que sean frecuentes y más arraigadas al pensamiento del individuo. Por la motivación la persona puede emprender algo por el simple hecho de que le gusta o satisface. En cambio, por la disposición, esta hace lo mismo, pero por convicción (Fernández et al., 2020; Mujica & Orellana, 2020). Este último sentido hace de esta cualidad adquirida un objetivo: la educación debe encaminarse a que el estudiante interiorice valores de tal manera que genere disposiciones a realizar múltiples emprendimientos en relación con las problemáticas del presente.

De ahí que el programa educativo que se basa en la calidad debe apuntar a que el estudiante adquiera o desarrolle una actitud emprendedora (Mota et al., 2020). Así pues, la disposición y la actitud son complementarias. La disposición es interna e involucra la automotivación y la actitud es un modo de reaccionar a las cosas. Pero este programa de calidad también contempla el avance social del cual se espera que sea razonable, prudente, sinónimos de lo sostenible, una cualidad que se busca imprimir en la sociedad.

En 1992 acaeció la Cumbre de la Tierra, una reunión presidida por las Naciones Unidas (ONU) en donde se establecieron tres dimensiones: lo social, lo económico y lo medioambiental (Berríos et al., 2021) debido a los avances críticos del cambio climático y las crisis económicas y consecuencias. Más tarde, en el año 2015 la ONU agregó una cuarta dimensión que tenía que ser atendida: la educación, que para este momento se la indicó como sostenible. Y como tal, debía asegurar múltiples beneficios y condiciones favorables para un buen desenvolvimiento educativo y una formación ciudadana previa. Es así que la educación tenía que basarse en un programa de desarrollo sostenible (Filut, 2020).

Pero su pronta inserción en ciertos países latinoamericanos llamó la atención de sus pedagogos ya que era obligatorio abordarse este programa de manera crítica, algo que incluso también se propuso como eje del programa ya que la educación con enfoque crítico busca plantear problemáticas en donde aparentemente no hay. Así pues, esta posición pedagógico-crítica planteó tres premisas bien fundadas (Berríos et al., 2021):

1. **El concepto de sostenible** implica la continuación del modelo actual del desarrollo económico: eurocéntrico y que se apoya en un discurso colonialista.
2. **El discurso de lo sostenible** posiciona a la tecnología y a la innovación tecnológica como un factor esencial para disminuir el impacto ambiental (IA).
3. **El discurso del desarrollo sostenible**, en su búsqueda de la disminución del IA y de asegurar una calidad de vida, busca asegurar y afianzar u optimizar la producción industrial, el nivel de consumo y el confort de la vida.

Ante esto, es justo reconocer que la formulación de este modelo viene de aquellos países. La cuestión está en ver cómo este discurso colonial afecta a los países de la periferia, más aún, los pueblos y comunidades que se encuentran en estado de abandono o desatendidos y que, por lo mismo, no

gozan de los mismos derechos, derechos que este discurso busca reforzar. Esto revela grandes vacíos de este discurso de lo sostenible y como tal, no hace sino reforzar que se fortalezca e implemente una educación de calidad que contemple el enfoque crítico (Castillo, 2020; Loayza, 2021).

Como se puede avizorar este enfoque además de revelar falencias discursivas, también posee marcado compromiso social. Las dimensiones de lo social, lo político y lo económico no pueden estar desvinculadas de la formación del estudiante debido a que cuando él egrese de su centro educativo, se enfrentará a la realidad en la que ellas imperan. La iniciativa escolar debe apuntar a que no sea alguien arrojado a un mundo extraño, sino insertado con habilidades que le permitan desenvolverse bien (Díaz et al., 2020).

Este programa educativo tiene que también contemplar el mundo de los estudiantes, de sus objetos de prueba ya que el contexto de cada uno sirve para articular las clases, los planes de estudio y las políticas de gestión institucional. Esta tendencia actual de reconocer a los otros individuos de diferentes sociedades a las céntricas incluye aspectos culturales propios de ellos siendo el más importante el lenguaje (Pfleger, 2021). De hecho, sin él no puede enseñarse correctamente.

La educación tradicional ha reconocido los derechos de los pueblos indígenas o autóctonos que tienen una marcada diferencia de la cultura citadina de los países. Y como tal, pretendió extender el nivel de su incidencia a esos lugares mediante un programa de alfabetización en lengua castellana. Hasta cierto punto fue admisible ya que esto insertó a estos ciudadanos al diálogo común, aunque de manera unilateral pues la enseñanza de una lengua involucra la enseñanza de una cultura que predominará en el individuo que la aprenda según la frecuencia con que la use.

Esto despertó una alarma también para los pedagogos críticos y autóctonos dado que la memoria de sus pueblos y sus tradiciones serían olvidadas con el paso del tiempo (De Oliveira, 2020). Esta situación problemática tuvo

como necesidad la implementación de un programa que contemple contenidos referidos a sus culturas autóctonas, lo que incluye evidentemente a su lengua nativa. Así pues, es que se articula el programa de educación intercultural y, con ella, la educación intercultural bilingüe [EIB] (Corbetta et al., 2018). Los beneficios de los programas educativos de calidad, en este sentido, procuran una aplicación total a este enfoque intercultural. Esto es político dado que surge a raíz del problema de invisibilización de la población indígena, un asunto de Estado que debe ser atendido con las reformas correspondientes.

Este compromiso social explicita el hecho de que el enfoque para abordar pedagógicamente a estos estudiantes es el crítico, pero ahora bilateral pues el vacío del enfoque del desarrollo sostenible se llenó con la presencia de las culturas en su programa de calidad. También es así dado que se enseñará a desarrollar disposiciones y actitudes críticas y emprendedoras con las que el estudiante podrá confrontar a la vida luego de su egreso.

Aunque política, la educación tampoco abandona la parte de la personalidad, lo afectivo o, como se lo conoce actualmente en la psicología organizacional, la inteligencia emocional del estudiante (Belykh, 2018). Y es que las necesidades y los problemas sociales afectan de manera particular a cada mentalidad. Asumirlas es toda una tarea que generalmente a edad adulta, con dificultades que pasó, pudo arreglarlas. Las actitudes en desarrollo forman parte de ese cúmulo referido. La actitud emprendedora esgrimida por el programa de educación de calidad se inscribe en ellas, como también las disposiciones que se requieren de un estudiante.

Esta dimensión personal requiere de una maduración, así como un árbol requiere de cuidado para crecer. Los diversos factores sociales, económicos, políticos, culturales y pedagógicos son cruciales para que el estudiante pueda desenvolverse bien; la dirección interna es solo de él, pero la capacidad de dirigirse así mismo sí es una cuestión de aprendizaje (Estrada, 2018). Aquí la sola vida no puede ser la única maestra, como lo fomenta aquel discurso común que reproduce el estado de la educación, sino que

la responsabilidad recae en los maestros, la institución y el país, o sea, a la gestión que se ocupa de la educación.

1.2 El pedagogo y el gestor educativo

Los programas educativos poseen condiciones de posibilidad. Esto significa que requiere de instancias que permitan su ejecución (Miranda y Rosabal, 2018). En el apartado anterior se esbozó la idea de que el programa educativo es restrictivo y que las innovaciones que en él o desde él pueden presentarse tienen que ser sometidas a una discusión en un ambiente democrático que garantice el mejor intercambio de ideas. La conclusión de este debate termina en un acta que registrará un antecedente en caso de que no se apruebe o, en caso de que sí, será el inicio de un plan de reestructuración o innovación del programa anterior (Bolívar, 2018).

Cuando se figura o retrata esta situación el sentido común puede asociarlo con la labor de la administración interna de una institución educativa. En este ejemplo puede observarse a un director, valga la redundancia, dirigiendo la aplicación del plan de estudios. Junto con los o las subdirectoras él coteja cómo es que se están ejecutando las acciones planificadas en el documento del programa. Para ello exige de parte de los profesores y de su personal de apoyo informes como cuestionarios, encuestas físicas o virtuales, que registren el avance de la nueva práctica educativa.

Los resultados favorables o desfavorables serán evaluados por el personal capacitado que los interprete y con base en sus conocimientos de gestión educativa cambiar los lineamientos, las acciones planificadas y considerar una evaluación del proyecto, sino su descarte (Farfán et al., 2021). Toda esta labor es constante y se puede extender por una considerable cantidad de tiempo. Y es así siempre que las autoridades pedagógicas tengan en mente un alcance del nivel de incidencia, claramente positiva, en los educandos. Esto es una expectativa que si no tiene desarrollo es negativa. Será positiva cuando los objetivos previamente trazados, incluso considerando el del programa anterior, sean puestos en práctica y siempre delimitados,

o sea, que estén siempre en revisión y contraste con los resultados que obtiene de sus encuestas de diagnóstico.

Aunque este ejemplo sea muy ilustrativo, es limitado pues se habla de una sola institución educativa y de los cambios que ella misma para ella misma emprende. Pero en este sentido el concepto de programa educativo no exclusivo ya que dicho conjunto de planes también es algo pensado por las instancias que regulan a ese plantel educativo (Fernández et al., 2020). Esto no niega que el colegio ejemplificado no posea autonomía. Es más, lo que se indicó anteriormente sobre la restrictividad, esta solo es válida en el sentido de las responsabilidades y cumplimientos, algo que de por sí no puede negar la autonomía de quienes imparten la educación.

1.2.1 La autonomía y la responsabilidad del docente

De hecho, cuando se habla de calidad educativa se piensa en el mejor de los modos y en las mejores condiciones en las que se debe impartir las clases. Respecto del primero, son los profesores quienes pueden garantizar ello, no necesariamente ciñéndose al manual del programa, ya que la propia labor pedagógica implica un conocimiento de las mentes de sus educandos, de cómo piensan y de cuáles son sus inclinaciones; algo que el profesor dirige porque detecta coincidencias y aspectos que pueden ayudarlo a afianzar su propia práctica o, hasta poder articular un plan de mejora (Romero et al., 2020).

El docente siempre ha sido el objeto de la adjudicación de la responsabilidad del aprendizaje del alumno ya que su cercanía con él es lo más notorio cuando se trata de algo concerniente a la educación. Aunque sea virtual en estos tiempos de pandemia, tal cercanía se mantiene pues la comunicación se ha vuelto eficiente y eficaz por las plataformas virtuales (Gonzales et al., 2020). Aun así, ese deber docente no se deja de lado, las situaciones extraordinarias como esta implica un compromiso mayor, por tanto, más esfuerzo y quizá más tiempo requerido en los horarios de trabajo.

Esta visible oposición debe estar contemplada dentro del programa educativo porque el docente es también un trabajador que percibe un sueldo determinado. La planificación de las acciones a ejecutar contempla el área logística en donde se ven los horarios de curso, por ende, horarios de trabajo para los profesores (Herrera, 2020). A pesar de que este tema no sea directamente de pedagogía sí compete a la educación porque supone el sostenimiento del personal docente y no solo ello, también está el área administrativo-educativa.

La vocación de servicio y pasión por la pedagogía caracteriza a un buen profesor cuando los resultados de su esfuerzo son mayores que los esperados. Generalmente estos se identifican con la calidad de contenidos y de pedagogía visible en la práctica de la enseñanza, algo que, en las encuestas será visualizada como un indicador positivo; además, por los resultados de las evaluaciones que rinden los alumnos. Estos exámenes, trabajos o exposiciones son las pruebas del avance de su aprendizaje y constituyen indicadores de cuán bueno es el docente.

La llegada al estudiante es el factor más conocido (Ponce y Salazar, 2021). Los modos en el que el profesor le transmite el contenido de su clase dependen de su formación pedagógica, y en paralelo también del programa educativo que lo respalda. Pero entre la autonomía de este docente y la restrictividad del programa pueden existir contrastes. Y esto se presenta generalmente cuando un buen maestro elucubra ideas cuya ejecución supone una optimización en el aprendizaje del educando. Si esto es cuestionado por el gestor educativo, quien sigue el programa, sí habría una restricción fuerte (Pérez M. , 2020).

Lo contrario sucede cuando el mismo programa educativo es una innovación en sí misma. Si bien esto último no se acomoda exactamente al ejemplo anterior, lo comprende en su extensión. Este novedoso programa corresponde a un momento histórico de la pedagogía que tiene que ver con el cambio de paradigma de la educación tradicional hacia el nuevo paradigma educativo basado en la búsqueda de la calidad educativa (Gonzá-

lez et al., 2019). Anteriormente ya se desarrolló este concepto, pero no la totalidad que lo comprende. Si se considera el término solo por el nombre no resulta nada nuevo ya que la búsqueda de calidad supone la planificación y ejecución de una buena educación, y eso es lo que en todo momento histórico de la pedagogía se ha dado. Todo maestro ha intentado, con sus limitaciones, ser un buen pedagogo.

Pero, la diferencia real está en el enfoque de la enseñanza y el modo en que se desenvuelven sus prácticas educativas resultantes. En este paradigma innovador inaugurado por el programa educativo de calidad, el foco no solo se centra en la enseñanza de parte del profesor y todo lo implicado en ella, también considera el aprendizaje del estudiante (López, 2019).

Las diversas teorías del aprendizaje de las ciencias cognitivas han sido importantes para esta innovación porque permitieron adecuar los contenidos educativos al modo subjetivo en que ellos aprenden e interiorizan lo aprendido (Sandoval, 2021). En síntesis, este reconocimiento lleva a los pedagogos a destacar las capacidades y motivaciones de los alumnos, que para una educación anterior serían impertinentes (Bedoya, 2020).

En concordancia con ello, el pedagogo se vuelve un nexo entre el programa y el aprendizaje de los educandos (Menés et al., 2021). Su autonomía como persona y trabajador está en función de cómo conecta esos dos ámbitos y cómo puede afianzar su implementación. Y ella se complementa con la responsabilidad docente, es decir, un compromiso con el programa innovador, con la institución y con sus educandos.

1.2.2 Las facultades del gestor educativo

El buen docente puede hacer mejoras a partir de sus propios criterios sin problemas porque justamente el programa educativo lo respalda. Esta declaración constituye una verdad si es que por este último término se entiende a todo el entramado de la gestión educativa que recoge, implementa y garantiza su ejecución (Cavagnaro y Carvajal, 2021). Cuando las

personas asisten al colegio la primera impresión que se tiene es la de una estructura social primeramente aprehendida con la presencia del conserje o guardián que cuida sus inmediaciones.

Una vez dentro encuentra oficinas con un rótulo específico. Sus títulos refieren no a cargos estrictamente de enseñanza y pedagogía, sino de gestión y administración de los procesos involucrados en la educación. Si se considera que quienes laboran en el colegio, los docentes, los conserjes y los distintos agentes que tienen un rol definido son personas remuneradas, la instancia que vela por que todo esté conforme y en orden a la ética y a la legalidad es la administración interna del colegio (Papic, 2020).

Pero cabe hacer una distinción ya que la administración y la gestión educativa, aunque usados indistintamente la mayoría de veces en la literatura, pueden ser distinguidos respecto de la función que ejercen en los procesos del colegio. Con respecto a la primera se puede entender todo lo relacionado a la planificación del presupuesto (Rodríguez et al., 2020): los gastos, egresos, ingresos, planificaciones redituables, control de pagos, remuneraciones, etc. En cambio, la gestión educativa se vincula más con los contenidos de la pedagogía (Ramírez M., 2021), o sea, la planificación de los cursos, los proyectos para optimizar el aprendizaje, el diagnóstico del nivel educativo de los estudiantes, entre otras operaciones.

Para este estudio los últimos son los que destacan porque ellos elaboran propuestas pertinentes para afianzar la educación como tal (Roger et al., 2017). Los administradores educativos si bien son determinantes, su función es la del sostenimiento de aquellos procesos. Están vinculados con la economía interna del plantel (Cavagnaro y Carvajal, 2021). En ese sentido los gestores educativos son también pedagogos, pero planificadores, no ejecutores como sí lo son los docentes anteriormente referidos (Vera, 2018). Aunque, como se indicó, si estos últimos tienen iniciativas propias encaminadas a proponer y ejecutar, están ejerciendo el papel de los gestores sin que necesariamente sean reconocidos como tales por la institución, es iniciativa propia de ellos.

Teniendo en cuenta todo lo tratado anteriormente con respecto a los programas educativos, los gestores educativos vienen a ser sus planificadores, sus responsables y sus ejecutores en el marco de su implementación en la o las escuelas (Ramírez M., 2021). Un gestor educativo es el director de la escuela, por ejemplo, y como tal se hace notar debido a las cualidades propias que pertenecen a este rubro: el liderazgo, la capacidad y el poder de decisión y la capacidad de reflexión (Pérez, 2020).

El primer rasgo se debe a que este individuo genera en todos sus agentes pedagógicos actitudes positivas respecto a toda iniciativa pedagógica. Esto significa que genera o motiva a la participación de sus colegas (Fernández, 2017). Los docentes pueden recurrir a él para aclarar temas respecto del trato con los alumnos, sus evaluaciones, o consultas sobre el programa mismo y también sugerir reformas que pueden ser objeto de críticas constructivas. Esto convierte al gestor en un guía u orientador (Fung, 2017).

Asimismo, cumple un papel de evaluador ya que está pendiente de las frecuencias de los avances de los agentes educativos, así como también del rendimiento de los estudiantes. Para ejercer eficientemente ello la literatura ha determinado dos capacidades fundamentales: el análisis y la síntesis (Ramírez et al., 2017). El primero tiene que ver con el diagnóstico de situaciones que requieran mejora o simplemente un orden. Para ello utiliza la información recabada a través de las evaluaciones.

La segunda es más interesante y es lo que da nombre a esta ocupación. La síntesis permite visualizar diversas alternativas de intervención cuando la situación es problemática y, seguidamente proporciona las técnicas e instrumentos con los cuales estructura un plan general de acciones. De esto se infiere que el gestor educativo es un diseñador de programas educativos (Castro y Jinesta, 2018). Su aplicación puede hacerlo desde el centro educativo donde labora, pero también ese plan estructurado puede ser elevado a instancias mayores pues este profesional es consciente del alcance que tiene y que, por lo mismo, lo exhorta a ser implementado, sino evaluado por ellas.

Este trabajo no concentra sus esfuerzos en los contenidos educativos como objeto único, es más, se extiende a los ámbitos que trascienden el ámbito pedagógico, como muy bien se puede inferir de lo anterior. Y es que, para el paradigma innovador, las características propias del aprendizaje de los alumnos constituyen algo que no es fijo ni puede medirse totalmente, pero sí determinar patrones comportamentales a los que los lineamientos del programa deben incidir (Sandoval, 2021).

En ese sentido, el gestor adquiere la imagen de un psicopedagogo (De Pinho y Da Silva, 2020). Incluso el profesor quien desde un inicio tiene conocimiento empírico de ello. Dentro de estas tareas aquel considerará aspectos psicológicos y sociales que de alguna manera influyen en el trato con el alumno. Por ejemplo, el director detecta en cierto grupo de alumnos, no necesariamente amigos siquiera compañeros, que tiene problemas en sus respectivos aprendizajes. Algunos destacan en pocos cursos y otros simplemente no están rindiendo. El modelo tradicional hubiese impuesto un régimen correctivo para que mejoren. Pero él es consciente de que esta forma es unilateral y que a la larga le genera una aversión hacia el estudio, algo que fatalmente terminará en un ciudadano incorrecto (Hernández y Díaz, 2017).

Alternativamente a esto, opta por la opción bilateral en el que se considera aquella dimensión interna del estudiante (Belykh, 2018). Esto le permite tener una visión más amplia de esos alumnos porque en ella se relacionan sus capacidades de aprendizaje con sus inclinaciones, sus deseos, y las impresiones o huellas dejadas por el ambiente en el que se desenvolvió fuera antes y durante su vida. Urdir todos estos factores con un plan pedagógico es un trabajo de investigación y teorización que el pedagogo como el gestor pueden hacerlo, solo que a este último le corresponde una carga mayor ya que su compromiso es total. Es decir, está comprometido, de nuevo, con el programa, la institución y los mismos alumnos. Así pues, el gestor es un líder que tiene un compromiso organizacional fuerte (Rojas, 2017). Y, aunque parezca obvio, una vocación de servicio que solo sus acciones manifestarán.

1.3 Propuestas y políticas educativas comprometidas con la memoria

La educación en estos tiempos contempla las diversas tareas que competen al ser humano. Responsabilidades ligadas no solamente a su bienestar, si es que se trata de un grupo específico, sino de manera global. Y esta visión humana contempla también otros ámbitos que salen de sus esquemas comunes. Respecto de esta multiplicidad se infiere dos divisiones: lo que es propiamente humano y lo que no es humano, sin más.

Esta división, aunque obtusa permite clasificar de manera simple pero suficiente esas responsabilidades contempladas hoy en día. Los asuntos que asumen las personas con lo que es humano implican las tendencias e inclinaciones actuales de la sociedad. Esto no se reduce simplemente a cuestiones del enfoque de género, ejemplo de un apartado anterior. También otras cuestiones referidas a la memoria de un país.

Este término tiene distintos sentidos siendo el más general y más resaltante el histórico (Bonilla, 2020). La historia de la civilización y de las sociedades que pertenecen, pertenecieron y pertenecerán a ella constituye un registro importante con el que se puede aprender para no volver a repetir los mismos errores del pasado, como se entendió a la historia. Aunque esa visión sea ultra optimista considera algo importante y es que todo registro permite aprender. Es información que, guardada en estantes, está muerta. Quien indaga en ella la vivifica pues empieza un diálogo en el que aquel que se informa aprende de los acontecimientos, de las personas estilizadas en las obras y de los autores de los registros.

En ese sentido es que la memoria es un producto social que no puede estar desvinculada del aprendizaje, por tanto, de la educación (Lárez y Barroso, 2020). Desde tiempos antiguos, pueblos como los griegos enseñaban a sus pequeños mancebos los cantos homéricos y hesiódicos porque reproducen sus orígenes como pueblo, sus costumbres como sociedad y sus valores como seres humanos. Esto también sucedió en pueblos como el Ta-

huantinsuyo en los que los relatos míticos, configuraciones particulares del hecho mítico, fueron determinantes para la formación de los hombres y mujeres (Camañari, 2021).

Pero allí cabe también una distinción importante que está vinculada con la colonización que detectó aquella postura crítica de la educación sostenible y sus derivados. Y es que el colonialismo como hecho histórico tuvo consecuencias pedagógicas y culturales (Maldonado, 2020), además de las económicas, referido a la dependencia y al mercantilismo, políticas, a las instituciones, y sociales, referidas a las percepciones y visiones de los individuos autóctonos, la subvaloración mediante la explotación, la servidumbre y la exclusión.

Particularmente, los pueblos colonizados, ya sean los indígenas del continente americano, las personas de África que fueron esclavizados, o los migrantes asiáticos vivieron en esos tiempos un choque cultural que excluyó sus voces respecto del avance del Occidente por el mundo. Hubo culturas que sí se mantuvieron firmes como los pueblos del gigante asiático, hubo otros que sólo conservaron ciertos aspectos culturales como el arte plástico, textil y la música, pero que poco a poco perdieron sus tradiciones más antiguas y que en la actualidad están perdiendo, y olvidando, sus lenguas originarias, como es el caso de los pueblos indígenas de la Amazonía (Tobar, 2021).

Esta tendencia es visible desde la educación temprana porque en ella se enseña lo que constituyó históricamente occidente. La literatura usada para incrementar la competencia léxica y desarrollar la comprensión lectora generalmente son aquellas obras clásicas de occidente. Si bien últimamente las instancias educativas han optado por publicar y difundir obras de autores actuales nacidos en sus respectivos países incentivando así la cultura nacional, los estudios y las publicaciones de las tradiciones más antiguas no tienen esa apertura, al menos en las ciudades céntricas (Valenzuela y Vaca, 2020).

Sucede que, en Latinoamérica, los planes educativos desde el siglo pasado han dado mayor importancia a la educación urbana por encima de la educación rural debido al centralismo político y económico de estos países (Juárez, 2020). Este factor es clave para analizar también el movimiento editorial de los libros de educación que, si no son formulados, son aprobados en instancias capitalinas.

Es válido decir que la mentalidad de este contexto es la que decide los contenidos educativos y plantea los programas educativos basándose en la pertinencia que, según ellas mismas, es la correcta (Yangali, 2020). Y esto puede ser válido en tanto que sus gestores educativos conozcan verdaderamente el objeto del programa y que los objetivos sean correspondientes con la cultura de sus destinatarios.

Y para determinar esto el programa educativo innovador tiene que incluir en sus acciones planificadas los diversos aspectos culturales propios de esos pueblos. Así, el trabajo de investigación y de análisis del gestor adquiere un carácter etnográfico pues tiene que estar inmerso en la localidad, ver sus modos de aprender y con ello, planificar alternativas que se adecúen a la nueva educación y sus contenidos. Las políticas educativas que respaldan los gestores entonces, están encaminadas a rescatar la memoria histórica de aquellos pueblos que, en el presente, se están perdiendo.

Todo esto implica una idea dentro de la nueva educación y su respectivo programa: la educación intercultural (Lárez y Barroso, 2020). Pero este nombre puede hacer referencias a culturas foráneas y bien posicionadas en el mundo. En oposición a este marcado colonialismo educativo, este programa, por su parte, tiene como objetivo revalorar la cultura propia de estos pueblos y, respecto del compromiso social, insertarse o reinsertarse a la sociedad para que, con ese avance, tengan reconocimiento, valoración y poder de decisión en cuestiones de las políticas pública y sociales.

1.4 La educación y la identidad nacional

La revalorización de una cultura tiene múltiples motivaciones. El discurso actual que se maneja en la opinión pública es aquel vinculado con el bienestar, y es que este pensamiento muy interiorizado en la cultura general considera la necesaria correlación entre la educación y las condiciones reales de la vida. Cuando se observan personas que están en una situación diferente, con una economía próspera o no próspera, se atribuye la responsabilidad a la educación y a la forma en cómo se desenvolvió en ella, evidentemente producto de aquella.

Las deficiencias de esta visión limitada es que, primero, no contempla el papel de las instancias públicas dentro de la vida ciudadana que en gran parte influyen (Garay y Planas, 2021), ya sea por su eficiencia o su ineficiencia siendo esta última la que complementaría la explicación del anterior ejemplo. Segundo, la historia de ese resultado de vida. Si bien no se pueden determinar las particularidades de cada vivencia de cada persona, se pueden abstraer teorías que explican sus tendencias referidas al ámbito psicológico, pero también al ámbito social en donde la cuestión del colonialismo, los años turbios en que hubo violencia política y civil, las ideologías entre otras cosas que han perjudicado la visión de aquellos pueblos y, como por inercia, los han desatendido y hasta excluido de las cuestiones gubernamentales.

Esta situación es la que retrata al Perú respecto de sus pueblos originarios e indígenas que están en constante situación de atropello de derechos (Rodríguez et al., 2020; Lárez y Barroso, 2020). Los indígenas de la selva están constantemente asociados con actos delictivos de narcotráfico y prácticas extractivas ilegales, a la vez que los agentes perpetradores los atacan.

Los defensores ambientales también están en constante peligro ya que en estos últimos años hubo muertes relacionadas con la protección de ambientes naturales y propiedades pertenecientes a estos pueblos (Prieur et al., 2020). Al respecto de esto último, su atención es un complemento,

por no decir una extensión, de la preocupación por el medio ambiente, en este caso, la ingente zona de la Amazonía y todos sus ecosistemas que la conforman.

Todos estos problemas sociales involucran diferentes aspectos en donde la educación es solo un factor, pero, como tal, cualquier intento de cambio puede venir desde ella. Si bien ella no puede parar el avance de estos actos criminales y atropellos cívicos sí puede, a la larga, generar las condiciones para que la defensa de su integridad física y cultura se eleve a instancias legales, que confronten imposiciones que vienen desde ellas como fue el caso de Bagua, un proyecto que desestimó totalmente a aquellas sociedades y que se planteó desde la céntrica Lima (Tesén y Ramírez, 2021).

La educación juega un papel muy importante en el desarrollo intelectual de una sociedad. Los lineamientos críticos que el programa de innovación contempla permite a los estudiantes a ser críticos y plantear problemas de manera sólida, de manera que la subvaloración del pensamiento ciudadano no tenga motivos ni pueda desestimarlos, porque, a pesar de que las leyes y los criterios sean considerados universales para todos, lo real es que las decisiones, aunque amparadas en ellas tienen repercusiones que afectan a esos pueblos.

Estas disonancias audibles en la sociedad el pensamiento común y el intelectual peruano han coincidido en identificar su posible origen: la falta de una identidad que una al pueblo peruano. Esta situación problemática real explica múltiples acciones que van desde prácticas comunes negativas como la discriminación racial hasta la situación de abandono por parte del mismo Estado de las comunidades no capitalinas. El centralismo político es traído a colación siempre y esta postura crítica es debatida con el hecho de que el centralismo no es verdadero porque existen instituciones autónomas en cada departamento del país.

Sin embargo, las funciones de esas instituciones no son del todo eficientes, inclusive no todas tienen las condiciones que sí poseen las de la capi-

tal. Y esto es visible cuando se atiende a la situación real de los colegios públicos (Lazo y Sánchez, 2020). Ante esta situación las políticas educativas peruanas se han encaminado por atender a la calidad educativa y con ello descentralizar la propuesta hacia otros departamentos. La iniciativa puede ser buena con el personal más competente en tanto que no sean pedagogos sin más, sino gestores educativos ya que ellos, pro su formación poseen criterios pertinentes.

Los objetivos que ellos configuren tienen que recuperar y proteger esa memoria histórica no con el fin de registrarla, sino con el fin de insertar a sus agentes en la sociedad, para que sean reconocidos como ciudadanos del país y que, por lo mismo, no sean subestimados. A eso debe unirse, sino configurarse previamente, la cuestión de la identidad nacional y cultural (Tesén y Ramírez, 2021).

El programa que diseñe, entonces, tiene la cualidad de ser de calidad. Sus objetivos son reales porque se articulan con base a la situación problemática en la que están insertos las personas y estudiantes de aquellas poblaciones. La necesidad es la protección y el cuidado, de su cultura y de sus derechos ciudadanos. Ello implica revalorarlos en todas sus dimensiones y un factor muy importante es la educación mediante un programa educativo que tenga lineamientos interculturales que incluyen la recuperación y la enseñanza de las lenguas originarias. En conclusión, el programa educativo está diseñado con el objetivo de formar ciudadanos que adquieran reconocimiento, voz y poder de decisión (Pérez N. , 2020).

CAPÍTULO II

NOCIONES CENTRALES SOBRE MITOLOGÍA, IDENTIDAD CULTURAL Y SU RELEVANCIA EN LA EDUCACIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fueron creados para poder establecer metas a mediano y largo plazo para los países que conforman la Organización de Naciones Unidas (ONU), uno de los objetivos está relacionado con la educación de calidad e inclusiva, ya que la desigualdad en la calidad de educación tiene como consecuencia que ciertos grupos socioeconómicos predominan en la sociedad actual. Es por ese motivo que los ODS deben ser aplicadas a nivel mundial y no solo a un sector (González y Valdivia, 2017).

Esta inclusión es necesaria porque durante mucho tiempo se invisibilizó a comunidades que presentaban una cultura y lengua distinta a la socialmente aceptada en el territorio nacional, las propuestas educativas generalmente buscaban la estandarización y no la descentralización, por lo que se creaba una brecha y subyugación entre culturas. Una de las principales propuestas fue la educación intercultural bilingüe, esta se desarrolló a lo largo de los años por lo que presenta diversos modelos contextualizados (Minedu, 2016). Esta propuesta se creó con el objetivo de enseñar a las

poblaciones con diversidad cultural y lingüística, por eso debe presentar un plan educativo con una metodología y rúbrica distinta.

Por ese motivo, el presente capítulo aborda los aspectos generales de la identidad, las teorías que explican el desarrollo de la identidad, la conceptualización de cultura, el cómo la identidad y la cultura se interrelacionan para construir la identidad cultural y sirve como indicador de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Además, se relaciona la mitología que es parte de la literacidad de las culturas a la enseñanza como una técnica que se debe implementar para mejorar la calidad educativa en EIB.

2.1 Definición de la identidad

La identidad es uno de los principales determinantes del ser humano, con ella definen lo que son y así crean familiaridad con ciertos grupos sociales, esto se debe a que el ser humano necesita de una comunidad para seguir desarrollándose. Según el Diccionario de la Lengua Española (en línea), las definiciones son las siguientes:

identidad. (del lat. tardío *identitas*, *-ātis*) [...] 2. f. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. 3. f. Conciencia de una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás.

A razón de ello, el individuo puede crear su propia identidad que lo caracterice como un *yo*, pero por las características e ideas que presenta podrá lograr integrarse en un grupo social, ya que al inicio el grupo predilecto es la familia, la cual transmite sus conocimientos. Al desligarse de la familia, generalmente en el colegio, los niños y jóvenes quieren sentirse integrados, a esto se le conoce como sentido de pertenencia. Manzano (2019) señala que es la necesidad de las personas de pertenecer a un grupo para poder subsistir o sobrevivir, lo cual está ligado a las comunidades remotas. (Manzano, 2019).

Los grupos humanos, en su entorno social y geográfico establecido, deben desarrollarse física y cognitivamente, para así determinar su identidad mediante los procesos de asimilación y acomodación (Sipion, 2021).

Pizango (2018) expone que en su investigación el desarrollo personal de los adolescentes no logró un resultado óptimo, ya que las dimensiones de identidad personal y solidaridad aún presenta debilidades. Esto es explicado por las teorías de Freud, Erick Erickson y Jean Piaget, los cuales indican que el desarrollo de la identidad está ligado a otras variables como el desarrollo físico.

2.1.1. Teoría del desarrollo de la personalidad

Mendoza-Nápoles y Maldonado (2019) indican que esta teoría fue propuesta por Sigmund Freud, en esta teoría se establecen etapas de desarrollo del infante hasta la vejez, estas son las siguientes:

- **Etapas oral** (de los 12 a 18 meses)
- **Etapas anal** (de los 18 meses a los 3 años)
- **Etapas fálica** (de los 3 a 6 años)
- **Etapas de latencia** (de los 6 hasta la adolescencia)
- **Etapas genital** (de la adolescencia en adelante)

En la primera etapa de desarrollo se caracteriza por la gratificación del infante de manera oral, segundo se presenta la satisfacción o gusto por la expulsión o retención de las heces, tercero, en la etapa fálica, los niños presentan curiosidad por los órganos genitales, durante la etapa de latencia se encuentra la transición del niño a adolescente, en la cual no se presenta interés sexual; en la última etapa, donde el cambio se da de adolescente hasta adultez y vejez, el interés sexual vuelve y se pueden establecer relaciones sexuales.

2.1.2. Teoría de desarrollo psicosocial

Sipión (2021) indica que para el desarrollo de la identidad es necesario que las personas se relacionen con el contexto y busquen adaptarse a este, por lo que la teoría expuesta por Erikson es válida para establecer la relación entre el ambiente social y la psicología de la persona. Para esto, el autor de la teoría indica que los humanos pasan por ocho etapas durante su vida, en las que se enfrentan a diferentes situaciones. Las etapas psicosociales son:

1. Confianza básica vs. desconfianza,
2. Autonomía vs. vergüenza y duda,
3. Iniciativa vs. culpa,
4. Laboriosidad vs. culpa,
5. Búsqueda de identidad vs. difusión de identidad,
6. Intimidad vs. aislamiento,
7. Generatividad vs estancamiento y
8. Integridad vs. desesperación.

Como se observa estas etapas presentan una dualidad, en las cuales se sitúa a la persona en un conflicto para determinar qué características va a desarrollar su personalidad, además que en esta teoría se sostiene que para pasar a la siguiente etapa se debe resolver el conflicto de la anterior (Sipión, 2021).

2.1.3. Teoría del desarrollo cognoscitivo

Esta teoría fue propuesta por Jean Piaget para poder determinar la relación que tiene el desarrollo cognoscitivo con la identidad, Olguín y Soto (2015) señalan que en esta teoría se deben asimilar los estímulos externos y transformarlos según las nuevas experiencias.

Figura 1

Los cuatro estadios de Jean Piaget



Nota: Adaptado de Sipión (2021).

Piaget consideraba cuatro estadios (Ver Figura 1) para el desarrollo cognoscitivo;

1. **Sensorio-motor**, el primer estadio transcurre desde recién nacido hasta los 2 años donde el infante realiza juegos funcionales;
2. **Pre operacional**, el segundo es entre 2 a 6 años, en esta etapa se desarrolla el juego simbólico y el aprendizaje de la lengua;

3. **Operaciones concretas**, en el tercer estadio los niños y niñas tienen entre 7 a 12 años, además que pueden desarrollar operaciones lógicas;
4. **Operaciones formales**, en el estadio final se realizan las operaciones formales y el adolescente puede desarrollar las funciones cognitivas abstractas (Sipi3n, 2021).

Seg3n lo expuesto en las teorías, el desarrollo de la identidad est3 ligado a características físcas y del entorno social en el cual se encuentre el individuo, generalmente el desligamiento de la identidad familiar transcurre al entrar a un contexto distinto como la escuela, esto sucede sobre todo en los adolescentes. Como indican Cantor et al. (2018) en esta etapa de desarrollo, las personas se sienten ligadas a una identidad social determinada que se contextualiza por la era de la digitalizaci3n, estas variables son las redes sociales. Adem3s, se puede determinar identidades de las personas seg3n su generaci3n social: *baby boomers*, *millennials* y *centennials*, la 3ltima generaci3n es la m3s cercana a la cuarta revoluci3n industrial, por lo que se autoidentifican en grupos distintos (Díaz-Sarmiento et al., 2017).

Las personas que pertenecen a la generaci3n Z o *centennials* tienen aproximadamente entre 0 a 25 a3os y, muchos de los adolescentes de esta generaci3n comienzan a ser conscientes del sentido de pertenencia, por lo que pasan por un proceso de construcci3n de identidad (Mendoza, 2018). Durante la etapa de juventud, como indica Zavaleta (2021), es donde suceden transiciones hacia la autoconceptualizaci3n y la independencia, por ese motivo, la identidad est3 un poco m3s definida.

2.2 Definici3n de cultura

La cultura es un t3rmino vasto de significados, seg3n Ruíz (2017) esta no define a la comunidad o pueblo *per se*, por ejemplo, el pueblo quechua no es lo mismo que la cultura quechua, pues cada comunidad presenta características distintas. Este autor se3ala que es el entorno de cada comunidad y la interacci3n entre personas crea y desarrolla su cultura con un sentido de identidad; por esto, se considera que los integrantes de cada

comunidad presentan saberes, espiritualidad o religión, valores e intelecto compartidos. Lo expuesto tiene relación con lo expuesto por el Diccionario de la Lengua Española (en línea) con relación a la cultura.

cultura. (del lat. *cultūra*) [...] 2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. 3. f. Conjunto de modos de vida y costumbre, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.

La primera acepción refiere a la intelectualidad y los saberes de una persona para poder desarrollar su capacidad crítica, el uso de esta definición es común para describir a alguien que almacena una gran cantidad de conocimientos en términos como “persona culta”; no obstante, la acepción aceptada para el presente capítulo será la segunda, en la cual se expone que cultura es un conjunto de conocimientos y costumbres de una comunidad según un determinado contexto. Y, según Gellner (2020), la cultura es la transmisión intergeneracional de conocimiento de las comunidades, las cuales desarrollan un sentido de pertenencia al grupo.

Hidalgo (2017) indica que según los estudios antropológicos se puede considerar un patrón universal en las culturas, primero considera que la superestructura o el nivel más interno se caracteriza por la creatividad, la ideología, los valores, los aspectos intelectuales y mentales; el segundo nivel es la estructura, en la cual se estudia las economías políticas y domésticas; por último, la autora considera que en la infraestructura se evalúa el modo de reproducción, en otras palabras la crianza y la educación intrafamiliar, además del modo de producción, que es el medio por el cual las culturas subsisten.

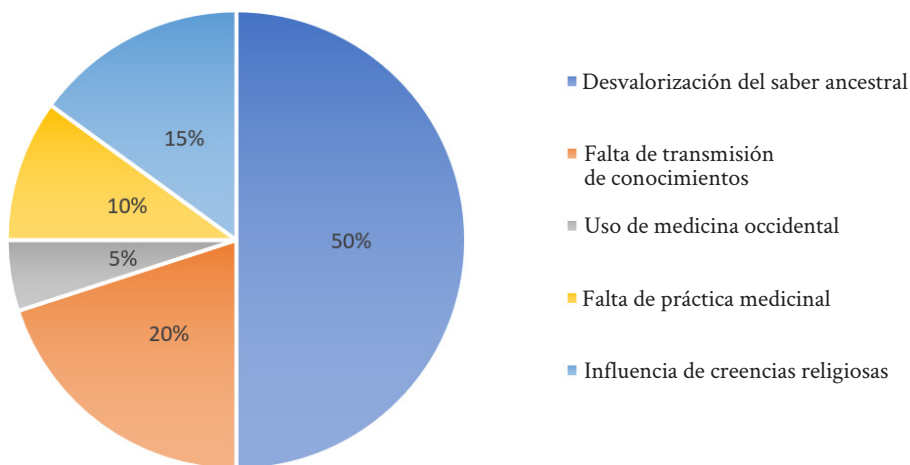
Es importante recalcar que en el imaginario colectivo la cultura es concebida como conocimientos rudimentarios o exóticos, en el caso del desarrollo artístico solo se considera las artesanías, sin embargo, hay corrientes de literatura indígena (Marcial, 2016) y en el ámbito científico, el

Instituto Nacional de Salud (en línea) indica que la medicina tradicional o ancestral de las comunidades se ha desarrollado a lo largo de los años y ayuda en la salud de sus pobladores.

En relación con lo anterior, los conocimientos ancestrales llegan a ser desvalorados o hasta desprestigiados por las personas, pero para las ciencias formales llegan a ser de gran ayuda, pues sentaron las bases para ciertos estudios. Según el Consejo Indígena del Pueblo Tacana (s. f.) la medicina tradicional tiene beneficios para la salud, en el caso de los pueblos originarios o indígenas se considera el uso de las plantas con fines medicinales, las cuales serán distintas según el territorio. Una de las áreas geográficas con mayor cantidad de especies de plantas es la Amazonía, donde se encuentra *cecropia sciadophylla* (yarumo), *averrhoa carambola* (carambolo) y *uncaria tomentosa* (uña de gato), las cuales tienen propiedades analgésica, antioxidante y desinflamante, respectivamente (Garzón, 2016).

Figura 2

Causas del desconocimiento del uso medicinal de las plantas



Nota: Tomado de Garzón (2016).

Sin embargo, como se observa en la Figura 2, una de las principales problemáticas es el desconocimiento de estos saberes, sobre todo porque hay

una desvalorización de estos y, en consecuencia, una falta de transmisión de los conocimientos. Esto generalmente se debe, como ya se señaló, a la infravaloración por parte de grupos humanos actuales que fueron adoctrinados con que la sabiduría occidental es superior.

En el caso de las ciencias médicas de la cultura occidental o hegemónica, estas presentan una metodología y herramientas distintas para la corroboración de los datos, pero es por la técnica de la medicina tradicional de observación y ensayo-error que la medicina actual puede realizar experimentos con las especies de plantas, Matera et al. (2015) exponen que este es el caso de la farmacología experimental de plantas medicinales o la fitoterapia.

En congruencia a lo expuesto, los conocimientos tradicionales como los contemporáneos, reconocidos como ciencia, deben ser respetados y tratados con la misma importancia; a razón de ello surge los términos de la multiculturalidad e interculturalidad.

2.2.1. Multiculturalidad

Este término hace alusión a la diversidad cultural, en la época contemporánea se pudo visibilizar la gran cantidad de lenguas y culturas existentes; ya que durante mucho tiempo las culturas distintas a la hegemónica u occidental fueron relegadas y oprimidas para que no puedan ser consideradas dentro de la sociedad. Hidalgo (2017) indica que multiculturalidad no aporta un mayor significado que la cantidad, ya que terminológicamente *multi* es muchos, entonces refiere a muchas culturas, por ese motivo se complementa con la concepción de cultura.

Por su parte, Corbetta et al. (2018) señala que dentro de la concepción de multiculturalidad se desarrolla el multiculturalismo, este se enfoca en los grupos socioculturalmente distintos, pues antes se estudiaba al individuo y la identidad individual la cual es construida por la comunidad y el universalismo liberal; desde este enfoque postula que los derechos entran en

conflicto con el principio de igualdad, este es propuesto por los marcos legales que estipulan que todos los seres humanos tienen los mismos derechos. No obstante, lo que se observa en la práctica es la discriminación a nivel de raza, cultura, lengua, ideología; no se respeta lo que es el otro y se crea divisiones. Es así que, como explican Rodríguez y Fernández (2018), se desarrolla una actitud ante la diversidad, los contextos en los cuales las personas estén en contacto con la diversidad cultural determinará la posición negativa o positiva hacia esta.

En el caso de la gestión, el multiculturalismo es percibido como factor para administrar la diversidad, ya que este tiene como objetivo hacer cumplir los derechos de las comunidades minoritarias o las que han sido minimizadas por las culturas hegemónicas del territorio; por eso, espera tolerancia en las diferencias entre culturas y que al relacionarse no provoque una transformación (Corbetta et al., 2018). Lo que se puede visualizar a nivel social es que las culturas se relacionan hasta en algunos casos crear una nueva cultura o cultura criolla, pero generalmente se da por opresión y no por elección. Por ello, como señala Corbetta et al. (2018) se considera una política estatal al multiculturalismo, pues exige el respeto a la diversidad cultural.

2.2.2. Pluriculturalidad

La pluriculturalidad, a diferencia de la multiculturalidad, es la coexistencia de las culturas, ya que, si bien la multiculturalidad hace referencia a la diversidad cultural y étnica, mas no a la relación entre estas. Carrillo (2018) señala que en un territorio pueden coexistir diversas culturas, entre minorizadas y hegemónicas, aunque estas no se rigen al principio de territorialidad, el cual limita políticamente las áreas geográficas. El hecho de coexistir no implica una relación igualitaria, puesto que una de las culturas con sus respectivas creencias predominará. Bernabé (2012), citado por Chaires (2021), indica que este término es el más usado en términos legales, pues los países al ser multiculturales presentan comunidades con culturas distintas que se relacionan.

2.2.3. Interculturalidad

Este término es el más utilizado en las ciencias sociales y humanas, puesto que se define como el siguiente paso de la multiculturalidad y la pluriculturalidad. Según Hidalgo (2017) la interculturalidad es el contexto en el cual la diversidad cultural es vista positivamente por las sociedades, ya que idealmente las culturas se relacionan sin someter una a la otra, sino desde la misma posición. Cuando se refiere a países con enfoques interculturales, no necesariamente hace referencia a que culturas o lenguas indígenas, sino a lenguas hegemónicas como el caso de Canadá con la lengua inglesa y francesa. Chaires (2021) indica que este término hace referencia a la interrelación entre culturas del mismo territorio geopolítico, en el cual se realiza la práctica de integración y el rechazo a la discriminación. En relación a ello, Corbetta et al. (2018) exponen que la propuesta de la interculturalidad es crear puentes que sean críticos a lo socialmente expuesto y deconstruir las posiciones sociales.

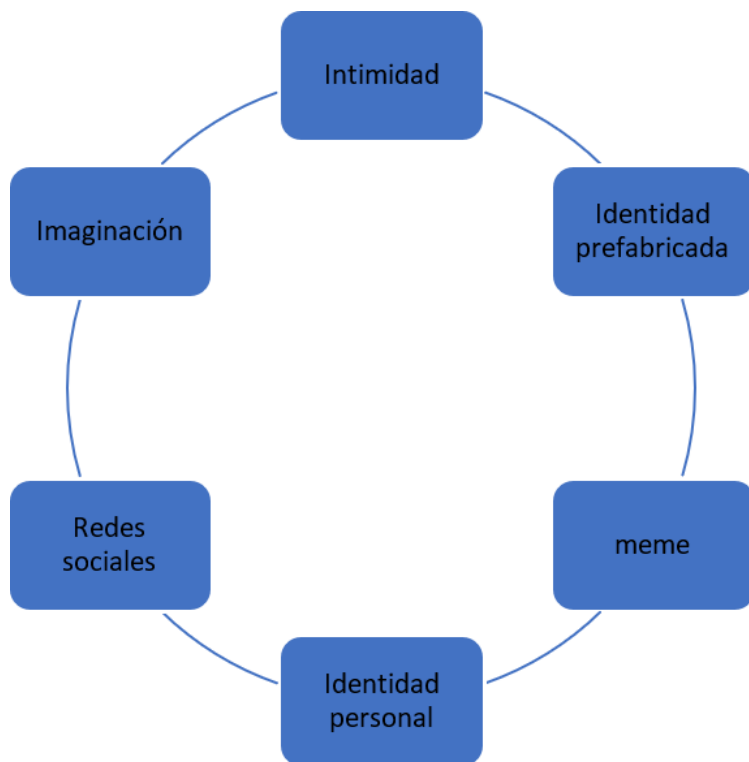
Otro término que surge en relación a los expuestos es la identidad cultural, la cual según la Declaración de los Derechos Humanos debe ser ejercida sin temor por cada individuo, ya que tienen la libertad de identificarse con una o varias culturas en caso de la interculturalidad (Faundes, 2019).

2.3 Construcción de la identidad cultural

Como se indicó la identidad se desarrolla progresivamente, por lo que debe pasar etapas que construyan y determinen con lo que el ser humano decida sentirse identificado. Al comienzo de la etapa formativa, los seres humanos están predispuestos a adquirir la cultura familiar y sentirse identificados consanguineamente con el grupo que les rodea; la siguiente etapa necesaria del desarrollo de la identidad se contextualiza en un entorno social distinto (Cantor et al., 2018).

Figura 3

Eventos asociados a la identidad social



Nota: Adaptado de Cantor et al. (2018).

Como señala Cantor et al. (2018) existen eventos o situaciones que determinan la identidad social (Ver Figura 3), el primero es la intimidad o cercanía que presenta el individuo hacia ideologías de un grupo, la imaginación hace referencia a las situaciones hipotéticas en las se posiciona por su identidad social, las redes sociales es un evento característico de las últimas generaciones, la identidad personal es la percepción que se tiene de sí mismo, la identidad prefabricada es el prototipo que cada ser humano crea mientras desarrolla sus capacidades cognoscitivas y el meme, que según el Diccionario de Lengua Española (en línea), es un “rasgo cultural [...] que se transmite por imitación” esta acción puede suceder en personas o comunidades completas.

En relación a lo anterior, lo que se crea en términos amplios es la identidad social, Palay y Pañellas (2017) comentan que este tipo de identidad es la que relaciona al individuo con grupos sociales, ya que este presenta un autoconcepto, reconoce sus ideologías, sus gustos, lo que no le parece correcto, etc. Es así que puede determinar con qué grupo social siente afinidad y agruparse con el conocimiento certero de pertenencia, pero se debe considerar que los seres humanos son complejos, por lo que presentan diversas ideas que pueden semejarse a varios grupos. Muchas veces el contexto determina el sentido de pertenencia hacia un grupo en específico, como señala Baca (2017) el contexto social de la persona en desarrollo es un factor determinante, en su investigación expone que en México se ha construido una identidad que desea ser compartida.

Lo expuesto sobre identidad social se asemeja a la definición de identidad cultural, pues es la valoración positiva del sentido de pertenencia a un grupo, pero en este caso se relaciona con ámbitos territoriales y culturales; puesto que la cultura se transmite intergeneracionalmente en una comunidad con determinadas características que le diferencian de las otras (Cepeda, 2018).

Según los derechos del ser humano, este tiene la libertad de ejercer su identidad sin ser juzgado, debido a la gran diversidad de poblaciones, se creó el derecho de la identidad cultural, la cual se centra en los pueblos originarios o indígenas. En el caso del Perú, se promulgó que es obligación del Estado la defensa de la persona y el respeto de su dignidad, el no ser discriminado por cuestiones de origen, raza y poder ejercer su identidad étnica y cultural (D. S. N° 013-2021-MC, 2021).

La cultura presenta diversos componentes culturales como la religiosidad, los saberes medicinales, conocimientos artísticos, entre otros, estos son valorados por las personas que presentan un sentido de identidad con la comunidad y por personajes externos, pero también pueden ser juzgados, menospreciados y comparados con la cultura hegemónica. Por otro lado, se debe diferenciar la identidad cultural con el sentimiento de comunidad,

Cepeda (2018) indica que es el modo en cómo cada ser humano individualmente siente y vive la cultura del pueblo donde reside, por eso es importante que exista armonía entre cada individuo para que la comunidad mantenga ese lazo de equipo.

Legalmente un país dispone de un territorio geográfico con sus respectivos habitantes, por lo que puede establecer leyes y normativas, esto se conoce como el principio de territorialidad (Gandía, 2017); sin embargo, cabe recalcar que estas comunidades no necesariamente se rigen a lo establecido en la política, sobre todo en los pueblos del interior de los países, ya que pueden compartir rasgos culturales y sociales con pueblos de comunidades foráneas.

La identidad nacional es un concepto que no se debe obviar al explicar sobre identidad social y cultural, pues, esta engloba a toda una población a nivel territorial. Está relacionada al nacionalismo que es el sentimiento de pertenencia hacia un Estado nación, por principios territoriales, costumbres y memoria histórica; es así que toda una población presenta una identificación con su país, pues internaliza las ideologías generales del grupo y presenta una valoración positiva hacia la nación y sus habitantes (Espinosa et al. 2017). Pero, como expone CusiHuaman (2019), la diversidad cultural, visibilizada estos últimos años, supera el concepto de territorio-identidad nacional, ya que las poblaciones al presentar distintos conocimientos propios de su cultura escogen identificarse y asociarse a ella; por ese motivo, el autor propone que para el mantenimiento de la unidad nacional se deben establecer políticas que validen las identidades diferentes y no sean incluidas mediante la subordinación de la cultura hegemónica. (Espinosa et al., 2017)

Los pueblos al construir una identidad social y cultural necesitan parámetros que determinen si la aplicación de estas es óptima, para ello se debe considerar los aspectos económicos, educativos y del gobierno.

Según lo que expone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [Unesco] (2014), en el aspecto económico se refiere a saberes, conocimientos, el grado de desarrollo artístico y científico que presentan las comunidades, de manera general son las actividades culturales que generen ingresos y aporten al producto bruto interno del país, además, aumenta la empleabilidad en los sectores culturales.

Tabla 1

Normativa Nacional

Año	Normativas nacionales
2001	Ley N° 27558, Ley de fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales
2002	Acuerdo nacional
2007	Resolución Suprema N°007-2007-ED, “proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú”
2002	Ley N° 27818, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural
2003	Ley N° 28044, Ley General de Educación
2011	Ley N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú
2011	Ley N° 29785, Ley del derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios, reconocido en el Convenio 169 de la OIT
2016	Ley 29735 Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú
2016	Decreto Supremo 006-2016-MINEDU, Aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe

Nota: Adaptado de Ministerio de Educación (2016).

En relación al gobierno, lo que se establece sobre la cultura son la normativas y leyes con el objetivo de un desarrollo positivo de la identidad cultural, asimismo, esta se rige por organizaciones universales como la UNESCO, donde se realizó la Declaración de los Derechos Humanos y de los derechos de los pueblos indígenas (Faundes, 2019).

En la Tabla 1 se observan las normativas públicas en relación a la cultura y sus derivados: la educación y ámbitos territoriales. Estas leyes y normas fueron adecuándose a lo que la población necesita, en este caso específico se aborda las políticas establecidas en Perú, que al igual que los países latinoamericanos es multicultural y plurilingüe, por lo que las leyes con respecto a la educación presentan un enfoque intercultural y bilingüe.

Es por ese motivo que en el ámbito educativo la identidad sociocultural es medida por indicadores que evalúen el progreso, de manera general lo que se espera de un país según los ODS es una educación de calidad e inclusiva, señalan Gonzales y Valdivia (2017). Los principales indicadores o parámetros son la educación inclusiva, la educación bilingüe, la educación artística y la formación de los profesionales en aspectos culturales.

2.4 Aspectos generales de la educación intercultural

La ciencia que estudia la educación y la aplicación de esta es la pedagogía, como toda ciencia, presenta conceptos teóricos que validan sus propuestas con respecto a la educación y al proceso de enseñanza-aprendizaje (Vives, 2016). El enfoque principal de la teoría pedagógica fue el proceso de enseñanza, pues se prioriza la transmisión de conocimientos para la formación de los estudiantes, así que el núcleo era el mensaje brindando por el profesor y no en si ese era asimilado; por ese motivo, se consideró al proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante no es visto sólo como un recipiente al cual llenar de conocimientos, sino que se enfoca en que los aprendices puedan asimilar la información, utilizarla para poder enfrentar y resolver problemas, lo cual permite desarrollar en estos independencia cognoscitiva (Ramos et al., 2019; Pulido, 2017).

El modelo o enfoque que se utilice dependerá de la institución educativa, en caso de las instituciones privadas, estas se rigen a lo impuesto por el área de gestión, en otras palabras, los directores o especialistas que manejen las normativas educativas públicas y obligatorias, ya que de igual manera son evaluadas por los agentes externos como los padres. Con relación a lo anterior, Riádigos (2016) comenta que la educación, ya no se enfoca en su función principal que es educar, sino que es afectada por factores e ideologías; por ello, las instituciones educativas buscan mejorar el producto en relación a la sociedad para poder incrementar sus ganancias, a esto se le conoce como mercantilización de la educación.

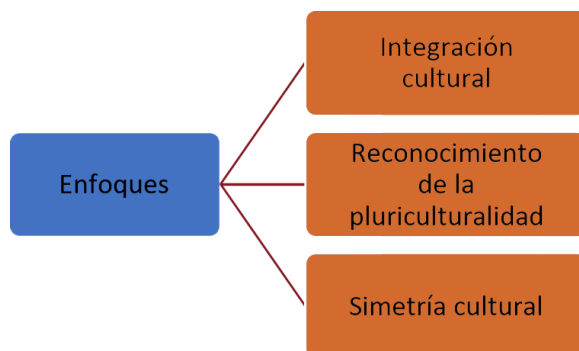
Por otro lado, las instituciones educativas públicas determinan el enfoque que utilizarán por medio una entidad gubernamental que las supervisa, generalmente son áreas especializadas creadas por el ministerio de educación de cada país; a pesar de ello, mantienen cierta autonomía al brindar el servicio, pues por los cambios sociales son sometidos a la comparación con centros privados y los directores toman directrices para poder seguir siendo rentables.

Otro agente educativo con limitada independencia es el docente, Ramírez (2016) expone que el rol que deben cumplir es importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, también que, los métodos y técnicas que utilice en el espacio generador producirá en los estudiantes cercanía o lejanía hacia el curso. Es por esto que los docentes pueden escoger el modelo pedagógico que consideren pertinente para el contexto en el cuál deban realizar la acción de enseñar, cabe recalcar que la evolución de la educación permitió la creación de diversos modelos (Villa-Díaz, 2019).

Según lo expuesto sobre interculturalidad y la educación, Bermejo et al. (2020) señalan que la relación entre estos genera un enfoque educativo que respete y valore la diversidad cultural, los derechos humanos, la multiculturalidad, la identidad cultural, para ello se espera que se produzca un proceso recíproco de enseñanza-aprendizaje entre las poblaciones con

Figura 4

Enfoques de la educación intercultural



Nota: Adaptado de Bernabé (2012).

culturas distintas para generar una relación de feedback o retroalimentación e igualdad de oportunidades.

Como se observa en la Figura 4, la educación intercultural presenta tres enfoques principales que se desarrollaron según lo que requería el contexto:

1. **Integración cultural**, el primero tiene como objetivo la integración, por lo que propone modelos en los cuales se permita las relaciones humanas o sociales y se emplee una enseñanza no racista, pues, al interrelacionarse los estudiantes contemplarán cada cultura de manera objetiva y no las juzgarán por ser diferentes.
2. **Reconocimiento de la pluriculturalidad**, el segundo enfoque busca el reconocimiento de la diversidad cultural cuando estas se relacionan en un espacio, por lo que propone modelo multiculturales y de pluralismo cultural.
3. **Simetría cultural**, el último enfoque propone una simetría o igualdad entre las culturas, por lo que propone modelos educativos holísticos y de educación intercultural.

2.4.1 Contribución de las lenguas en la educación intercultural

Una de las capacidades cognitivas más importantes es el lenguaje, además que es propia del hombre, pues, ningún otro ser vivo pudo desarrollarlo. El lenguaje es un sistema que interactúa con otros sistemas neuronales (Contreras y Moya, 2019), por eso no presenta una ubicación fija en la neuroanatomía; la exteriorización de esta facultad es conocida como lengua, la cual es determinada según el contexto geográfico y social en el cual se encuentre y desarrolle el individuo.

La cantidad de lenguas se determina por la cantidad de comunidades alrededor de la esfera terráquea, Maruri et al. (2021) señalan que aproximadamente existen entre 6 500 a 7 000 lenguas alrededor del mundo, por lo que se espera el contacto entre las comunidades y sus respectivas lenguas, como consecuencia a ello, surge el contacto lingüístico, las lenguas criollas y el bilingüismo. Este último es el que presenta más estudios interdisciplinarios, pues se evalúa el estado de la lengua como capacidad cognitiva en la neurología y psicología, como medio de comunicación en la sociología y la educación; todo esto relacionado con la lingüística.

Dentro de las teorías sociales, el bilingüismo es considerado como la interacción entre dos lenguas en un individuo, para lograrlo se deben presentar factores determinantes a nivel social, generalmente en un territorio plurilingüe se puede presentar el bilingüismo y el ser bilingüe.

Chilito (2021) indica que para determinar si un individuo es bilingüe se deben considerar los siguientes criterios: habilidad comunicativa, organización cognitiva, edad de adquisición, la segunda lengua del entorno, el prestigio de las lenguas y la identidad cultural.

La habilidad comunicativa ayuda a determinar el nivel en el cual el individuo puede comunicarse en ambas lenguas, la organización cognitiva para verificar si ambas lenguas presentan la misma jerarquía dentro del sistema del lenguaje, la edad de adquisición es una variable determinante al desa-

rollar la capacidad del lenguaje y la identidad cultural junto al prestigio determina el sentido de pertenencia y la elección del grupo al cual desea o es sometido a pertenecer.

Según estos criterios se podrá determinar el grado de bilingüismo, Plá (2017) expone los tres más reconocidos: bilingüe coordinado, bilingüe compuesto y bilingüe subordinado.

En congruencia a lo expuesto en el presente apartado, se considera que la lengua es un factor determinante para la educación intercultural, puesto que es el instrumento que ayuda a la transmisión oral de los conocimientos de las comunidades. Asimismo, cabe señalar que un individuo o comunidad bilingüe ejerce su derecho es exponer su cultura en ambas lenguas o también puede considerarse que el ser bilingüe es su identidad cultural (Chilito, 2020).

De la relación entre la interculturalidad y el bilingüismo surge el modelo de educación intercultural bilingüe, Unamuno (2012) indica que tiene como objetivos fortalecer y revitalizar las culturas y lenguas dentro del sector educativo. Este modelo es aplicado en Perú recién 1980, aunque con una metodología más tradicional, pues, se enseñaba a los estudiantes con la intención de que aprendieran la lengua socialmente aceptada, lo cual tuvo como consecuencia una subordinación de la lengua originaria (Bermejo et al., 2020).

2.4.2 Contribución de la mitología en la educación intercultural

Una de las principales divisiones culturales es el modo de transmisión de conocimientos, existía un contraste entre la tradición oral y escrita conocida como la Gran División descrita por Ong y Havelock (s. f.); en esta se considera que un tipo de tradición es superior a otra por cumplir características que la sociedad necesita. Esta concepción crea un exotismo en relación al otro, además de relegar a segundo plano la transmisión cultural que no sea la dominante, en este caso la tradición oral.

Muchos pueblos, antes de la herencia cultural del occidente, presentaban la oralidad como medio para transmitir todos sus conocimientos, como exponen Mazzoti et al. (2018) “la memoria de un pueblo se pierde si su transmisión intergeneracional se ve afectada por la falta de hablantes y de recopilaciones que permitan preservar para el futuro su cosmovisión, sus costumbres, su forma de ser en la tierra” (p. 11). Es por eso que la tradición oral buscó mecanismos para que la transmisión fuera exitosa, uno de estos fue la repetición, pues así la información central se almacenaba y heredaba mediante la palabra a las otras generaciones.

Las principales fuentes de conocimientos de las comunidades con una identidad cultural provienen de historias, relatos y cuentos, los cuales fueron transmitidas por generaciones pasadas, pero para hacer referencia a conocimientos culturales se debe considerar a la mitología, la cual estudia los mitos que según el Diccionario de la Lengua Española (en línea) es una “narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico”. Es por ese motivo que la mitología es un medio por el cual la cultura de una comunidad se puede transmitir generacionalmente.

Aunque por la modernización, se considera que la tradición escrita es necesaria, ya que la escritura como tecnología permitió la transmisión de conocimientos de manera más verídica y estándar (Alonso, s. f.). Por eso, en la educación esta es una herramienta necesaria para que la enseñanza quede marcada a través de tinta y permanezca en la memoria de los niños. En el caso de la educación intercultural, al relacionar dos culturas distintas, la mitología sirve para que ambas comprendan las diferencias que presentan y, a pesar de ello, no desvalorizar a la otra; para ello es necesario que queden evidencias de estas culturas orales mediante escritos.

CAPÍTULO III

DESCRIPCIÓN DE LA CULTURA AWAJÚN EN PERÚ

La población humana alrededor del mundo está constituida en comunidades o grupos, para la conformación de estos se presentan primero factores territoriales, pues, según el lugar de nacimiento, cada individuo se adaptará y desarrollará las conductas sociales del grupo. En el caso de poblaciones que presentan un sentido de pertenencia a una cultura, las nuevas generaciones adoptarán los conocimientos, costumbres, concepciones religiosas y el arte de sus ancestros.

Si bien las comunidades con sus respectivas culturas están determinadas a ciertas características geográficas, se debe considerar que no son inamovibles, la dinámica demográfica y geográfica depende de factores como la fecundidad, la mortalidad y la migración, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2014). Es así que las comunidades están situadas en diversos lugares, por lo que sus culturas y lenguas convergen con otras.

América Latina es uno de los continentes con mayor diversidad cultural y lingüística, pues, según los censos de los años 2010 y 2011, presenta una población indígena de casi 45 millones (CEPAL, 2014). Esta recopilación de data cultural y lingüística es importante para poder clasificar y monitorear las comunidades originarias o indígenas, por ello, García (2018) señala la importancia de la elaboración de atlas lingüísticos y su correspondiente actualización, además que ayuda en la visibilización de los pueblos que utilizan estas lenguas y futuros proyectos de revitalización.

Con relación a lo expuesto sobre la diversidad lingüística y cultural de Latinoamérica, se debe señalar que solo en Perú existen 48 lenguas originarias orales y una lengua originaria gestual conocida como la Lengua de Señas Peruana (LSP) y están tipológicamente divididas en 19 familias lingüísticas usadas por 55 pueblos originarios o nativos, de los cuales 51 se encuentran en la Amazonía y 4 en la zona andina según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018).

El Estado puede determinar geopolíticamente esta división entre comunidades y pueblos, pero las culturas no se rigen bajo este principio de territorialidad, pues estas transmiten sus conocimientos intergeneracionalmente sin restricciones, eso se observa en la gran cantidad de lenguas en contacto que provocan intercambio cultural y lingüístico como las lenguas criollas o el bilingüismo (Sessarego, 2015). El motivo de la clasificación de lenguas y poblaciones originarias es para poder monitorear y establecer características que puedan apoyar al estado vital de estos, por eso se realizan diversos proyectos de revitalización y estandarización, sobre todo con un enfoque intercultural en las áreas rurales y urbanas.

Este enfoque intercultural se aplica a nivel de Estado mediante leyes que declaran sobre la libertad de un individuo de ejercer su derecho a la identidad cultural; asimismo la gestión gubernamental consideró que es necesario que se enseñe sobre la diversidad cultural por y para las comunidades originarios, es así que en el D. S. No 006-2016-MINEDU se aprueba la política sectorial para una educación intercultural y bilingüe, la cual está

ligada al D. S. No 004-2016-MC que aprueba la ley que regula el uso y fomento de las lenguas originarias y la educación intercultural bilingüe.

Por lo expuesto, el presente capítulo aborda una de las lenguas amazónicas del territorio peruano, específicamente el awajún o aguaruna, se explica cuáles son las costumbres, prácticas sociales, la mitología de las comunidades, además se expone las políticas que el Estado promulga para la preservación de esta lengua y cultura.

3.1. Comunidad Awajún

La cultura es definida de distintas maneras, una de las principales acepciones está relacionada con el sentido de pertenencia a un grupo, pues el individuo desarrolla características según su contexto y experiencias que define su identidad. En el caso del desarrollo cultural, puesto que generalmente una cultura está dentro una comunidad, las características que hereda el individuo es por contexto, sus creencias se basaran en lo que se dicte socialmente, estos conocimientos pueden ser un conjunto de ideologías, saberes medicinales y artísticos, religiosidad, entre otros.

Uno de los factores determinantes para que una cultura sea concebida y presente sus respectivas características, que la diferencie de otras, es la geografía, el lugar en donde se desarrolle una comunidad establecerá sus creencias y costumbres, pues se adaptará a lo que brinda la naturaleza; esto es diferente a lo expuesto por la geopolítica, ya que ésta limita a la cultura a territorios por leyes. Una de las principales concepciones de las comunidades fue el color, Dekien (2019) indica que es el relativismo cultural y lingüístico el que determina la percepción del color. Cabe señalar que desde la teoría del color surge la propuesta de *Basic colour strategy*, el cual es la manera en cómo el cerebro crea estrategias cognitivas para catalogar un color, lo cual es conocido como el proceso de categorización (Bleys, 2015).

Entonces, los mecanismos cognitivos ayudan a estandarizar la percepción de los colores o de manera general ayuda a crear prototipos para simplifi-

car la tarea de memorización; en el caso de las comunidades este mecanismo también es utilizado, pero para poder determinar lingüística y culturalmente los colores del ambiente, por ejemplo, Beltrán y Bastidas (2019) indican que las comunidades hacen uso de los colores de la naturaleza en sus artesanías como homenaje y por los significados culturales que presenta; es así que, en un contexto geográfico donde abunden las naturaleza tropical, la categorización del color verde será más diversa a comparación de un área desértica.

Esta diferencia de percepción de los colores demuestra la diversidad cultural que presenta el país, como señala el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019) en el Perú existen ocho regiones naturales: costa, yunga, quechua, suni, puna, janca, selva alta y selva baja. El área más extensa del territorio es la región amazónica que abarca la selva alta y baja, además que está constituido por la mayor cantidad de pueblos y lenguas: 51 pueblos y 44 lenguas originarias.

Tabla 2

Comunidades nativas censadas y pueblos indígenas u originarios a los que declararon pertenecer, 1993, 2007 y 2017

Censo	Comunidades nativas censadas	Pueblos indígenas u originarios
1993	1458	48
2007	1786	51
2017	2703	44

Nota: Tomado de Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018).

En la Tabla 2 se observa la estadística realizada en el III Censo Nacional de Comunidades Indígenas 2017, en la cual se determina la cantidad de comunidades nativas a través de los años, se puede ver que hay un incremento significativo en las áreas rurales desde 1993 hasta el 2017; pero en el caso de los pueblos indígenas u originarios se presenta una disminución.

Para que un pueblo sea considerado originario, la población censada debe identificarse con alguna cultura y, por ende, con un pueblo; sin embargo, debido al desarrollo acelerado y la urbanización, muchas comunidades están en contacto con las ideologías occidentales hegemónicas o culturas predominantes, por lo que hay un sincretismo o dominación por parte de una, observándose una disminución en la identificación con un pueblo.

3.1.1 Territorio y demografía del pueblo awajún

Una de esas comunidades amazónicas, es el pueblo awajún o aguaruna, autodenominados así por la lengua que utilizan, según el Ministerio de Cultura (2020), los pueblos awajún están situados en los departamentos de Amazonas, Cajamarca, Loreto, San Martín y Ucayali.

Como se ve en la Figura 5, las comunidades no se encuentran lejos entre sí, además que están situadas cerca de las cuencas de los ríos Cenepa, Chirinos, Marañón entre otros, esto se debe a que, al igual que otras comunidades amazónicas, su sistema social-económico requiere de la pesca para su subsistencia, por lo que se les conoce como comunidades ribereñas.

Históricamente el desarrollo de esta comunidad y su identidad cultural tiene tres etapas fundamentales:

1. **Precolonial**, durante esta fase hay interacción con la cultura Moche, lo que genera personajes míticos moche en los relatos awajún;
2. **Colonial**, en esta etapa los pueblos awajún y otros pueblos amazónicos fueron sometidos por los españoles y las órdenes jesuitas comenzaron a “educarlos”;
3. **Republicana**, la proclamación de la independencia apoyó a los sectores urbanos limeños, luego se consideró como personas libres a los nativos que fueron sometidos por los españoles y por último, en la república contemporánea se promulgó derechos para los pueblos (Ministerio de Cultura, en línea).

Figura 5
Comunidades indígenas del pueblo awajún



Nota: Tomado de Medina-Ibañez et al. (2019).

El respeto por un pueblo y su cultura es un valor necesario en un país plurilingüe, por eso existen normativas públicas que permiten el desarrollo de estas comunidades; pero lo que se observa en la práctica es la discriminación y la desigualdad social, lo que ocasiona que las últimas generaciones se desliguen de su cultural ancestral (Zamora, 2019). Según el Ministerio de Cultura (en línea), en la Base de Datos Oficial de Pueblos Indígenas u Originarios (BDPI), se considera que el pueblo o pueblos awajún son los más numerosos demográficamente, con una población aproximada de 70 000 personas, esto también se debe a que respetan y hacen respetar su territorio ancestral de los foráneos; además que fomentan, junto al Estado, programas de recuperación y fortalecimiento de la cultura y de la lengua, siendo uno de los principales motivos por el cual las personas de las comunidades amazónicas mantienen su sentido de pertenencia hacia el grupo cultural awajun.

3.1.2 Familia lingüística de la lengua awajún

El territorio peruano es amplio, por lo que presenta diversidad geográfica y, por ende, cultural y lingüística; como ya se indicó, existen 48 lenguas de 19 familias lingüísticas distintas, de las cuales 17 se encuentran en la Amazonía (Ministerio de Educación, 2013). Una de estas es la familia lingüística jíbaro, la cual presenta filiadas a las lenguas achuar, awajún y wampis; cabe recalcar que las autodenominaciones de los pueblos pueden variar y no necesariamente se considerará la lengua como factor determinante de la cultura o identidad cultural.

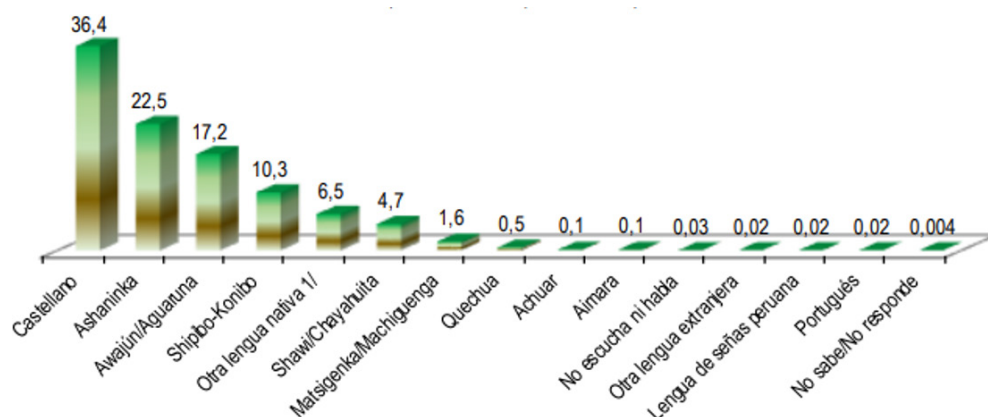
Como señala el Ministerio de Cultura (en línea), existen comunidades que se autoidentifican como jíbaros, pero utilizan la lengua achuar al igual que los pueblos achuares; es por eso que la lengua y la cultura no necesariamente están entrelazadas, puesto que puede haber cultura sin lengua nativa, pero no lengua nativa sin cultura. En el caso de las comunidades awajún, tanto como la lengua y la cultura se denominan igual.

Se observa en la Figura 6 que los individuos relacionan lengua con pue-

blo, por ello consideran que, si su lengua materna es el castellano, ya no presentan la cultura de su lugar de origen y de herencia familiar; por ese motivo se observa un gran desequilibrio entre el castellano y las lenguas originarias. En el caso del awajún o aguaruna, el 17,2 % se autoidentifica

Figura 6

Población censada que se autoidentificó como indígena u originaria de la Amazonía según lengua o idioma materno aprendida en la niñez, 2017)



Nota: Tomado de Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018).

como awajún por la lengua que utiliza, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018) son aproximadamente 419 comunidades.

La razón por la cual las lenguas son importantes, pero no exclusivamente necesarias para la existencia de una cultura, es que esta es usada como un instrumento de transmisión de conocimientos y saberes culturales (Garófalo, 2018). En todo caso la lengua es una herramienta que permite pasar conocimientos, pero también entenderlo, ya que la interacción entre otras culturas se debe dar en un canal donde ambos grupos humanos puedan comprenderse. Por lo tanto, debe haber una entidad o entidades que supervisen cuál es el estado de las lenguas.

Por lo general, el Estado delega la responsabilidad a entidades públicas que buscan la revitalización de las lenguas, por lo que primero deben evaluar

la vitalidad de las lenguas. Una de las principales propuestas fue realizada por Fishman, que consideró ocho grados para medir la vitalidad lingüística, la cual tituló: *Graded Intergenerational Disruption Scale* (Etxberria, 2020). Este modelo permite analizar tanto datos cuantitativos como cualitativos, ya que recopila información sobre las actitudes de los individuos y la gestión de las instituciones públicas con respecto a la educación inclusiva.

La Organización de las Naciones Unidas propuso un estándar para poder medir la vitalidad de las lenguas, la cual considera como factores la demografía y la transmisión intergeneracional, esta propuesta considera cinco etapas (Moseley, 2010).

1. Vulnerable
2. En peligro
3. Seriamente en peligro
4. En situación
5. Extinta

En relación a eso, el Estado peruano acopló esa clasificación para los estudios de vitalidad de las lenguas del territorio, por lo que se considera que la lengua awajún y sus respectivos dialectos (awajún del río Nieva, awajún del Marañón y awajún del río Chiriaco) presentan un estado *vital*, por lo que no está en peligro de extinción (Ministerio de Educación, 2013).

3.2. Literacidad de la cultura awajún

Los pueblos, que no tenían un sistema alfabético o de símbolos, transmitían sus conocimientos para que perdure en el tiempo de manera oral y práctica, pues las costumbres y jerarquía social se aprende; en el caso de la oralidad, esta se basaba en relatos, cantos, cuentos, mitos; por eso, a la oralidad se le consideraba como vehículo transmisor de sabiduría (Riveros, 2016).

Debido a prejuicios sociales y lingüísticos, se considera que las comunidades o pueblos indígenas son netamente orales, por eso, ante las culturas escritas son minorizadas, esta idea propuesta por La Gran División penetró en el imaginario colectivo. Eso es lo que se contempla en las poblaciones amazónicas que eran vistas solo como culturas orales sin un sistema de símbolos o alfabeto, por ese motivo se inició un proyecto de alfabetización a estos pueblos.

Recién con los Nuevos Estudios de Literacidad se empezó a considerar que la oralidad y la escritura no son opuestos, sino que se complementan y relacionan. Para Gee la persona letrada es quien puede adoptar nuevas identidades al aprender lenguajes sociales como los discursos primarios, los adquiridos en casa, y los discursos secundarios, los cuales son aprendidos por grupos sociales externos, como los de instituciones (Hernández, 2019). De esta manera, se puede aseverar que los discursos primarios son las primeras influencias para que el individuo desarrolle una identidad, en este caso el familiar y, por lo general, la familia presenta concepciones de los grupos sociales externos o de discursos secundarios, los que en una comunidad con una identidad cultural transmite a los nuevos habitantes sus costumbres, desarrollándose y entrenándolos para el contexto socio geográfico en el que se encuentran.

El concepto que relaciona la oralidad y la escritura es la literacidad, esta no considera que una cultura tenga mayor estatus que otra por su tipo de transmisión, sino que valora cada tipo de transferencia de conocimiento, además en los estudios que usan esta teoría no consideran a los pueblos originarios como extraños o los *otros*, sino como una comunidad con diferentes costumbres igual de importantes (Ramírez, 2016).

De esta postura surgen investigaciones en comunidades que eran consideradas orales, pero que ahora por el desarrollo social y económico que provocó migraciones, estas comunidades tienen mayor contacto con las comunidades con una cultura escrita, por lo que se fundó un sincretismo cultural. Estos estudios son necesarios, puesto que las lenguas no son ina-

movibles, varían según el contexto; en el caso de los mitos, al ser historias fantasiosas creadas por las comunidades y transmitidas oralmente pueden variar en forma, pero el foco se mantiene. Este modo de transmisión, a pesar de ser desvalorizado por la cultura occidental, sigue siendo el principal medio de comunicación y transmisión; pero en conjunto, sin subyugación, por parte de la escritura promueve y visibiliza los pueblos indígenas y sus tradiciones mediante escritos que pueden ser compartidos a grupos sociales externos.

Para que se logre la transmisión de los conocimientos ancestrales y estos sean más duraderos y estables en el tiempo, se necesita de la escritura. En el Perú, el enfoque educativo intercultural bilingüe no se creó con el objetivo de apoyar al desarrollo de las lenguas indígenas, sino que se esperaba una alfabetización en castellano y se usaba la lengua nativa para lograrlo; a pesar de ello, terminó enseñando a sabios indígenas y a las nuevas generaciones a utilizar el alfabeto en su lengua y así lograr la transmisión cultural. Por eso, la alfabetización disciplinar es una técnica necesaria para compartir y divulgar los conocimientos culturales de los pueblos, ya que el sincretismo entre oralidad y escritura permiten construir una identidad cultural (Atorresi y Eisner, 2021; Montes y López, 2017).

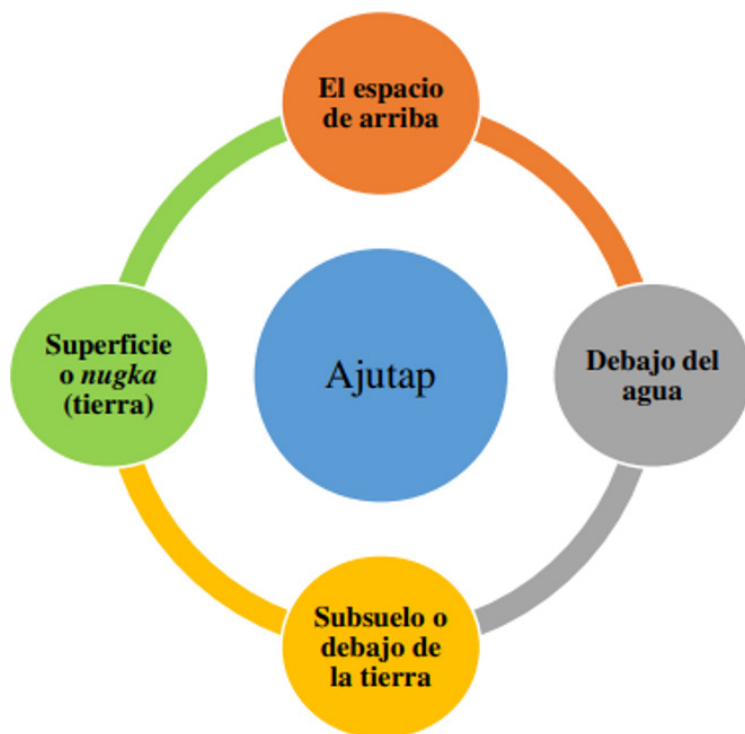
3.2.1 Cultura y mitología awajún

Una de las principales consideraciones que presentan los mitos de los pueblos originarios amazónicos es la creación o el surgimiento del pueblo, se crean diversas historias fantásticas en relación, por eso la cultura y el área geográfica son importantes; Bari (2014) señala que se debería realizar creación literaria oral o escrita en la Amazonía con bases históricas para dar a conocer la actual discrepancia entre el hombre y la naturaleza, además de crear la geopoética, que es la relación entre el espacio geográfico y la literacidad. Se señala esto porque la gran mayoría de pueblos tienen una relación con su hábitat, el cual les permite el desarrollo social y cultural; en el caso del pueblo awajún permite la pesca, la agricultura y la transmisión de mitos relacionados al entorno.

Otro tópico que abordan los mitos es la religiosidad, no necesariamente la inculcada por la cultura occidental, sino en la percepción que tienen del mundo, de la vida, de la muerte desde su apreciación.

Figura 7

Espacios del mundo awajún



Nota: Tomado de Reyes (2018).

Es importante señalar que la cosmovisión de la Amazonía sin el sincretismo religioso con el catolicismo, considera los elementos de la tierra como espacios físicos con sus propias propiedades y habitantes, en la Figura 7 se observa que el pueblo awajún considera la existencia de cuatro mundos: el espacio de arriba, debajo del agua (ríos), superficie o tierra donde habitan las personas y el subsuelo.

El conocimiento y reconocimiento de la noción que presentan los awajún con respecto al territorio sólo fue posible por la tradición oral: la transmi-

sión mediante mitos, leyendas y cuentos; lo cual se confirma con que esta concepción ha permanecido, por lo que se revalora la oralidad. Es gracias a esta y en conjunto con la escritura que el Ministerio de Educación (2019) pudo realizar una compilación de 40 relatos entre cuentos, mitos y leyendas del pueblo awajún. En resumen, se observa el uso del animismo en las historias, pues, desde la cosmovisión de los pueblos originarios los elementos de la naturaleza y los animales interaccionan directamente con el hombre; además se consideran seres ficticios o mitológicos para explicar la creación.

En el cuento *La ayaymama y el luna* se describe las prácticas sociales que deben cumplir los seres femeninos y masculinos, puesto que, en la cultura awajún, no solo los seres humanos cumplían estos roles; asimismo se observa el uso del recurso de animacidad, común en los pueblos amazónicos (Valenzuela P. , 2015).

Una de las ventajas de la literacidad es que reconoce el conocimiento oral y escrito, para los pueblos originarios del Perú y de Latinoamérica es ne-

Figura 8

Representación de la luna en el mito “La ayaymama y el luna



Nota: Tomado de Ministerio de Educación (2019).

cesario que los mitos o tradiciones orales sean plasmadas y transmitidas actualmente por la escritura, ya que, como señala Garzón (2016), la desvalorización de los conocimientos ancestrales ha aumentado en las últimas generaciones y los sabios que presentan el conocimiento ya no desean transmitir por miedo o prejuicio de los foráneos.

A pesar de ello, algunos sabios del pueblo intentan visibilizar y valorar su lengua y cultura, por lo que enseñan a las generaciones más jóvenes sobre la diversidad cultural; por su parte, el Gobierno presenta políticas educativas para la revitalización de las lenguas originarias, el enfoque principal es la educación cultural bilingüe, el cual es desarrollado por especialistas que crean estrategias y herramientas para la transmisión de estos conocimientos, pues, como indica Riveros (2016), el aula es el espacio generador donde se brinda la oportunidad de promover diversos usos de la oralidad y los estudiantes comprenden que la diversidad lingüística y cultural es parte de las comunidades.

3.3 Prácticas sociales de la cultura awajún

Jociles (2018) indica que la concepción de la cultura desde la antropología involucra necesariamente las prácticas sociales de los pueblos, pues, estos son un “conjunto de acciones producidas por agentes sociales concretos en situaciones significativas para ellos” (p. 122). Estas acciones y situaciones se presentan por el entorno geográfico en el que se encuentren las comunidades, es por este entorno que se realiza la división de tareas o prácticas sociales. Puesto que la mayoría de comunidades awajún se encuentran en el bosque tropical y cerca de las riberas al igual que el territorio Wampis (Garra y Rioli, 2014), su economía y prácticas sociales se basa en la pesca, cosecha y recolección de plantas y frutas; estas prácticas son divididas entre actividades masculinas y femeninas; en el caso de los hombres, estos realizan la caza, la pesca, la fabricación de herramientas y canastas, construcción de casas, etc; las actividades femeninas son la crianza de hijos y animales, la horticultura y la fabricación de cerámica (Ministerio de Cultura, en línea).

Otra práctica social común en los pueblos latinoamericanos es el chamanismo, Andrade et al., citados por Peña et al. (2020), indican que este consiste en un conjunto de conocimientos que se transmite generacionalmente, además que ha logrado sobrevivir a la conquista española y la dominación de la cultura occidental. Baud (2019) indica que el chamanismo en el pueblo awajún está caracterizado por el uso de plantas medicinales o psicoactivas como la ayahuasca para poder tener un encuentro espiritual debido a los alucinógenos, la función de los chamanes es la conexión con la naturaleza, el poder realizar limpiezas y el encuentro espiritual.

3.4 Políticas nacionales para la preservación de las comunidades awajún

La política de una sociedad implica la presencia de sus integrantes, los ciudadanos. En esta ellos se desenvuelven de la manera que planteen proyectos, estrategias y soluciones para asegurar la consecución de sus fines. Y estos se programan de acuerdo al bienestar general, que comprende el gozo pleno de los derechos, pero también implica responsabilidades. En ese sentido, la política debe preocuparse por que todos participen, y esto bajo la condición necesaria de que sean reconocidos dentro de ese espacio.

La sociedad peruana, respecto de las comunidades indígenas, ha tenido un distanciamiento muy marcado desde tiempos incaicos ya que la expansión del Tahuantinsuyo no contempló las zonas selváticas (Olivera, 2017). Durante el siglo XX el auge del caucho y del petróleo fueron sucesos que destacaron a estas comunidades, pero claramente por sus recursos, no necesariamente por sus personas.

En este siglo, durante el período de la Reforma Agraria iniciada por el expresidente Juan Velasco Alvarado, las políticas de los pueblos tuvieron como principal objetivo la inserción de las comunidades indígenas, conocidas desde ese acontecimiento histórico como nativas, mediante el reconocimiento de sus derechos y de una presencia e incidencia del Estado peruano en su territorio (Varela, 2021).

Durante los años de la violencia política en el Perú, muchos territorios indígenas fueron ocupados y tomados por los grupos insurgentes Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA). Lugares como el del Alto Huallaga, ubicado entre la selva de Huánuco y de San Martín, en este último parte de la comunidad awajún se encuentra, fueron focos de una exponencial presencia de violencia, que se complementa con el apogeo de la producción de la hoja de coca para el narcotráfico, como indica Manrique (2018), hasta los años 1990 este avance significó un *boom* cocalero.

El accionar del Estado peruano tuvo como objetivos erradicar estos dos males sociales y sus tácticas no sólo supusieron un retroceso de estos actos delictivos, sino un ataque a los campesinos indígenas cuya única base de existencia era el cultivo de la hoja de coca, motivo por el cual su percepción acerca del gobierno y de sus instituciones fueron negativas. Motivo por el que estos pueblos, en conjunto actúan cooperativamente para establecer políticas y fundar gobiernos regionales junto con programas de beneficio común. Así se sumaron proyectos como la Cooperativa Agraria Cacaotera y la Cooperativa Cafetalera Oro Verde (Manrique, 2018), proyectos que hasta el día de hoy contribuyen a la economía de esta región y de sus pueblos.

Pero también se establecieron programas de salud y educación. Todas estas iniciativas tuvieron como principal agente al conjunto cooperativo de estos pueblos. Claramente, los proyectos de extracción como los mencionados antes, que no solo tienen que ver con la agricultura, sino también con la minería y la extracción petrolera, necesitaban ser aprobados mediante un acuerdo cuyo origen tenía la política de la consulta previa a los pueblos, de este modo todas las iniciativas tenían como parte del proceso de ejecución un trato o negociación entre comunidad y empresa. Lo que permitía reconocer los derechos de decisión de estos pueblos (Cárdenas et al., 2017).

Hoy en día, en el sistema electoral peruano existe una ley que contempla

la inclusión de una cuota étnica en los partidos políticos (Cedillo, 2018). En ella se exhorta a todas las agrupaciones políticas que estén postulando a cargos públicos tener un 15 % de personas provenientes de estos pueblos indígenas. A pesar de que esto en la actualidad no se dé del todo debido a que tener un elemento dentro de los cuadros de un partido significa anejar los pedidos de sus representados al plan del partido, algo que a muchos partidos políticos actuales no agrada dados sus intereses.

CAPÍTULO IV

APLICACIÓN DEL PROGRAMA “PRESERVANDO LA MITOLOGÍA” PARA FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL AWAJÚN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN IMAZA (BAGUA, AMAZONAS)

La educación peruana en provincias está marcada por lineamientos básicos que justifican la presencia de la interculturalidad en el sentido de que sus objetivos políticos consisten en revalorar las culturas, tradiciones y lenguas de los pueblos que no pertenecen a la conocida y centralista capital de este país. Sin embargo, estos intentos requieren esfuerzos de gran extensión temporal ya que las primeras limitantes siempre se corresponden con la eficacia de la comunicación con los ciudadanos de estos pueblos.

Así pues, la educación intercultural es bilingüe en estas partes del país. No solo el quechua es valorado, sino otras lenguas como el aymara y las lenguas amazónicas, siendo de interés para el presente estudio la cultura y lengua awajún. El pueblo que también lleva este nombre actualmente está pasando por distintos avatares además de la pandemia. Unos que exhortan a sus habitantes a unirse con otras comunidades ya que el factor político siempre es uno que influye y ha influido en sus vidas. Y ello, por ende, incluye a su educación.

4.1. Objetivos e hipótesis

La presente investigación aborda la incidencia del programa “preservando la mitología” en un colegio de esta comunidad en la selva peruana. Como en el mismo nombre está, este concepto alude o se relaciona con la tradición y memoria histórica, algo pertinente dada la impronta presente de la negativa alienación cultural, un efecto del dinamismo social actual que invita a la revalorización de un saber antiguo.

4.1.1. Objetivo General

Determinar en qué medida la aplicación del programa “Preservando la Mitología”, influye en la consolidación de la cultura Awajún en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” en el distrito de Imaza, provincia de Bagua – 2013.

4.1.2. Objetivos Específicos

- Diagnosticar la “Preservación de la Mitología” que tienen los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” del distrito de Imaza, en la consolidación de la cultura Awajún antes de aplicar la investigación.
- Demostrar que el programa “Preservando la Mitología” determina la consolidación de la cultura Awajún en los estudiantes del tercer grado

de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” del distrito de Imaza.

- Dar a conocer a los directores, autoridades educativas locales, regionales e interesados la influencia que tiene el programa “Preservando la Mitología” en la consolidación de la cultura Awajún en los centros educativos.

4.1.3. Hipótesis

- H_1 La aplicación del programa “Preservando la Mitología”, influye en la consolidación de la cultura Awajún en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” del distrito de Imaza, provincia de Condorcanqui – 2013.
- H_0 La aplicación del programa “Preservando la Mitología”, no influye en la consolidación de la cultura Awajún en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” del distrito de Imaza, provincia de Condorcanqui – 2013.

4.2. Diseño y tipo de estudio

4.2.1. Tipo de Estudio

El tipo de investigación fue aplicada porque se afirmará o se rechazará la hipótesis a partir de su aplicación en la parte práctica.

4.2.2. Diseño

El diseño empleado para controlar la hipótesis planteada en la investigación fue el diseño “cuasi experimental” con pre y pos-test, con un grupo experimental y grupo control. En la siguiente figura se puede visualizar.

Figura 9

Esquema del diseño de la investigación

G1:	01	X	02
G2:	03		04

Donde:

G1 = Grupo experimental

G2 = Grupo control

01 = Pre test del grupo experimental

02 = Post test del grupo experimental

X = Variable independiente (Preservando la mitología)

03 = Pre test del grupo control

04 = Post test del grupo control.

4.3.Sistema de variables

4.3.1. Variable Independiente (VI):

Programa “Preservando la mitología”

4.3.2. Variable dependiente (VD):

Consolidación de la cultura Awajún

Tabla 3
Operacionalización de variables

Variables	Operacionalización	
	Dimensiones	Indicadores
Variable independiente (VI) Influencia del Programa “Preservando la Mitología”	Participación activa	• Liderazgo • Motivación
	Charlas	• Motivación
		• Comunicación
		• Manejo de estrategias metodológicas
		• Toma de decisiones
	Círculo de estudios	• Análisis
		• Síntesis
		• Toma de decisiones
Variable dependiente (VD) Consolidación de la cultura Awajún	Habla el Awajún	• Destrezas
		• Habilidades
		• Actitudes prácticas
	Danzas típicas	• Expresión espontánea
		• Agilidad
		• Destrezas
		• Habilidades
		• Armonía
		• Sincronización
	Cuentos y leyendas	• Expresión oral
		• Comprensión de textos
		• Producción de textos
		• Difusión
	Identidad	• Motivación
		• Liderazgo
		• Prefiere primero lo nuestro
		• Difunde su cultura

4.4. Población y muestra

4.4.1. Población

La población estuvo formada por la comunidad educativa de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” del distrito de Imaza, en la provincia de Condorcanqui. Su distribución se observa en la Tabla 4.

Tabla 4

Población

Grado	Estudiantes		N°
Tercer grado “A”	H	20	35 (Grupo experimental)
	M	15	
Tercer grado “B”	H	16	30 (Grupo de control)
	M	14	
TOTAL			75

4.4.2. Muestra

La población muestral estuvo conformada por 35 estudiantes del aula del tercer grado “A”. Grupo experimental que cuenta con 20 jóvenes y 15 señoritas y la sección “B” grupo control que contó con 30 estudiantes, distribuida en 16 jóvenes y 14 señoritas.

4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.5.1. Técnicas

Observación, que permitió determinar el comportamiento de cada uno de los niños y niñas en el proceso de aplicación del programa de socialización.

4.5.2. Instrumentos

Encuesta, que permitió recoger información válida sobre la variable de estudio tanto al inicio como al final del programa.

4.6. Métodos de análisis de datos

Para analizar la información recurrimos a la estadística descriptiva utilizando tablas, gráficos y alguna técnicas tales como:

- **Medidas de posesión:** Media aritmética
- **Medidas de dispersión:** desviación estándar

$$\bar{x} = \frac{\sum Xf}{n}$$
$$D.S. = S \sqrt{2}$$

- **Medidas de decisión**

$$C.V. = \frac{DS}{\bar{X}}$$

4.7. Análisis e interpretación de resultados

4.7.1. Resultados de Pre Test de socialización.

Resultado de la aplicación del Pre Test de consolidación de la cultura Awajún en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” en el distrito de Imaza de Condorcanqui – 2013.

Tabla 5*Estadígrafos resumen*

Estadígrafos	Grupo experimental		
	Pre – Test	Post – Test	Diferencia
Promedio	7.7.	15.67	7.97
Desviación estándar	3.59	2.25	4.69
Observaciones	30	30	0

En la Tabla 5 se encontró lo siguiente:

- El 36.7 % de los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” no tenían consolidada la cultura Awajún.
- El 63.3 % de los del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” tenían medianamente consolidada la cultura Awajún.
- El 0 % de los del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” tenían totalmente consolidada la cultura Awajún.

Tabla 6*Consolidación de la cultura Awajún*

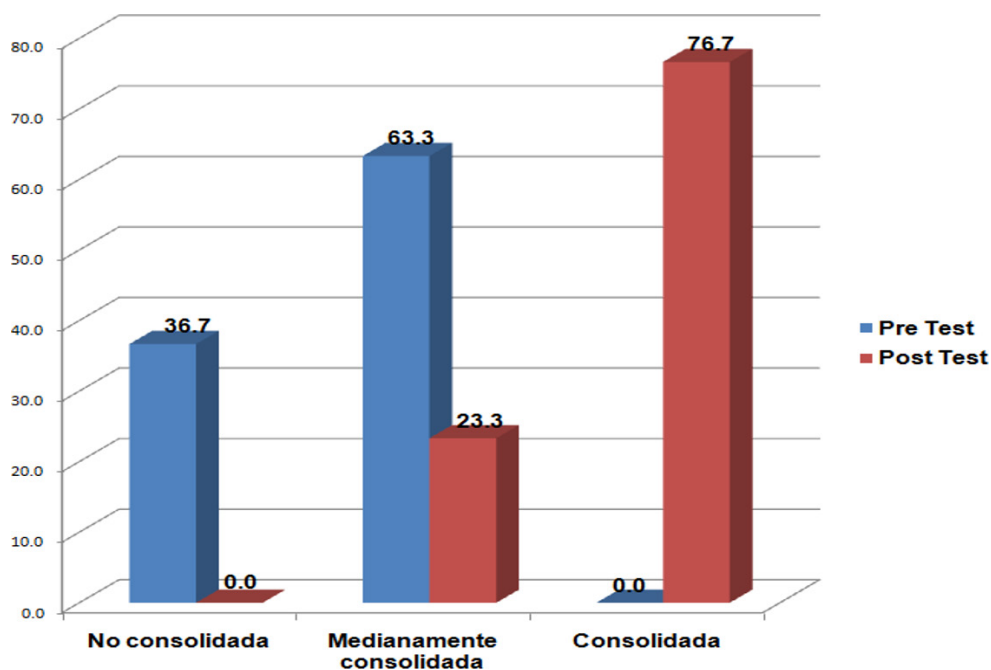
Cultura Awajún	Pre – Test		Post – Test	
	N°	%	N°	%
No consolidada (0 – 6)	11	36.7 %	0	0.0 %
Medianamente consolidada (7 – 14)	19	63.3 %	7	23.3 %
Consolidada (14 – 20)	0	0.0 %	23	76.7 %
Total	30	100.0 %	30	100.0 %

En la Tabla 6 se encontró lo siguiente:

- El 0 % de los del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” no tenían consolidado la cultura Awajún.
- El 23.3 % de los del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” tenían medianamente consolidado la cultura Awajún.
- El 76.7 % de los del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” tenían bien consolidada la cultura Awajún.

Figura 10

Resumen de resultados



4.8. Prueba de hipótesis

H_0 : La aplicación del programa “Preservando la Mitología”, influye en la consolidación de la Cultura Awajún en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” del distrito de Imaza, Provincia de Condorcanqui 2013.

H_0 : $\mu_d = 0$

H_1 : La aplicación del programa “Preservando la Mitología”, no influye en la consolidación de la Cultura Awajún en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” del distrito de Imaza, Provincia de Condorcanqui 2013.

H_1 : $\mu_d > 0$

Nivel de significación: $\alpha = 0.05$

Estadístico de la prueba: Estadístico T-Student para la diferencia de medias de muestras pareadas.

$$t_c = \frac{\frac{X_d}{S_d}}{\sqrt{n}} \sim t_{n-1, 1-\alpha \text{ gl}}$$

Reemplazando y calculando se obtuvo los siguientes resultados:

$$t_c = \frac{7.97}{\frac{4.69}{\sqrt{30}}} = 9.30$$

$$p = 0.000 < 0.05$$

Decisión: Se rechaza H_0

Conclusión: Con el 95 % de confianza se pudo concluir que el Programa “Preservando la Mitología”, influyó en la consolidación de la Cultura Awajún en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” del distrito de Imaza, Provincia de Condorcanqui 2013.

4.9. Discusión de resultados

Posterior a la investigación y luego de ver los resultados obtenidos se puede afirmar que al igual el programa “Preservando la Mitología” jugó un papel importante en la consolidación de la cultura Awajún. De acuerdo a los resultados obtenidos mediante la encuesta y el programa “Preservando la Mitología” aplicado a los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Alberto Acosta Herrera” del distrito de Imaza, provincia de Condorcanqui. Podemos afirmar que:

Al realizar el análisis de los resultados obtenidos, se puede contrastar que los estudiantes no conocían e ignoraban su cultura autóctona producto de la alienación antes de realizar el estudio, logrando superar de manera significativa después del programa “Preservando la Mitología”. Hoy dichos estudiantes, conocen, lo valoran y lo demuestran orgullosamente a sus amigos, visitantes y población en general la cultura Awajún porque son parte de una cultura ancestral, mística y mitológica del mundo indígena como lo menciona, Uwarai (2009), el pueblo Awajún (Aguaruna).

Respecto a la investigación realizada por Nonis Cristian (1997: 156 p). Confirmamos que los nativos de cultura Awajún desarrollan sus prácticas de manera cotidiana y se encuentran integradas a otras culturas del mundo en sus prácticas de carácter cosmológico mediante la bóveda celeste y los mundos subterráneos y subacuáticos, habitados por una cohorte de espíritus (...) Cultura actualmente recuperada.

Para recuperar la identidad cultural, la cosmovisión mitológica y consolidar nuestra cultura ancestral perdida por la modernidad y la alienación

cultural, es fundamental poner en práctica el programa “Preservando la Mitología” ya que es una estrategia metodológica activa que, al poner en práctica con los estudiantes, coadyuva a la consolidación definitiva nuestra cultura viva. Según Fishman (2005), en su obra: “Liderazgo”.

En conclusión, podemos afirmar que nuestra cultura es lo más valioso e importante porque somos herederos de una mitología ancestral que tiene un valor histórico sin precedentes.

4.10. Conclusiones

Después de analizar los resultados de la presente investigación, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Se comprobó que al aplicar el programa “Preservando la Mitología”, existe una influencia en la consolidación de la cultura Awajún en los estudiantes que se realizó el estudio.
- El programa “Preservando la Mitología”, contribuye a consolidar la identidad cultural en los estudiantes hoy en riesgo de pérdida causado por la alienación cultural.
- Se verificó que los estudiantes específicamente de secundaria son los más vulnerables a la alienación cultural, causando serios problemas educativos reflejándose en bajos calificativos.
- La puesta en práctica de del programa “Preservando la Mitología”, también fomenta un aprendizaje significativo y exitoso en el desarrollo de las sesiones de aprendizajes, por ser una estrategia metodológica activa.

4.11. Recomendaciones

Teniendo en cuenta las conclusiones, se da las siguientes recomendaciones:

- Que la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de la provincia de Condorcanqui, ponga en práctica el programa “Preservando la Mitología” en todas las instituciones educativas de la Educación Básica Regular de su jurisdicción con el fin de recuperar y consolidar la cultura Awajún causado por la alienación cultural.
- Insertar el programa “Preservando la Mitología” en los Proyectos Curricular Diversificado de cada institución educativa de nuestra región, con el objetivo de recuperar y consolidar nuestra cultura ancestral de valor histórico sin precedentes.
- Desarrollar investigaciones experimentales referidas a la consolidación de la cultura Awajún, con una muestra mayor, con más tiempo para la puesta en práctica del estímulo, para obtener mejores resultados.
- Proponer eventos de capacitaciones sobre investigación científica al personal docente de la región, con el fin de desarrollar destrezas y habilidades en la investigación y por ende fomentar la innovación pedagógica y la calidad educativa.

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES FINALES: IMPORTANCIA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA PROMOVER Y FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL

El Perú es uno de los países más ricos del mundo en cuanto a manifestaciones culturales, pueblos y lenguas indígenas. Ello es algo muy atractivo para los extranjeros que emprenden sus viajes y estudios de inmersión con el fin de comprender la complejidad de estas tierras y de sus gentes, lo que construye una imagen del país. Esta, si bien puede tener diversas maneras de configurarse, se construye a partir del reconocimiento de la diversidad cultural, un concepto que abre nuevas perspectivas en los campos en que se inserta.

Generalmente, este concepto se refiere a la multiplicidad de culturas existentes y coexistentes en una sociedad, claramente heterogéneas entre sí (Peinado, 2021). Las manifestaciones culturales son visibles en distintos puntos del territorio que ella conforma. Así se tienen locaciones que llevan el nombre de aquellas, por ejemplo, barrio chino o barrio latino, comunidad campesina o pueblo originario. Aunque estos conceptos exijan

una precisión y no tengan entre sí un referente análogo, el sentido común puede entender e identificar a quienes pertenecen a cada uno.

En el Perú esto es muy común, y los rasgos usados como criterios de diferenciación son el color de piel y la lengua o dialecto que presentan los hablantes. Las percepciones que se obtienen, muchas veces generalizada, devienen en estereotipos muy marcados. Según Valencia et al. (2018) las relaciones intergrupales que se generan en esta sociedad tienden a ser tanto positivas como negativas, lo que tiene como consecuencia la ausencia de, siquiera la consideración, una verdadera cooperación social.

Esto último es lo que se esperaría de una ciudad unida a pesar de las distintas desigualdades y oportunidades materiales, pero particularmente en el Perú, cultura y condición material se conjugan en la percepción de las personas. Como indican Cueto et al. (2017) no hay una identidad sólida porque no se valoran del todo los orígenes ancestrales. Como es de conocimiento general, los incas no constituyen la gama de pueblos que han estado presentes en la historia del Tahuantinsuyo y de sus límites territoriales. Cuando ellos los conquistaron marcaron a esos pueblos.

Del mismo modo con los pueblos a los que no pudieron someter pero que los excluye como es el caso de los pueblos que se encuentran en la Amazonía. Una práctica que sorprendentemente hasta el día de hoy se mantiene. Una invisibilización por parte de la sociedad peruana, así como del Estado peruano ha tenido momentos álgidos en la temprana historia de este milenio. Un lamentable ejemplo es el acontecimiento conocido como el Baguazo, que trajo consignas desafortunadas que contribuyeron a establecer un estereotipo de pueblo no civilizado, el eslogan del perro del hortelano fue una de las razones por las que la opinión pública y algunos congresistas aprobaron la no intervención estatal en aquellos pueblos (Pinedo, 2021).

Si no hay Estado, entonces los derechos de los pueblos indígenas se encuentran en un estado de vulnerabilidad. Esa fue la razón por la que du-

rante el gobierno de Velasco se iniciaron políticas de asimilación en el año 1969 de los pueblos indígenas, comunidades nativas a partir de ese entonces, a la ciudadanía (Varela, 2021). Uno de los logros fue el del ejercicio del derecho a la educación.

La particularidad de este gobierno fue que reconoció derechos y, por lo mismo, impulsó la revalorización de las lenguas, o idiomas estrictamente, nativas amazónicas, algo que se implementó en el sistema educativo (Pinedo, 2021). Este gran logro favoreció el avance de la educación en todo el territorio peruano, sin que, en ese entonces, se falte a los derechos de los habitantes del país. Actualmente eso se ha mantenido. Las escuelas y el sistema educativo están presentes en estos territorios a través de las gestiones que cada cierto tiempo se hacen. Sin embargo, no todos los índices marcan positivo. Esto significa que la educación peruana, si bien ha logrado posicionarse en cada pueblo alejado de la capital, la calidad de la educación se ha estancado, sino empeorado (Alemán et al., 2020).

Este factor importante, que se suma a una creencia difundida en los años noventa, acerca de la ineficiencia del Estado, ha incrementado las consideraciones por los ámbitos privados y los prejuicios acerca de la formación estatal, sobre todo, de los educandos provenientes de distintas áreas de este diverso país (García S. , 2019). En concordancia con lo dicho anteriormente acerca de los estereotipos, ellos se refuerzan con estas consideraciones reales. Algo muy presente en la mentalidad del ciudadano capitalino.

La cuestión al respecto es que la sociedad peruana se encuentra actualmente en una situación problemática que se refuerza con creencias predominantes y que se extiende a muchos lares. Eso revela su centralismo. La necesidad, entonces, es la de frenar ese avance epistémico y plantear lugares en los que se fomente el diálogo y el aprendizaje de culturas distintas y heterogéneas a las que las creencias y los estereotipos invisibilizan. Esto es, ir más allá de la narrativa, lugar común de hecho, de lo que es inca, la

marca Perú, y otras manifestaciones que promueven la predominancia de la cultura capitalina (Palacios, 2017).

La educación peruana debe, así, nutrirse de programas educativos que permitan a los que serán formados no retrotraerse a la alienación cultural referenciada antes. Ello conlleva a una nueva revalorización de estos aspectos culturales. Pero, también, es necesario hacer distinciones y tomar criterios para incidir con mayor significancia en los educandos. Así pues, los objetivos y los destinatarios deben precisarse.

En el caso de los primeros, la revalorización puede y tiene que estar en función de, primero, la cultura del pueblo, y, segundo, su relevancia y presencia en la sociedad peruana. Uno atiende a la identidad cultural y el otro a la identidad nacional. Estos conceptos, claramente diferentes, comprenden las facultades que podrían adquirir mediante el reconocimiento de los derechos indígenas cuya distinción se articula a partir de la cosmovisión del mundo que poseen (Díaz et al., 2018).

La identidad cultural es aquella que pertenece a un pueblo o sociedad en particular (Cepeda, 2018). Ella está anclada a las consideraciones sobre el territorio que los mismos nativos consideran, esto es lo contrario a la consideración hecha según el principio de territorialidad impuesto desde el Estado. En pocas palabras, es un hábitat particular que aporta a las manifestaciones culturales, de ahí que sea muy valorado y no se quieran retirar de ese lugar.

Así como normalmente ha sucedido con el programa educativo clásico, este nuevo programa que contempla esta gama de elementos nativos debe priorizar asuntos importantes como la recuperación de las lenguas originarias a través del estudio y el fomento mediante la educación, o sea una nueva modalidad de EIB (Tobar, 2021).

Ahora bien, con respecto a los destinatarios, los que principalmente destacan son los educandos jóvenes, quienes serán formados para la sociedad

y de los que se espera grandes logros, claramente sin olvidar el papel del Estado para con ellos. En este caso el programa educativo solo se centra en ellos, sus contenidos deben proteger su tradición, por lo que la opción de fortalecer su memoria histórica con relatos míticos y enseñanza de la mitología en general refuerza su identidad cultural (Bernabé, 2012).

Pero la revalorización, como proyecto, no se restringe a los ámbitos educativos. Como se trató en el primer capítulo, este adquiere un tinte político cuando incumbe a toda una sociedad que clama y reclama por mejores condiciones de vida. Así pues, si la educación pretende generar futuros ciudadanos que aporten al país, no deben sus contenidos interculturales despojarse de esa visión política, y para ello no solo se deben contemplar la mitología, sino también. los hechos históricos acaecidos en sus territorios (Baronnet y Morales, 2018).

El hecho de que se invisibilicen u obvien ciertas temáticas significa dejar de lado las vivencias particulares y sociales de todas estas comunidades nativas. Así pues, el programa educativo se vuelve concreto, sus objetivos se precisan y se encaminan hacia la calidad pues el discurso por el que se articula este concepto es el de la responsabilidad social del educando, ya egresado, con su lugar de origen y un compromiso social y organizacional con el país, esto es, una disposición a establecer vínculos y relaciones, diplomáticas si se quiere, con otros pueblos en son de la cooperación (Martínez, 2018).

Y eso es lo más observable. Los estereotipos y las narrativas construidas sobre ellos no solo son negativas. Existen positivas en el sentido de que potencian la contribución y el reconocimiento (Valencia et al., 2018). Por ejemplo, de que el hombre peruano provinciano es más trabajador, más solidario y cooperativo. Esto es bueno porque acrecienta esa imagen buena que tienen aquellos foráneos a este país.

Los programas educativos, vistos de este modo, son integrales, aúnan la formación individual del educando y la visión propia del pueblo, así es como se forma propiamente y necesariamente a un ciudadano, con valores culturales y nacionales que le permitan desenvolverse de la mejor manera en la vida en sociedad y con sus congéneres heterogéneos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, A., Medina, P., & Deroncele, A. (2020). La calidad docente en un marco de equidad: balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 762-782. Obtenido de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5243>
- Alonso, A. (s. f.). *Oralidad y Escritura. La Gran División y sus críticas*. [Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Obtenido de <https://docplayer.es/91930291-Oralidad-y-escritura-la-gran-division-y-sus-criticas.html>
- Aristimuño, A., & Parodi, J. (2017). Un Caso Real de Combate al Fracaso en la Educación Pública: Una Cuestión de Acompañamiento, Liderazgo y Cultura Organizacional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 141-157. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55154073008>
- Atorresi, A., & Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. doi:<https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Baca, G. (2017). Aproximación a la narcocultura como referente de la construcción identitaria de jóvenes en México. *El Cotidiano*, 206, 59-67. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32553518007.pdf>

- Bari, C. (2014). Para una geopoética de la frontera amazónica. En A. Rocchietti, G. Pérez, & J. Pizzi (Edits.), *Amazonía: Desafíos étnicos, ambientales e interculturales. Una mirada desde Sudamérica*. Centro de Investigaciones Precolombinas. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/359517308/Amazonia-Desafios-Etnicos-Ambientales-e-Interculturales-Una-Mirada-Desde-Sudamerica>
- Baronnet, B., & Morales, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14(2), 19-32. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063002>
- Baud, S. (2019). El arte de ver. Chamanismo y búsqueda visionaria en los awajún (Perú).
- Bedoya, M. (2020). Retos de la nueva enseñanza de la historia. *Revista Academia Huilense de Historia*, 18(71), 105-116. Obtenido de <http://www.journals.academiahuilensedehistoria.org/index.php/rahh/article/view/204/202>
- Beltrán, J., & Bastidas, M. (2019). Documentación fotográfica de la cosmovisión cromática en el vestuario tradicional del pueblo misak en el grupo de artesanas “nuestro arte misak” frente a los conceptos de la teoría del color. *Revista Oblicua*, 13, 41-65. Obtenido de https://www.fadp.edu.co/wp-content/uploads/2019/12/3_compressed.pdf
- Belykh, A. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 255-282. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27057919014>
- Bermejo, S., Maquera, Y., & Bermejo, L. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno,

- Perú. *Revista Historia de la Educación*, 22(34), 19-44. doi:<https://doi.org/10.19053/01227238.10101>
- Bernabé, M. (2012). Técnicas de educación para promover la identidad cultural. *Revista educativa Hekademos*, 11(5), 67-76. Obtenido de file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-PluriculturalidadMulticulturalidadEInterculturalid-4059798.pdf
- Berríos, A., Orellana, R., & Bastías, L. (2021). Desenvolvimento sustentável e currículo da escola secundária do Chile: o que propõem os programas escolares? *Revista Eletrônica Educare*, 25(1), 333-355. doi:<https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.18>
- Bleys, J. (2015). *Language strategies for the domain of colour*. Berlin: Language Science Press. Obtenido de <https://langsci-press.org/catalog/book/51>
- Bolívar, A. (2018). La inspección educativa en un marco de autonomía escolar, una inevitable reestructuración. *Fórum de Aragón*, 24(8), 10-19. Obtenido de <http://feae.eu/aragon/>
- Bonilla, D. (2020). La memoria de los pueblos en la Colección de Preguntas y Respuestas del Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura (ICECU). *Revista De Historia* (81), 135-144. doi:<https://doi.org/10.15359/rh.81.8>
- Camañari, R. (2021). La lectoescritura visual en el pueblo asháninka a través de los cuentos. *Amazonía Peruana* (34), 165-174. doi:<https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi34.271>
- Cantor, M., Pérez, E., & Carrillo, S. (2018). Redes sociales e identidad social. *AiBi. Revista de investigación, administración e ingeniería*, 6(1), 70-77. doi:<https://doi.org/10.15649/2346030X.477>

- Cárdenas, C., Pesantes, M., & Rodríguez, A. (2017). Interculturalidad en salud: reflexiones a partir de una experiencia indígena en la Amazonía peruana. *Anthropologica*, 35(39), 151-169. doi:<https://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.201702.007>
- Carrillo, W. (2018). *Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad*. Obtenido de Riksinakuy: <https://riksinakuy.com/2018/08/27/pluriculturalidad-multiculturalidad-e-interculturalidad/>
- Castillo, R. (2020). El pensamiento crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *IXTLI. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(14), 127-148. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7568883>
- Castro, G., & Jinesta, J. (2018). La planificación estratégica e indicadores de calidad educativa. *Revista nacional de administración*, 9(1), 69-86. doi:<https://doi.org/10.22458/rna.v9i1.2103>
- Cavagnaro, C., & Carvajal, C. (2021). El Liderazgo Transformacional en la Gestión Educativa en la Unidad Educativa República de Francia de Guayaquil. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1), 132-149. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7897557>
- Cedillo, R. (2018). Inclusión política indígena en el Perú del siglo XXI. *Apuntes Electorales*, 17(59), 9-44. Obtenido de <https://aelectorales.ieem.org.mx/index.php/ae/article/view/112>
- Cepeda, J. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque*, 31, 244-262. doi:<https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262>

- Chaires, J. (2021). Plurinacionalismo, pluriculturalidad y federalismo en México. *América Latina Hoy*, 88, 101-117. doi:<https://doi.org/10.14201/alh.25124>
- Chilito, Y. (2021). *Estado del arte del bilingüismo en Latinoamérica (Colombia, México y Chile)*. [Tesis de Licenciatura, Instituto de Educación Superior Unidad Central del Valle del Cauca]. Obtenido de <https://bit.ly/3lwdELe>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina*. Obtenido de CEPAL: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37050/S1420783_es.pdf
- Consejo indígena del Pueblo de Tacana. (s. f.). *La medicina tradicional de los pueblos indígenas amazónicos*. Obtenido de Gestión territorial indígena: <https://bolivia.wcs.org/Portals/14/GTI/Espa%C3%B1ol/Hojas%20informativas/MEDICINA%20TRADICIONAL.pdf?ver=2018-03-20-155231-703>
- Contreras, H., & Moya, J. (2019). Una revisión de la neuroanatomía y neurofisiología del lenguaje. *A review Revista de Neuro-Psiquiatría*, 82(1), 97-99. doi:<http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v82i1.3488>
- Corbeta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de Interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Santiago, Chile: UNICEF. Obtenido de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6134>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://bit.ly/3hJvSaN>

- Cuenca, J., Martín, M., & Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. doi:<https://doi.org/10.17811/ri-fie.49.1.2020.45-54>
- Cueto, R., Espinosa, A., & Robles, R. (2017). Narrativas sobre una nueva sociedad peruana y la identidad nacional en universitarios peruanos. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 12(38), 7-21. Obtenido de <https://revistalimite.cl/index.php/limite/article/view/68>
- Cusihuaman, G. (2019). Culturas invisibles en la educación superior de Arequipa, Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(1), 341-353. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/280/28065583022/html/>
- D. S. No 004-2016-MC;. (2016). *Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la LEy N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú*. Diario Oficial El Peruano. Obtenido de <https://bit.ly/3lyrxIP>
- D. S. No 006-2016-MINEDU. (2016). *Decreto Supremo que aprueba la política sectorial de la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe*. Diario Oficial El Peruano. Obtenido de <https://bit.ly/3nJXmku>
- D. S. N° 013-2021-MC. (2021). *Decreto Supremo que aprueba la creación del “Servicio de Orientación frente a la Discriminación Étnico-Racial-ORIENTA”*. Obtenido de <https://bit.ly/39u0DvZ>
- De Oliveira, J. (2020). Las formas del olvido. La muerte del indio, el indianismo y la formación de Brasil (siglo XIX). *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, 54, 160-181. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5996784.pdf>

- De Pinho, L., & Da Silva, O. (2020). O Papel do Psicopedagogo Educacional. *Revista Baquara*, 1(2), 182-196. Obtenido de <http://revistabaquara.com.br/index.php/rvbq/article/view/13>
- Dekien, G. (2019). *El mundo cromático de las lenguas de modalidad visual-gestual. Un estudio contrastivo entre la lengua de signos flamenca, española y portuguesa*. Repositorio Universiteits Bibliotheek Gent, [Tesis de maestría, Universiteit Gent] . Obtenido de https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/790/063/RUG01-002790063_2019_0001_AC.pdf
- Díaz, I., Narváez, I., & Amaya, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 113-126. doi:<https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687>
- Díaz, L., Díaz, L., & Díaz, S. (2018). Derecho y cosmovisión: Formación del Abogado latinoamericano sobre el fuero de minorías étnicas indígena. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* (87), 691-720. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7341395>
- Díaz-Sarmiento, C., López, M., & Roncallo, L. (2017). Entendiendo las generaciones: una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los baby boomers, X y millennials. *Clío América*, 11(22). doi:<https://doi.org/10.21676/23897848.2440>
- Diccionario de la Lengua Española. (en línea). Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/identidad?m=form>
- Diccionario de la Lengua Española. (en línea). Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/cultura?m=form>

Diccionario de la Lengua Española. (en línea). Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/meme?m=form>

Diccionario de la Lengua Española. (en línea). Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/mito?m=form>

Espinosa, A., Soares, A., Contreras, C., María, R., García, A., Ortolano, F., ... Vera, A. (2017). Identidad nacional y sus relaciones con la ideología y el bienestar en cinco países de América Latina. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(2), 351-374. doi:<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3765>

Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boleín Redipe*, 7(7), 218-228. Obtenido de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>

Ettxberria, M. (2020). Política lingüística y vitalidad sociolingüística de la lengua vasca hoy: La transmisión de la lengua. *Entretextos*, 14(26), 96-109. Obtenido de <http://revistas.uniguajira.edu.co/rev/index.php/entre/article/view/131/125>

Farfán, M., Navarrete, E., & Dávalos, M. (2021). Evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad: camino de la mejora continua en programas educativos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 37-45. Obtenido de <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/173>

Faundes, J. (2019). Derecho fundamental a la identidad cultural de los pueblos indígenas: un nuevo paradigma en la defensa penal indígena en Chile frente al Estado de Derecho hegemónico. *Izquierdas*, 45, 51-78. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492019000100051>

- Fernández, I. (2017). Mejora de competencias: introducción de la gestión de calidad en nuevas metodologías educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 279-308. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038016>
- Fernández, J., Aguilar, J., Domínguez, J., Rueda, P., & S., L. (2017). La relevancia de los programas educativos y formativos como elementos favorecedores del proceso de reinserción social y laboral de los menores infractores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 405-415. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853220041>
- Fernández, R., Gil, M., & Maceo, Y. (2020). La práctica de la interdisciplinariedad heurística del proceso educativo en la enseñanza de la Matemática (Revisión). *Redel. Revista Granmense De Desarrollo Local*, 4, 1130-1140.
- Ferreyra, H., & Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las práctica de enseñanza. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 140-155. doi:<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2861>
- Filut, D. (2020). La paz y el desarrollo sostenible en el campo educativo, una relación visible o invisible. *Campos En Ciencias Sociales*, 8(2), 133-158. doi:<https://doi.org/10.15332/25006681/6015>
- Fishman, D. (2005). *El líder interior*. Lima: UPC-Orbis.
- Fung, M. (2017). Las funciones que desempeñan el personal de Orientación y sus implicaciones jurídicas en la prestación de los servicios educativos. *Gestión de la educación*, 7(1), 37-72. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763280>

- Gandía, M. (2017). El principio de territorialidad y el Derecho de patente a la luz de la figura de la patente unitaria (esfera procesal). *ADI*, 37, 351-362. Obtenido de <https://vlex.es/vid/principio-territorialidad-derecho-patente-783740801>
- Garay, A., & Planas, J. (2021). Instituciones vs. sujetos. El papel de la universidad pública en la «educación a lo largo de la vida»:¿ por qué?¿ para qué?¿ cómo? *Revista de la educación superior*, 50(198), 59-81. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602021000200059&script=sci_arttext
- García, P. (2018). Los atlas lingüísticos, poderosas herramientas para dignificar la lengua de los pueblos. *Centro de ciencias Humanas y Sociales*. Obtenido de <http://cchs.csic.es/en/article/atlas-linguisticos-poderosas-herramientas-dignificar-lengua-pueblos>
- García, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la amazonía peruana. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 193-207. doi:<https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836garcia1>
- Garófalo, S. (2018). La transversalidad de las lenguas de la universidad. *Tendencia Editorial*, 14, 26-29. Obtenido de <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/20673/26-29%20especial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garra, s., & Riols, R. (2014). Por el curso de las quebradas hacia el “territorio integral indígena”: autonomía, forntera y alianza entre los awajún y wampis. *Anthropologica*, 32, 41-70. Obtenido de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/9443/10488>

- Garzón, L. (2016). Conocimiento tradicional sobre las plantas medicinales de yarumo (*crecropia sciadophylla*), carambolo (*averrhoa carambola*) y uña de gato (*uncaria tomentosa*) en el resguardo indígena de Macedonia, Amazonas. *Luna Azul*, 43, 386-414. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n43/n43a17.pdf>
- Gellner, E. (2020). *Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales* (2da ed.). Editorial Gedisa. Obtenido de <https://bit.ly/3hUC1A>
- Gonzales, J., Váscos, F., & Ticse, R. (2020). Plataformas virtuales en la educación médica de pregrado durante la cuarentena por COVID-19: Una perspectiva estudiantil. *Revista Medica Herediana*, 31(4), 290-292. doi:<https://dx.doi.org/10.20453/rmh.v31i4.3866>
- González, M., Machin, J., & Tarango, J. (2019). Alfabetización Informacional: enseñanza y desarrollo de su competencia en la educación básica. *E-Ciencias de la Información*, 9(2), 82-102. doi:<https://dx.doi.org/10.15517/eci.v9i2.35774>
- González, R., & Valdivia, V. (2017). De los objetivos del Milenio a los Objetivos del Desarrollo Sostenible: la integración de países en vía de desarrollo por medio de la intensificación del uso de las tecnologías. *OASIS*, 25, 149-157. doi:<https://doi.org/10.18601/16577558.n25.09>
- Gutiérrez, M., & Mayordomo, T. (2019). Edadismo en la escuela. ¿Tienen estereotipos sobre la vejez los futuros docentes? *Revista Educación*, 43(2), 1-19. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32951>
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y cultura*, 24(2). doi:10.17533/udea.ikala.v24n02axx

- Hernández, R., & Díaz, W. (2017). Consideraciones teóricas y metodológicas para investigar sobre deserción escolar. *Revista Perspectivas*, 2(2), 108-119. doi:<https://doi.org/10.22463/25909215.1315>
- Herrera, J. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 125-144. Obtenido de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2786>
- Hidalgo, V. (2017). *Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad; evolución de un término*. Universidad de Guadalajara. Obtenido de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1151>
- Huanca, J., Supo, F., Sucari, R., & Supo, L. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(1), 115-128. doi:<https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3218>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *III Censo de Comunidades Nativas 2017*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Perú: Anuario de estadísticas ambientales*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística e Informática: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1704/libro.pdf
- Instituto Nacional de Salud. (en línea). *Salud de los pueblos indígenas originarios*. Obtenido de Ministerio de Salud: <https://web.ins.gob.pe/es/salud-intercultural/salud-de-los-pueblos-indigenas-originarios>

- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Perspectivas Metodológicas*, 54(1), 121-150. doi:<https://doi.org/10.22380/2539472X.386>
- Juárez, D. (2020). Programas educativos dirigidos a poblaciones de los territorios rurales. Experiencias. *Tendencias Pedagógicas* (37), 7-17. doi:<https://doi.org/10.15366/tp2021.37.002>
- Lárez, R., & Barroso, K. (2020). Pensar la educación intercultural: un aporte al utopismo de los Derechos Humanos. *Encuentros Latinoamericanos (segunda época)*, 4(1), 46-56. Obtenido de <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/enclat/article/view/616>
- Lazo, O., & Sánchez, D. (2020). Reflexiones en torno a los colegios de bajo costo en el Perú. *Educación*, 26(2), 139-146. doi:<https://doi.org/10.33539/educacion.2020.v26n2.2228>
- Loayza, J. (2021). El pensamiento crítico como habilidad blanda en la educación. *Maestro y Sociedad*, 18(3), 1137-1148. Obtenido de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5399>
- López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Rehuso*, 4(1), 76 - 86. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047149>
- Malaga, S. (2019). Hacia una complejización del discurso intercultural en planes de estudio de educación básica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 625-654. doi:<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35255>
- Maldonado, B. (2020). Entre colonización y descolonización. Elementos para repensar la educación indígena desde la escuela normal bilingüe e inter-

- cultural de Oaxaca. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 9(13), 1-19. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415893>
- Manrique, H. (2018). Auge y caída del tráfico ilícito de drogas en la selva alta peruana: un análisis desde el enfoque de relaciones Estado-sociedad. *Debates en Sociología* (47), 131-156. doi:<https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.201802.005>
- Manzano, A. (2019). Compromiso organizacional y sentido de pertenencia en docentes: un estudio en una institución educativa pública y privada de Quito-Ecuador. *RES-NON VERBA REVISTA CIENTÍFICA*, 9(2), 1-17. doi:<https://doi.org/10.21855/resnonverba.v9i2.220>
- Marcial, D. (2016). *Literaturas indígenas contra el exotismo*. Obtenido de El País: https://elpais.com/cultura/2016/09/02/actualidad/1472852335_700502.html
- Martínez, M. (2018). Itinerarios para el estudio de la ciudadanía de los pueblos indígenas en América Latina. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 13(25), 114-146. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211057973006>
- Maruri, A., Alvarado, P., Rodríguez, A., & Díaz-López, W. (2021). Bilingüismo: Ventajas y desventajas en relación con el desarrollo cognitivo. *Dominio de las ciencias*, 7(4), 1788-1797. doi:<http://dx.doi.org/10-23857/dc.v7i4.2201>
- Matera, S., Ragone, M., & Consolini, A. (2015). Farmacología experimental de plantas medicinales y fitoterapia: Enseñanza del método científico a estudiantes de farmacia. *IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el*

- Campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Ensenada, Argentina. Obtenido de <https://bit.ly/3BmrdT3>
- Mazzoti, J., Zariquey, R., & Rodríguez, C. (2018). Tradición oral iskonawa. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Obtenido de https://sites.tufts.edu/iskonawa/files/2019/09/Tradicion-Oral-Iskonawa-complete-book_.pdf
- Medina-Ibañez, A., Mayca-Perez, J., Velásquez-Hurtado, J., & Llanos-Zavalaga, L. (2019). Conocimientos, percepciones y prácticas sobre el consumo de micronutrientes en niños Awajún y Wampis (Condorcanqui, Amazonas-Perú). *Acta Médica Peruana*, 36(3), 185-194. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172019000300002
- Mendoza, R. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista electrónica de Investigación Científica*, 20(4), 1-35. doi:<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1169>
- Mendoza-Nápoles, C., & Maldonado, E. (2019). Revisión de las teorías y modelos incidentes en el desarrollo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(1), 1-24. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/psicologia/epi-2019/epi191a.pdf>
- Menés, R., Silva, T., Rodríguez, Y., & Muños, E. (2021). La cultura de prevención y sus dimensiones en la comunidad universitaria. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 488-501. Obtenido de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5353>
- Mezzaroba, C., & Carriquiriborde, N. (2020). Teoría y práctica: cuestiones imprescindibles a la práctica educativa. *Educação & Formação*, 5(3), 1-20. doi:<https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.2807>

- Milanés, V., & Sánchez, L. (2021). Caracterización de la conducta suicida en la adolescencia temprana. *Revista Científico - Educacional De La Provincia Granma*, 17(4), 320-331. Obtenido de <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/2758>
- MIMP. (2017). *Conceptos fundamentales para la transversalización del enfoque de género* (2da ed.). Lima, Perú: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Obtenido de <https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dcteg/Folleto-Conceptos-Fundamentales.pdf>
- Minedu. (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Ministerio de Educación. Obtenido de <https://bit.ly/2Xo2Ztt>
- Ministerio de Cultura. (2020). *Mapa de Pueblos Indígenas del Perú*. Obtenido de Base de datos de Pueblos Indígenas u Originarios: <https://bit.ly/31Ee0W2>
- Ministerio de Cultura. (en línea). *Base de Datos de Pueblos Originarios; awajún*. Obtenido de Ministerio de Cultura: <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos/awajun>
- Ministerio de Educación. (2013). *Documento Nacional de Lenguas Originarias*. Obtenido de Ministerio de Educación : <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/documento-nacional-de-lenguas-originarias-del-peru>.
- Ministerio de Educación. (2019). *Relatos Ancestrales del pueblo Awajún: cuentos, mitos y leyendas*. Obtenido de Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana: http://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/cuento-awajun-setiembre_baja.pdf

- Miranda, L., & Rosabal, S. (2018). La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección 1: Un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 198-227. doi:<https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.10>
- Montes, M., & López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00162.pdf>
- Mora, H., & Payàs, G. (2021). Modelos de representación del indígena en el discurso científico/erudito. Una aproximación desde los artículos publicados en Chile durante las tres primeras décadas del siglo XX. *Chungará (Arica)*, 53(2), 315-327. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562021005000804>
- Moreno, O., & García, F. (2018). Escuela y desarrollo comunitario: Educación ambiental y ciudadanía en las aulas de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 905-935. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300905
- Moseley, C. (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://libros.kichwa.net/wp-content/uploads/2020/03/Atlas-de-las-lenguas-en-peligro-UNESCO.pdf>
- Mota, C., Moo, M., & Mazún, R. (2020). La importancia de generar programas educativos para la creación de proyectos innovadores y generar propiedad intelectual. *Advances in Engineering and Innovation*, 5(10), 137-144. Obtenido de <http://www.progreso.tecnm.mx/revistaAEI/index.php/aei/article/view/56>

- Mujica, F., & Orellana, C. (2020). Contribución de la humildad a la educación formal: análisis en función de Max Scheler y Paulo Freire. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 3(16), 1-14. Obtenido de <https://oa.upm.es/62622/>
- Nonis, C. (1997). *Encuentro con los hijos de Puno*. Perú.
- Olguín, S., & Soto, S. (2015). *Organización de identidad personal en niños y niñas entre 6 y 11 años: dimensiones de la identidad*. [Tesis para optar el título de Psicóloga, Universidad de Chile]. Repositorio de la Universidad de Chile. Obtenido de <https://bit.ly/3EFyfFv>
- Olivera, L. (2017). Lo étnico en política: notas en el caso peruano. *Conexión*(7), 8-31. Obtenido de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/conexion/article/view/19009>
- Palacios, M. (2017). *Marca Perú: Perú Nebraska, subjetividad neoliberal y nueva narrativa nacional*. [Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8984>
- Palay, G., & Pañellas, D. (2017). Identidad social de un grupo de bajos ingresos económicos. *Revista Estudios de Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5(2), 92-107. Obtenido de <https://bit.ly/3kyG6g2>
- Papic, K. (2020). Medios de comunicación organizacional interna en colegios públicos, Chile. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(2), 241-255. doi:<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.08>

- Peinado, M. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 7(1), 82–91. doi:<https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.5>
- Peña, C., Guerrero, M., Pablo, J., & Sánchez, G. (2020). Cultura ancestral florística de la comunidad kichwa singue central, en la Amazonía ecuatoriana. *Revista de Investigación Enlace Universitario*, 19(1), 115-124. doi:<https://doi.org/10.33789/enlace.19.1.64>
- Pérez, M. (2020). Gerencia educativa: Transformación e innovación. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 273–292. doi:<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1330>
- Pérez, M., Gómez, A., Palacios, R., & Bernal, B. (2021). Evaluación del Programa Doñana, Biodiversidad y Cultura como impulsor de la relación identitaria: Inteligencia Emocional y Territorial de la ciudadanía. *Revista Meta: Avaliação*, 13(39), 441-466. Obtenido de <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3155>
- Pérez, N. (2020). Gerencia educativa: Transformación e innovación. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 273–292. doi:<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1330>
- Pérez, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação Em Questão*, 59(59), 1-22. Obtenido de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoem-questao/article/view/24018>
- Pfleger, S. (2021). Reflexiones acerca de la educación hacia un diálogo intercultural en la enseñanza de lenguas. *Idiomática: Revista Universitaria de Lenguas*, 2(4). Obtenido de <https://idiomatica.enallt.unam.mx/index>.

php?journal=idiomatica&page=article&op=view&path%5B%5D=61&path%5B%5D=51

- Pinedo, D. (2021). Estado y pueblos indígenas en la Amazonía peruana. *Revista de antropología* (8), 3-16. doi:<https://doi.org/10.15381/antropologia.v0i8.19803>
- Pizango, A. (2018). *El desarrollo personal y social de los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución educativa N° 32385 "Virgen de Fátima", del distrito de Llata, provincia Huamalinga*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Perú]. Obtenido de <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/9326>
- Plá, S. (2017). *Ventaja del bilingüismo: propuesta de aplicación en el aula*. [Tesis de Grado en Educación Primaria, Universidad de Valladolid]. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/27001>
- Ponce, J., & Salazar, G. (2021). La relación docente – estudiante como desafío pendiente en la educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 877-902. Obtenido de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2029>
- Prieur, M., Sozzo, G., & Nápoli, A. (Edits.). (2020). *Acuerdo de Escazú. Hacia la democracia ambiental en América Latina y el Caribe*. Universidad Nacional del Litoral. Obtenido de https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5688/1-Libro%20ESCAZU%CC%81_Digital_BV.pdf
- Pulido, O. (2017). *Del enseñar y el aprender. Praxis & Saber*, 8(18), 9-14. Obtenido de <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7252>

- Ramírez, G., Martínez, A., Leyva, E., & Díaz, P. (2017). Metodología para el desarrollo de competencias en dirección en gestores del proceso docente en los escenarios de la atención secundaria. *VI Jornada Científica de la Sociedad Cubana de Educadores en Ciencias de la Salud* (págs. 1-13). Cuba: SOCESC. Obtenido de <http://socecsholguin2017.sld.cu/index.php/socecsholguin/2017/paper/view/94>
- Ramírez, J. (2016). *Tensiones y contradicciones en torno a la enseñanza de la lectura en una escuela pública de Lambayeque. Una mirada desde Los Nuevos Estudios de Literacidad*. [Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. Obtenido de <https://bit.ly/3nFnKMf>
- Ramírez, L., Sanabria, J., Zavala, J., & Ysea, F. (2019). Educación para la ciudadanía y la democracia: El equilibrio del poder. *Iustitia Socialis: Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Criminalísticas*, 4(6), 71-89. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7049438>
- Ramírez, M. (2021). Gestión educativa del siglo XXI y su influencia de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Análisis neutrosófico. *Revista Asociación Latinoamericana De Ciencias Neutrosóficas*, 18, 23-32. Obtenido de <http://fs.unm.edu/NCML2/index.php/112/article/view/170>
- Ramos, M., Vidal, C., Conde, B., & Pérez, L. (2019). Insuficiencias en el desarrollo de la Independencia cognoscitiva del estudiante de Medicina con bajo rendimiento académico. *Gaceta Médica Espirituana*, 21(1), 43-50. Obtenido de <https://bit.ly/3kguiyX>
- Reyes, F. (2018). *Estudio de la toponimia Awajún en la cuenca del río Chiriaco*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Cybertesis UNMSM. Obtenido de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/10135>

- Riádigos, C. (2016). Pensando la mercantilización de la educación desde una postura humanista. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2). Obtenido de <https://bit.ly/3hDNYLd>
- Riveros, L. (2016). *Tradición oral colombiana y desarrollo de la lengua oral en grado de transición: proyecto de aula*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio UNAL. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56204>
- Rodríguez, A., & Fernández, A. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-21. doi:<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844188506>
- Rodríguez, A., Couturier, D., & Jiménez, R. (2020). Escolaridad básica en personas adultas en México. Derechos humanos y presupuesto público. *Perfiles educativos*, 42(170), 40-59. Obtenido de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59390>
- Rodríguez, G., Vargas, C., Valenzuela, A., & López, J. (2017). Aulas virtuales en programa educativo multisede del IPN: Problemáticas y alternativas. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 5(10), 43-47. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7107427>
- Roger, S., Cobos, M., Arevalillo, M., & García, M. (2017). Combinación de cuestionarios simples y gamificados utilizando gestores de participación en el aula: experiencia y percepción del alumnado. *In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red* (págs. 1-12). Valencia: Universitat Politècnica de València. Obtenido de <https://riunet.upv.es/handle/10251/106093>

- Rojas, N. (2017). Satisfacción laboral e incidencia en el compromiso organizacional de centros de educación básica alternativa del ciclo avanzado de la región Puno 2016. *Revista Científica Investigación Andina*, 17(1), 14-20. Obtenido de <https://revistas.uancv.edu.pe/index.php/RCIA/article/view/352>
- Romero, A., Flores, D., Voroshilov, E., & Luzuriaga, M. (2020). Gestión de la calidad en instituciones de educación superior. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(9), 1-15. Obtenido de <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2102>
- Ruiz, D. (2017). Cultura y discultura: realidades contrarias. Conceptos antagónicos. *AV NOTAS, Revista de investigación musical*, 3, 36-45. Obtenido de <https://bit.ly/3AqXb1a>
- Sandoval, E. (2021). Educación socioemocional, inclusiva, y concepto de educación. *Boletín Redipe*, 10(6), 21-32. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8116451>
- Sarmiento, S., García, K., & Sacta, E. (2021). Innovaciones Pedagógicas en Educación Intercultural: Un Desafío para la Práctica Docente. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(8), 121-141. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7960575>
- Sessarego, S. (2015). Las lenguas criollas. En G. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (págs. 685-696). Routledge Publishing. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/283570983_Las_Lenguas_Criollas

- Sipion, S. (2021). *El programa ESI en la construcción de la identidad de los estudiantes del quinto grado de primaria de la institución educativa N°32925 René Guardían Ramírez, Amarilis-2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Huánuco] . Repositorio UDH. Obtenido de <https://bit.ly/3u3JxhN>
- Sologuren, E., Núñez, C., & González, M. (2019). La implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en educación superior para el desarrollo de competencias genéricas de innovación y comunicación en los primeros años de ingeniería. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 19-34. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7006585>
- Tesén, J., & Ramírez, J. (2021). Fortalecimiento de la identidad cultural en la Educación Básica Regular. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista De investigación De La Facultad De Humanidades*, 9(1), 47-58. doi:<https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.600>
- Tobar, M. (2021). Vacíos y ausencias que dan origen al sistema educativo indígena propio (SEIP) en Colombia. *REIB: Revista Electrónica Iberoamericana*, 15(1), 169-188. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7990426>
- Unamuno, V. (2012). Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco. *Polifonías Revista de Educación*, 12, 56-80. Obtenido de <https://bit.ly/3kkX2X6>
- UNESCO. (2014). *Indicadores Unesco de cultura para el desarrollo. Manual Metodológico UNESCO*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <https://bit.ly/3i0C2Ui>
- Uwarai, A. (2009). *Mitos Awajún*. Conversación Personal.

- Valencia, J., Espinosa, A., Jiménez, V., & Romero, J. (2018). Ideología, identidad nacional, representaciones estereotípicas y valoración exogrupal: Un estudio sobre las relaciones entre Perú y Chile. *Interciencia*, 43(5), 304-312. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33957311002>
- Valenzuela, E., & Vaca, C. (2020). Ciudades contrapeso al centralismo unitarista en Sudamérica: Santa Cruz, Guayaquil y Concepción. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* (68), 171-189. doi:<https://doi.org/10.17141/iconos.68.2020.4127>
- Valenzuela, P. (2015). ¿Qué tan “amazónicas” son las lenguas kawapana? Contacto con las lenguas centro-andinas y elementos para un área lingüística intermedia. *Lexis*, 39(1), 5-56. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92392015000100001
- Varela, M. (2021). El sinamos y las comunidades nativas amazónicas. *Revista Espacio Regional*, 1(15), 105-120. Obtenido de <https://www.revistaespacioregional.com/index.php/espacioregional/article/view/170>
- Vega, L. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente. *Revista Científica Ciencia y Educación*, 1(2), 18-28. doi:<https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202008>
- Vera, M. (2018). Las estrategias educativas como vía para una gestión educativa eficiente. *Polo del Conocimiento*, 3(3), 53-64. doi:10.23857/pc.v3i3.444
- Vilchez, M., Sánchez, E., Reche, C., & De Francisco, C. (2018). Programa de predeporte para el desarrollo moral en personas con discapacidad intelectual. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1185-1199. doi:<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54953>

- Villa-Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes* 50, 11-28. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064457002>
- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Repide*, 5(11), 40-55. Obtenido de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>
- Yangali, J. (2020). Descentrar la educación e investigación: una urgencia en tiempos de pandemia. *Horizonte de la Ciencia*, 10(19), 7-8. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570962992019>
- Zamora, M. (2019). *Discriminación lingüística en un colegio particular del distrito de los olivos, provincia de Lima*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú] . Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/16087>
- Zavaleta, L. (2021). *Identidad social en rapero de Lima*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC. Obtenido de <https://bit.ly/3nTbRCG>



EDITORIAL
NAVEGANTE