EDITORIAL NAVEGANTE

TRANSFORMACIONES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

UNA MIRADA CRÍTICA DESDE LA SOSTENIBILIDAD E INTERCULTURALIDAD

Mery Nora Atencio Rivera



Mery Nora Atencio Rivera
Correo: atenciorivera@uniscjsa.edu.pe
Perfil: Licenciada en Educación con mención en Inicial - Primaria, Académica e investigadora, Doctora en Ciencias de la Educación con segunda especialidad en EIB.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3599-4696
Afiliación: Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa.

TRANSFORMACIONES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

Una mirada crítica desde la sostenibilidad e interculturalidad

Mery Nora Atencio Rivera

EDITORIAL
NAVEGANTE

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

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



ISBN: 978-628-7736-99-3

© Mery Nora Atencio Rivera

2026
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.22134555
©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*

TRANSFORMACIONES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

Una mirada crítica desde la sostenibilidad e interculturalidad

Mery Nora Atencio Rivera

EDITORIAL
NAVEGANTE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **10**

CAPÍTULO I

EPISTEMOLOGÍAS DE LA INCLUSIÓN: TENSIONES ENTRE LA HOMOGENEIZACIÓN UNIVERSITARIA Y LA JUSTICIA INTERCULTURAL **13**

1.1. La Paradoja de la Masificación sin Inclusión **14**

1.2. Interculturalidad Funcional Vs. Interculturalidad Crítica **17**

1.3. Ecología de Saberes en la Academia **22**

1.4. La Paradoja de la Masificación sin Inclusión **27**

1.5. Caso de Estudio / Sección Práctica **30**

1.5.1. La Experiencia de los Becarios Indígenas Amazónicos en el Programa Beca **30**

CAPÍTULO II

GOBERNANZA UNIVERSITARIA, SOSTENIBILIDAD SOSTENIDA Y POLÍTICAS DE EQUIDAD **33**

2.1. Políticas Públicas y Marcos Regulatorios **34**

2.2. Dimensiones de la Sostenibilidad en la Gestión Universitaria **38**

2.3. Sostenibilidad Financiera y Democratización del Acceso **42**

2.4. Indicadores de Gestión Inclusiva y Rendición de Cuentas **46**

CAPÍTULO III

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DISRUPTIVAS Y DESCOLONIZACIÓN CURRICULAR **51**

3.1. El Currículo Monocultural Bajo la Lupa **52**

3.2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con pertinencia cultural **56**

3.3. Pedagogías Críticas, Colaborativas y Comunitarias **62**

3.4. Evaluación Formativa y Plurilingüismo **67**

CAPÍTULO IV

TENSIONES EPISTÉMICAS Y SOSTENIBILIDAD SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD PERUANA: ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE INTERCULTURALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE **71**

4.1. Introducción **71**

4.2. Aspectos Metodológicos **73**

4.2.1. Enfoque de la Investigación **73**
4.2.2. Tipo y Diseño de la Investigación **73**
4.2.3. Población y Muestra **74**
4.2.4. Técnicas e Instrumentos **75**
4.2.5. Análisis de Datos **75**
4.3. Hallazgos **76**
4.4. Discusión **81**
4.5. Conclusiones y Recomendaciones **87**

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES **91**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 94

INTRODUCCIÓN

Mientras más se expande al alcance de las universidades contemporáneas, más se evidencia las fronteras invisibles que continúan definiendo quién pertenece verdaderamente a ellas; las cifras de acceso crecen año tras año, los discursos institucionales se pueblan de términos como diversidad, equidad e inclusión , sin embargo, basta observar con detenimiento las aulas, los planes de estudio y las estructuras de decisión para advertir que la masificación no ha resuelto las desigualdades que pretendía superar. Es así como la inquietud persistente y la necesidad de peguntarse qué ocurre cuando una institución abre sus puertas, pero conserva intactos los criterios culturales, lingüísticos y epistémicos que determinan qué formas de pensar y de conocer son consideradas legítimas dentro de sus puros continúa siendo objeto de debate en el orbe académico e institucional.

Detrás de estas preguntas se esconde una tensión más profunda, vinculada a la manera en que la interculturalidad ha sido comprendida e incorporada en el discurso universitario, siendo que la misma se reduce a gestos simbólicos, a menciones protocolares o a políticas que celebran la diversidad sin cuestionar las jerarquías de saber que la subordinan. Ante esta versión funcional, emerge la posibilidad de una interculturalidad crítica, capaz de interpelar los cimientos de la producción académica y de abrir un espacio a una verdadera ecología de saberes, donde las tradiciones epistémicas marginadas dejan de ser objeto de estudio para convertirse en interlocutoras legítimas. Reconocer dicha tensión implica también admitir que el racismo institucional no siempre se manifiesta de forma explícita, sino que habita en los sesgos sutiles que atraviesan la evaluación, la escritura y los criterios de excelencia que la universidad da por sentados.

La comprensión de las fricciones expuestas no puede ser aislada de las estructuras que sostienen –o debilitan– a la institución universitaria en su conjunto, donde la sostenibilidad, entendida más allá de su dimensión ambiental, cobra un papel concluyente al atravesar la gobernanza, el financiamiento y las políticas públicas que determinan qué universidades sobreviven, se transforman o se estancan. Se trata pues, de un desplazamiento pedagógico que no busca flexibilizar el rigor académico, sino que pretende redefinir sus criterios para que dejen de coincidir, casi por default, con una única forma de pensar, escribir y argumentar.

En definitiva, estas reflexiones encuentran un anclaje empírico en el análisis situado en la realidad universidad peruana, sobre todo en el modo en que las políticas de interculturalidad se traducen en los programas de formación docente, lo que a gran escala permite contrastar los planteamientos teóricos con evidencia concreta, iluminando tanto los avances alcanzaos como las contradicciones persistentes entre el discurso institucional y la práctica cotidiana. Lejos de cerrar el debate, el recorrido presentado busca abrir preguntas duraderas sobre el tipo de universidad que se está construyendo, invitando al lector a sostener una mirada crítica atenta y comprometida frente a los desafíos que aun exige una educación superior inclusiva, sostenible e interculturalmente justa.

CAPÍTULO I

EPISTEMOLOGÍAS DE LA INCLUSIÓN: TENSIONES ENTRE LA HOMOGENEIZACIÓN UNIVERSITARIA Y LA JUSTICIA INTERCULTURAL

El ingreso masivo de nuevos sectores de la población a las aulas universitarias ha generado un espejismo de democratización que oculta una tensión fundamental: aunque las puertas de la academia parecen estar más abiertas que nunca, la estructura institucional sigue exigiendo un modelo único de pensamiento para otorgar validez y pertinencia. Esta contradicción convierte la diversidad en una categoría meramente formal, donde se celebra la presencia de identidades diversas siempre que no desestabilicen los marcos conceptuales.

El examen de esta dinámica requiere cuestionar la autoridad con la que la universidad decide qué conocimientos son legítimos y cuáles quedan relegados al margen, pues los prejuicios invisibles que operan en los planos de estudio y en los métodos de evaluación perpetúan un monólogo académico que distancia a la institución de la realidad social cambiante. Frente a esta inercia, se vuelve indispensable abrir espacio a un diálogo de saberes simétrico, capaz de reconocer el valor reflexivo de múltiples tradiciones de pensamiento, lo cual se consigue al adentrarse en una

experiencia situada y a un ejercicio aplicado que invita a replantearse el sentido mismo de la labor docente e investigativa en el mundo contemporáneo.

1.1. La paradoja de la masificación sin inclusión

La masificación universitaria en el Perú exige en principio, distinguir entre dos fenómenos que con frecuencia se confunden en el debate público, referidos a la ampliación del acceso y a la democratización efectiva de las oportunidades educativas; el primero es un hecho estadístico verificable; el segundo constituye un proceso mucho más complejo, que compromete la calidad, la pertinencia cultural y la capacidad de retención del sistema. Así, cifras alarmantes se perciben entre los años 1960 y 1980, donde la matrícula universitaria peruana pasó de 30 mil a 255 mil estudiantes, concentrándose durante ese período cerca del 80% de la oferta en instituciones públicas (Cuenca, 2015); no obstante, el verdadero despegue se produjo a partir del año 2000, cuando la matrícula se multiplicó a un ritmo que ningún otro país de la región latinoamericana llegó a igualar en un lapso tan breve.

Ese despegue fue el resultado directo de una decisión política y pública, y no sólo de un fenómeno espontáneo derivado de la presión demográfica, pues en el año 1996, mediante el Decreto Legislativo 882, el Estado peruano liberalizó el mercado de servicios educativos y autorizó la creación de universidades con fines de lucro, con el argumento explícito de atraer inversión privada capaz de absorber una demanda que el sistema público no lograba satisfacer, según expone García Castillo (2023). Como consecuencia se produjo un crecimiento exponencial de la oferta privada, donde de las 108 universidades creadas en el Perú entre 1980 y 2017, el 66% correspondió a instituciones privadas, muchas de ellas concentradas en Lima Metropolitana y en las principales capitales de departamento.

De este modo, el resultado fue un sistema universitario profundamente heterogéneo, en el que coexisten instituciones con estándares de investigación consolidados junto a un número considerable de casas de estudio que emergieron como respuesta a una demanda insatisfecha, sin que existiera todavía un aparato estatal capaz de fiscalizar su calidad. La ausencia de regulación efectiva durante casi dos décadas –que abarca desde la liberalización de 1996 hasta la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) en 2014 mediante la Ley Universitaria N.º 30220– permitió que la expansión de la matrícula ocurriera de manera desregulada hasta el año 2015, donde el proceso de licenciamiento institucional dirigido por la SUNEDU estableció las condiciones básicas de calidad para corregir esta distorsión, obligando al cierre o a la reconversión de un número significativo de universidades que no lograron acreditar infraestructura, planta docente, ni líneas de investigación sostenibles (Cuenca, 2015).

Sin embargo, Espinosa (2017) manifestó que el propio proceso de licenciamiento reveló una limitación estructural que resulta central para los fines del presente capítulo: los criterios de calidad definidos por la nueva ley no incorporaron, en ningún momento, la dimensión de la diversidad cultural del país como variable relevante para evaluar la pertinencia de una institución de educación superior; es decir, se pudo diseñar un sistema de aseguramiento de la calidad relativamente sofisticado en términos de infraestructura, ratios docente–alumno y líneas de investigación, sin que ello implicara preguntarse si esa calidad resultaba pertinente desde el punto de vista cultural para un país donde conviven 48 lenguas originales y una población indígena y afrodescendiente que, según los datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) supera en su conjunto, el 25% de la población nacional.

Se trata entonces de un sistema que multiplicó sus vacantes y diversificó su oferta geográfica sin transformar sus estructuras pedagógicas, curriculares y administrativas para acoger la diversidad cultural que ese mismo crecimiento terminó por incorporar físicamente a las aulas de clases. El

sentido cuantitativo que proponía Trow en su clásica tipología –elitismo, masificación y universalización según el porcentaje de la cohorte etaria matriculada– avanzó en el Perú hacia el umbral de la masificación e incluso, en determinados departamentos, hacia la universalización (Cuenca, 2015); pero la inclusión, entendida como la capacidad institucional de sostener trayectorias exitosas de estudiantes con distintas capitales culturales, lingüísticas y socioeconómicos, no siguió el mismo ritmo.

Por tanto, la masificación resolvió el problema del acceso formal, más no resolvió el problema de la pertenencia y la culminación exitosa de los estudios. Conviene señalar, además, que la masificación peruana no fue homogénea en su distribución territorial; si bien la oferta universitaria se multiplicó también en regiones con alta población indígena y amazónica, buena parte de ese crecimiento respondió a lógicas de mercado antes que a una planificación orientada por criterios de pertinencia cultural o equidad territorial.

De manera que, las universidades interculturales creadas por ley para atender a poblaciones originarias constituyen, hasta la fecha, una fracción marginal del sistema, pues varias de ellas han enfrentado severas dificultades para completar sus propios procesos de licenciamiento ante la SUNEDU porque los estándares de calidad diseñados para el sistema no completaron las particularidades de una institución concebida bajo un proyecto pedagógico intercultural (Trapnell y Neira, 2017). Entonces, la mayoría de los jóvenes indígenas y amazónicos que acceden a la educación superior lo hacen, en los hechos, a través de universidades convencionales, diseñadas bajo un modelo académico monocultural que no fue pensado para ellos.

En dicha paradoja, la calidad de la experiencia formativa vivida por quienes provienen de contextos culturales distintos al que la universidad da por sentado como norma, suele ser una dimensión que queda invisibilizada en los diagnósticos oficiales centrados en indicadores de cobertura. Cuando una institución mide su éxito solo a partir de las tasas brutas de matrícula

sin desagregar por origen étnico, lengua materna o procedencia territorial, corre el riesgo de celebrar como logro de inclusión lo que en realidad es apenas el primer peldaño de un proceso que, para muchos estudiantes, terminará en deserción, reprobación sistemática o una permanencia marcada por el desgaste emocional y la asimilación forzada a códigos culturales ajenos, razón por la que, Mato (2018) señala que el acceso sin condiciones institucionales que garanticen la permanencia y el egreso exitoso reproduce, bajo una fachada de progreso estadístico, las mismas jerarquías de exclusión que supuestamente se buscaba superar.

En este punto, diferentes estudios comparados sobre educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina han mostrado que la expansión de los sistemas universitarios en la región –impulsada en buena medida por políticas de corte neoliberal que privilegiaron la oferta privada como mecanismo de absorción de demanda– tendió a reproducir, más que a corregir, las desigualdades estructurales preexistentes. El Perú no constituye una excepción a esta tendencia; por el contrario, la combinación de un mercado universitario privado hipertrofiado, un aparato regulador tardío y una ausencia casi total de criterios de pertenencia cultural en los procesos de licenciamiento, lo convierten en un caso paradigmático de lo que podría llamarse una masificación ciega a la diversidad.

1.2. Interculturalidad funcional vs. interculturalidad crítica

Uno de los aportes más influentes para desentrañar los usos –y en algunos, los abusos– del término interculturalidad en las políticas educativas latinoamericanas proviene del filósofo peruano Fidel Tubino, cuya distinción entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica se ha convertido en una herramienta analítica indispensable para comprender lo que ocurre dentro de las universidades de la región. Esta distinción, retomada y ampliada por la pedagoga ecuatoriana Walsh permite superar la lectura ingenua según la cual toda mención institucional a la diversidad cultural es por sí misma, un avance hacia sociedades más justas.

En la caracterización de Tubino (2005), la interculturalidad funcional es aquella que promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia entre culturas sin cuestionar en ningún momento las estructuras de poder, las asimetrías económicas y las jerarquías epistémicas que subyacen a la relación entre ellas. En pocas palabras, celebra la diversidad en el plano simbólico –ferias gastronómicas, semanas de la interculturalidad, cursos optativos sobre cosmovisión andina– sin que ese reconocimiento implique una redistribución efectiva del poder de definir qué cuenta como conocimiento válido, qué lenguas se enseñan y cuáles se evalúan, o quién ocupa las posiciones de autoridad académica dentro de la institución. Como advierte el propio autor, esta perspectiva no cuestiona las reglas del juego, simplemente añade una capa de reconocimiento cultural sobre una estructura institucional que permanece en lo sustancial intacta.

Frente a esta variante, la interculturalidad crítica se define como un proyecto de justicia cultural que exige transformar las condiciones estructurales de desigualdad, dominación y colonialidad que la interculturalidad funcional deja sin tocar (Tubino, 2019). No se trata de reconocer nada más la existencia de otras culturas dentro de la universalidad, sino de interrogar por qué ciertos saberes ocupan el centro del currículo mientras otros son relegados a espacios marginales o folclorizados; por qué determinadas lenguas son medio de instrucción legítimo mientras otras son toleradas como curiosidad cultural; y por qué la autoridad epistémica –quién decide qué se enseña, cómo se investiga y qué cuenta como evidencia válida– permanece concentrada en los mismos sectores sociales que históricamente han monopolizado el acceso a la educación superior en el país.

Por ello, Walsh (2009) insiste en que la perspectiva relacional de la interculturalidad, es decir, aquella que se limita a describir el contacto entre culturas distintas, resulta insuficiente porque oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder y colonialidad que atraviesan ese contacto. La interculturalidad funcional comparte con la perspectiva relacional esa limitación, pero añade un ingrediente adicional: su vinculación estrecha con el mercado y con las políticas de gestión de la

diversidad promovidas desde organismos multilaterales, que encuentran en el discurso intercultural una forma de administrar la diferencia sin poner en cuestión el modelo de desarrollo ni la distribución del poder, lo que refleja que la interculturalidad funcional no es neutral, cumple una función de contención al ofrecer una válvula de reconocimiento simbólico que descomprime la demanda de justicia sin comprometer una redistribución sustantiva.

Trasladada al contexto peruano, esta distinción arroja luz sobre un patrón que se repite con notable consistencia en distintos estudios de caso. Una investigación reciente sobre la interculturalidad como contenido transversal en la educación universitaria peruana concluye que buena parte de las iniciativas institucionales analizadas se apoyan, precisamente, en el modelo funcional, toda vez que, incorporan la palabra interculturalidad en los planes curriculares y en los documentos de gestión, pero mantienen intacta una estructura curricular subordinante que no aborda las causas de la asimetría social, económica y cultural existente en la sociedad peruana (Trapnell y Neira, 2020). Tal estudio identifica a su vez, que muchas universidades peruanas, incluyendo programas que se autodenominan interculturales, tienden a asociar lo intercultural solo con lo indígena o lo amazónico, reservando ese enfoque a carreras específicas –Educación Intercultural Bilingüe– en lugar de asumirlo como un principio transversal que interpele a la institución en su conjunto.

El patrón referido resulta consistente con hallazgos previos en el nivel de educación básica que, sin embargo, iluminan también la formación de quienes luego ejercerán como docentes universitarios. Un estudio sobe las concepciones de interculturalidad entre maestros de comunidades shipibas en la región Ucayali encontró que la mayoría de los docentes manejada una noción de interculturalidad próxima a la perspectiva funcional, siendo una observación relevante porque sugiere que la interculturalidad funcional no es solo un déficit de las políticas de educación superior, sino un patrón que atraviesa la formación docente desde etapas previas y que la universidad, lejos de corregir, en muchos casos reproduce y consolida.

Desde el punto de vista normativo, la Ley General de Educación N.º 28044 (2003), estableció la interculturalidad como principio orientar de todo el sistema educativo peruano, es decir, como eje transversal que debía impregnar la totalidad del proceso formativo; sin embargo, la distancia entre esa formación normativa y su implementación efectiva en las aulas universitarias ilustra con precisión la brecha entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica, pues que la misma sea declarada como principio orientador no garantiza, por sí solo, que las universidades transformen sus mallas curriculares, sus criterios de evaluación docente o sus mecanismos de admisión para dar cabida efectiva a la pluralidad epistémica y lingüística del país. La norma existe; lo que falta, en la mayoría de los casos documentados, es la voluntad institucional de traducirla en una reforma sustantiva de las estructuras de poder académico.

Cabe señalar que la propia noción de universidad intercultural, tal como se ha institucionalizado en el Perú a través de las 4 universidades interculturales creadas por ley específica, corre el riesgo de convertirse en una forma sutil de interculturalidad funcional si no se acompaña de una transformación epistemológica de fondo. Entonces, Walsh (2009) reitera que cuando lo intercultural se circunscribe a un tipo particular de universidad –pensaba para y por poblaciones indígenas– en lugar de construir un desafío que interpela a la totalidad del sistema universitario, se corre el riesgo de reproducir una segmentación que, paradójicamente, mantiene a las universidades convencionales exentas de la población de transformarse.

La interculturalidad crítica, entendida como proyecto de justicia cultural, exige entonces algo más ambicioso que la creación de instituciones especializadas; demanda que las universidades convencionales asuman la transformación de sus propias estructuras curriculares, pedagógicas y administrativas como condición de legitimidad institucional, lo que implica, entre otras cosas, revisar los criterios con lo que se define qué investigación es válida, qué idiomas son medio de instrucción legítimo, qué formas de evaluación reconocen distintos estilos de aprendizaje y

expresión, y qué perfil de docente se considera idóneo para acompañar trayectorias estudiantiles culturalmente diversas.

Se trata, en suma, de trasladar el peso de la adaptación, pues ya no se exige que sea el estudiante indígena el que se adapte por completo a los códigos de la universidad convencional; se exige que sea la universidad la que transforme sus propios códigos para volverse plural. Ese desplazamiento del peso de la adaptación conecta con un problema concreto: si la interculturalidad crítica exige transformar qué cuenta como conocimiento legítimo dentro de la academia, resulta así indispensable examinar de qué manera los distintos sistemas de saber –académico, occidental y los saberes indígenas, campesinos y afrodescendientes– podrían coexistir en condiciones de mayor horizontalidad epistémica dentro de la universidad peruana.

La dimensión lingüística ofrece, quizás, el terreno más concreto para observar en la práctica esta distinción; el Perú reconoce oficialmente 48 lenguas originarias además del castellano, y la Policía Nacional de Educación Intercultural Bilingüe establece, al menos en el papel, el derecho de los estudiantes a recibir información en su lengua materna en los niveles corresponde del sistema educativo. No obstante, cuando se asciende al nivel universitario, ese reconocimiento se diluye casi por completo, toda vez que son contadas las universidades peruanas que ofrecen programas de formación docente en lenguas originarias más allá de la carrera específica de Educación Intercultural Bilingüe. En este sentido, la lengua funciona como un indicador preciso de qué tan lejos ha llegado en realidad la transformación intercultural de una institución, ya que es posible declarar la interculturalidad como valor institucional en el discurso oficial, mientras en la práctica cotidiana de la evaluación académica se mantiene el monolingüismo castellano como condición no negociable para la titulación profesional.

1.3. Ecología de saberes en la academia

El sociólogo Boaventura de Sousa Santos ha propuesto, desde hace algún tiempo, un marco conceptual que resulta productivo para pensar en la transformación epistemológica que reclama la interculturalidad crítica conocido como la noción de ecología de saberes, para lo cual parte de un diagnóstico contundente sobre el pensamiento moderno occidental al que caracteriza como un monoculturalismo que ha provocado un auténtica destrucción sistemática y prolongada de los sistemas de conocimiento producidos por los pueblos del sur global (Santos, 2009). Bajo esta lógica, el conocimiento científico–académico de matriz europea se erige como el único parámetro válido de verdad, relegando los saberes indígenas, campesinos, populares y afrodescendientes a la categoría de creencia, folclore o superstición, sin reconocerles estatuto epistémico propio.

Frente al monocultivo que se plantea, la ecología de saberes propone un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica: no se trata de descalificar el conocimiento científico ni de caer en un relativismo que iguale, sin matices, cualquier afirmación con otra, sino de situar al saber académico como una forma de conocimiento entre otras, en diálogo horizontal con el saber popular, el saber indígena, el saber urbano–marginal y el saber campesino. Esta propuesta se sostiene en dos herramientas metodológicas complementarias:

- La primera es la sociología de las ausencias, que consiste en visibilizar aquello que la razón moderna ha vuelto invisible, no existente o residual para restituirles presencia y legitimidad dentro del campo del conocimiento reconocido.

- La segunda es la sociología de las emergencias, orientada a identificar y amplificar las alternativas que ya existen en el presente, aunque ocupen posiciones marginales dentro del campo académico dominante (Santos, 2009).

Además, un componente adicional de esta propuesta y que resulta relevante para el diseño curricular universitario, es la noción de traducción intercultural, vale decir, de un proceso de comprensión recíproca entre sistemas de saber radicalmente distintos, que no busca imponer un consenso forzado ni disolver las diferencias en una síntesis totalizadora, sino generar zonas de contacto donde esas diferencias puedan escucharse, confrontarse y transformarse una a la otra (Santos 2009). Por esta razón, la traducción intercultural ofrece una alternativa metodológica concreta a la simple yuxtaposición de contenidos que caracteriza buena parte de lo que se identificó como interculturalidad funcional.

Aplicar esta lente al caso universitario peruano permite formular una pregunta incómoda, pero necesaria ¿en qué media las universidades del país, incluidas aquellas con programas de Educación Intercultural Bilingüe, han logrado incorporar de manera efectiva los saberes de los pueblos originarios y afroperuanos como conocimiento con estatuto epistémico propio y no solo como objeto de estudio observado desde afuera?

Frente a la interrogante planteada, un estudio de casos sobre la interculturalización de la educación superior en universidades peruanas con carreras de Educación Intercultural Bilingüe concluye que, en la mayoría de las instituciones analizadas, persiste una omnipresencia de la epistemología academicista y curricular que no reconoce la pluralidad de saberes que portan los propios estudiantes, de modo que la gran riqueza cultural de los 48 pueblos originarios del país –y de otros contextos culturales– no llega a formar parte efectiva del canon de conocimiento académico universitario (Trapnell y Neira, 2020). El resultado, según el mismo estudio, es que se dificulta el desarrollo de un genuino diálogo de saberes o de procesos de interepistemología capaces de aportar a la resolución de problemas complejos de la sociedad actual, desde el manejo sostenible de los ecosistemas amazónicos hasta la gestión comunitaria del agua en los Andes.

La ausencia expuesta tiene consecuencias directas sobre la experiencia formativa de los estudiantes indígenas y amazónicos que ingresan a la universidad convencional. Cuando el conocimiento que un joven shipibo, asháninka o aimara trae consigo –por ejemplo, sobre manejo de recursos forestales, sistemas de salud tradicional o astronomía andina– no encuentra ningún espacio de reconocimiento dentro del currículo, ese estudiante recibe un mensaje implícito pero contundente: lo que sabe no cuenta como saber legítimo dentro de esta institución. Entonces, debe aprender a dejarlo en la puerta de la universidad y asimilar por completo un corpus de conocimiento que le resulta, en muchos casos, culturalmente ajeno, sin que la institución ofrezca a cambio ningún puente de traducción entre ambos sistemas. De ahí que la ecología de saberes ofrezca una hoja de ruta concreta que va más allá del gesto de inclusión simbólica, pues implica:

a. Un diálogo intercultural genuino, que incluya la creación de espacios curriculares y de investigación donde estudiantes de distintos orígenes puedan compartir sus saberes y experiencias sin que exista una jerarquía previa que determine, de antemano, cuál conocimiento es riguroso y cuál es anecdótico.

b. Una descolonización efectiva del currículo, que revise de manera activa los planes de estudio para incorporar autores, marcos conceptuales e investigaciones producidas desde las propias comunidades indígenas y afrodescendientes, otorgándoles el mismo estatus que se concede a la literatura académica de origen europeo o norteamericano (Santos, 2009)

c. Y supone, replantear los propios criterios de validación del conocimiento científico dentro de las líneas de investigación institucional, de manera que la producción de conocimiento situado adquiera un estatus equivalente al de la investigación orientada por

las agendas de las revistas indexadas internacionales.

Sin embargo, es importante matizar que la propuesta de la ecología de saberes ha sido objeto también de críticas serias dentro del propio debate latinoamericano, que conviene no soslayar para evitar una lectura acrítica del planteamiento de Santos. Se ha señalado, por ejemplo, que los distintos sistemas de saber –el popular, afrodescendiente, el de diversos pueblos indígenas y el científico– resultan, en gran medida, inconmensurables, y que la búsqueda de acuerdos y traducciones entre ellos puede terminar imponiendo, sin quererlo, una lógica de síntesis que sigue siendo propia del pensamiento moderno que se pretende superar (Binimelis–Espinoza y Roldán, 2017). Dicha observación es útil porque advierte contra una apropiación superficial de la ecología de saberes que la convierta en una nueva forma de gestión armoniosa de la diversidad en lugar de asumirla como lo que pretende ser desde un principio: un proyecto de justicia cognitiva que reconoce la persistencia de tensiones, conflictos y asimetrías de poder que no se resuelven por la sola voluntad de dialogar.

En el contexto universitario peruano, la incorporación de la ecología de saberes no puede reducirse a la creación de un curso electivo sobre cosmovisión andina o a la organización de un conversatorio anual sobre medicina tradicional, gestos que, aunque son valiosos, igual corren el riesgo de convertirse en variantes decorativas de la misma lógica que se pretende superar si no van acompañados de una transformación estructural vinculada a la presencia efectiva de investigadores indígenas y afrodescendientes en las plantas docentes, la financiación de líneas de investigación que partan de las agendas propias de esas comunidades, y la revisión de los criterios de evaluación de la producción académica para que reconozcan formas de conocimiento y de comunicación distintas al artículo científico convencional. Sin estas transformaciones institucionales, la ecología de saberes corre el riesgo de quedar reducida a un discurso más dentro del amplio repertorio de la interculturalidad funcional –fenómeno que se buscaba superar.

No obstante, dentro del sistema universitario y de investigación peruano existen experiencias puntuales que ilustran, de manera embrionaria, lo que una ecología de saberes aplicada de forma correcta podría significar. El Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), aunque no es propiamente una universidad, ha desarrollado desde hace varias décadas líneas de investigación que incorporan de manera sistemática el conocimiento de las comunidades nativas sobre manejo de bosques, piscicultura y uso de plantas medicinales, estableciendo protocolos de trabajo conjunto con sabios indígenas reconocidas como investigadores asociados y no meramente como informantes de un estudio dirigido desde afuera.

Experiencias comparables, aunque todavía minoritarias, se han desarrollado en programas de posgrado vinculados a la gestión de recursos naturales en universidades como la Universidad Nacional Agracia la Molina o la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, donde determinadas líneas de investigación han comenzado a incorporar la coautoría de investigadores comunitarios en publicaciones académicas, un aspecto que, aunque todavía excepcional, apunta en la dirección de la traducción intercultural que propone Sousa Santos.

Estas experiencias, sin embargo, permanecen como iniciativas dispersas, sostenidas en buena medida por el compromiso individual de determinados investigadores, antes que como política institucional sistemática respaldada por incentivos claros dentro de la carrera académica. Mientras los sistemas de evaluación docente y los criterios de asignación de fondos concursables de investigación –tanto los administrados por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica como los propios de cada universidad– continúen privilegiando la publicación en revistas indexadas, internacionalmente bajo estándares metodológicos convencionales, la incorporación de saberes indígenas y afrodescendientes como conocimiento coproducido seguirá siendo la excepción heroica antes que la norma institucional.

Por lo tanto, la ecología de saberes para dejar de ser un horizonte aspiracional y convertirse en una práctica sostenible en las instituciones, requiere que las propias reglas del juego de la carrera académica reconozcan y premien este tipo de producción de conocimiento situado, y no solo la investigación que responde a las agendas fijadas, pues sólo así es posible contribuir con la justicia epistémica hacia los pueblos originarios y afrodescendientes, y con el diseño de estrategias de sostenibilidad ambiental con anclaje en el conocimiento acumulado sobre los propios territorios del país.

1.4. Racismo institucional y sesgos epistémicos

Es una categoría que completa el diagnóstico crítico que se viene presentando, toda vez que permite nombrar aquello que el discurso oficial de la diversidad tiende a ocultar: que la exclusión de los saberes y de las trayectorias indígenas y afrodescendientes dentro de la universidad peruana no responde nada más a un déficit técnico o presupuestal, sino a mecanismos de discriminación que operan de manera estructural, muchas veces sin que medie una intención explícitamente discriminatoria por parte de los actores individuales que integran la institución (Mato, 2018). El racismo institucional, a diferencia del racismo interpersonal manifiesto, se aloja en las reglas, los procedimientos, los criterios de evaluación y las jerarquías de prestigio que una organización da por sentadas como neutrales, cuando en realidad reproducen ventajas y desventajas distribuidas según líneas étnico–racionales.

Una investigación desarrollada en una universidad pública de Lima sobre los discursos académicos en torno al racismo dentro de la propia institución constató, en primer lugar, que el número de estudiantes afroperuanos matriculados en la universidad analizada resultaba reducido, lo cual los autores interpretan como evidencia de que la educación constituye uno de los mecanismos centrales a través de los cuales se reproduce la exclusión de la población afroperuana en la sociedad (Luciano, 2012). Además, el estudio documenta que, dentro del campo de las ciencias sociales de esa universidad, el debate académico sobre raza y racismo, si bien existe,

permanece confinado a un círculo relativamente reducido de especialistas, sin lograr transversalizarse como preocupación institucional del conjunto de la comunidad universitaria.

Un patrón similar se observa en un artículo publicado en la Revista Educación Superior y Sociedad, auspiciada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), que analiza la continuidad de estructuras coloniales dentro de la universidad peruana, donde se sostiene que la misma sigue operando, en lo sustancial, bajo una perspectiva monocultural y hegemónica del saber occidentalizado, que invisibiliza y folcloriza el conocimiento y los mundos de la vida de los pueblos andinos, amazónicos y afrodescendientes en una continuidad directa con los mecanismos de poder que constituyeron a la universidad como institución de élite desde el periodo colonial hasta el presente (Torres, 2023). Esta persistencia histórica es importante porque desmonta la idea de que el racismo académico es un residuo del pasado que las políticas de inclusión contemporáneas habrían ya superado; por el contrario, la evidencia sugiere una continuidad estructural que las reformas recientes apenas han comenzado a interpelar.

Un tercer conjunto de evidencias proviene de un estudio de casos sobre universidades peruanas con carreras de Educación Intercultural Bilingüe, que identifica la práctica cotidiana de un racismo y una discriminación institucional que se ejerce de manera directa o simbólica hacia los estudiantes indígenas y hacia quienes provienen de otros contextos culturales, obstaculizando de manera severa la convivencia intercultural dentro de los campus universitarios (Trapnell y Neira, 2020). El propio estudio reúne testimonios que ilustran cómo esta discriminación simbólica opera en la práctica cotidiana: la desvalorización sistemática de los aportes intelectuales de estudiantes indígenas frente a los de sus pares no indígenas, incluso cuando el contenido del aporte es equivalente, evidencia un patrón que la literatura sobre discriminación racial en contextos académicos ha documentado también en otros países de la región, donde un mismo argumento recibe validación o descalificación en

función del apellido, el acento o la procedencia étnica de quien lo enuncia (Navia y Czarn, 2024).

En vista de ello, vale aclarar que el patrón expuesto conecta con lo que la investigadora mexicana Moreno Figueroa (2016) ha descrito como función estructurante del racismo, pues no se trata de un conjunto de actitudes individuales aisladas, sino de un criterio que organiza de forma sistemática los parámetros de inclusión y exclusión, de privilegio y de opresión dentro de una sociedad y de sus instituciones. Este criterio organizador se manifiesta en el ámbito universitario en decisiones técnicas y neutrales en apariencia que, examinadas en conjunto, configuran un patrón sistemático de desventaja para los estudiantes de origen indígena y afrodescendiente.

Por su parte, los sesgos epistémicos que subyacen al racismo institucional merecen un análisis específico porque operan de manera más sutil que la discriminación interpersonal directa y, por ello mismo, resultan más difíciles de identificar y corregir. Un sesgo epistémico se produce cuando los criterios que definen qué cuenta como conocimiento riguroso, qué metodología es válida o qué fuente es confiable, están construidos a partir de parámetros de una tradición cultural particular, presentada sin embargo como universal y neutral; por ejemplo, en el contexto peruano esto se traduce en la exigencia casi exclusiva de fuentes bibliográficas en inglés o en revistas indexadas internacionalmente como criterio de calidad de una tesis, sin que se reconozca un estatus equivalente al conocimiento producido por las propias comunidades a través de la oralidad, la práctica comunitaria o los archivos locales (Moreno Figeroa, 2016).

Entonces, el resultado acumulado de estos mecanismos –masificación sin inclusión, interculturalidad funcional en lugar de crítica, ausencia de una genuina ecología de saberes y persistencia de un racismo institucional poco documentado– configura un sistema universitario que, pese a haber ampliado su cobertura, continúa operando bajo parámetros que dificultan la trayectoria exitosa de sus estudiantes indígenas, amazónicos

y afrodescendientes.

1.5. Caso de estudio / sección práctica

1.5.1. La Experiencia de los Becarios Indígenas Amazónicos en el Programa Beca 18

El Programa Beca 18, creado en el año 2012 por el Ministerio de Educación a través del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), constituye el caso más documentando y, a la vez, más revelador de la tensión entre acceso e inclusión que el capítulo ha venido desarrollando. Entre sus distintas modalidades, dos se dirigen de manera explícita a jóvenes indígenas amazónicos: (1) la modalidad de Comunidades Nativas y (2) la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, aunque esta última incluye también a jóvenes de zonas rurales andinas que se forman como futuros docentes bajo ese enfoque (Trapnell y Neira, 2017). Según los autores, el programa resuelve sin duda, una barrera históricamente determinante para el acceso de estos jóvenes a la educación superior, ya que cubre que no solo cubre costos de matrícula y pensiones, sino que también abarca un estipendio mensual para alojamiento, alimentación y gastos cotidianos en un esquema de financiamiento más completo que el de programas equivalentes en otros países de la región.

Pero, pese a la solidez de este componente económico, los índices de abandono y deserción entre los becarios indígenas amazónicos han sido, según distintos estudios, consistentemente altos (Trapnell y Neira, 2017), siendo un dato que resulta significativo porque contradice el supuesto implícito en buena parte del diseño de políticas de acción afirmativa en educación superior, según el cual el principal –y a veces único– obstáculo para el acceso y la permanencia de los estudiantes de sectores excluidos sería de naturaleza económica. Por lo tanto, la experiencia de Beca 18 demuestra que, una vez resuelto el financiamiento, emergen con toda claridad otros obstáculos de naturaleza pedagógica, cultural e institucional

que ninguna beca, por generosa que sea en términos monetarios, puede resolver por sí sola.

Un reportaje de investigación de Ojo Público (2021) señala que las universidades receptoras de becarios amazónicos conocían, en general, las dificultades académicas específicas que enfrentaban estos estudiantes, pero no consideraron prioritario desarrollar actividades académicas y socioemocionales con enfoque intercultural que pudieran mejorar su desempeño y facilitar su adaptación a un entorno universitario distinto al de sus comunidades de origen.

El reportaje recoge el testimonio de un joven ucayalino becario en una universidad privada de Lima, el cual ilustra de manera concreta cómo se traduce esta ausencia de acompañamiento en la experiencia cotidiana del estudiante: llevaba los cursos sin seguir un orden claro de estudio, y fue justo la asignatura de ingles la que representó la mayor dificultad, generando un efecto de arrastre que retrasó su avance en otras materias (Ojo Público, 2021). Su situación, lejos de ser excepcional, refleja un patrón que la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación ha identificado como estructural: mientras el modelo de universidad convencional no incorpore un enfoque intercultural en su funcionamiento cotidiano, la deserción de los estudiantes indígenas becados continuará repitiéndose, sin que en esa decisión medie la cantidad de recursos que se destina al programa de becas.

Se percata que de las 3 universidades interculturales que existen formalmente en el Perú, solo la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa en la región de Junín y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía en Bagua llegaron a recibir estudiantes indígenas becados por la Beca 18, y en ambos casos con un número de becarios reducido, posicionándose como un dato que confirma, con evidencia empírica concreta, la observación formulada con anterioridad respecto a que la política de interculturalidad universitaria peruana ha tendido a segmentar el problema en un puñado de instituciones

especializadas, dejando fuera de cualquier exigencia de transformación cultural a universidades convencionales que, en los hechos, concentran a la mayoría de los estudiantes indígenas del sistema.

La experiencia acumulada en más de una década de implementación de Beca 18 sugiere que, cualquier política de inclusión educativa que aspire a resultados sostenibles debe superar el enfoque exclusivamente compensatorio, centrado en resolver la barrera económica de acceso, para incorporar de manera decidida las dimensiones pedagógica, epistémica e institucional examinadas, lo que implica por tanto, el desarrollo de acompañamiento académico y socioemocional con pertinencia cultural desde el primer ciclo de estudios, la formación de la planta docente en enfoques interculturales de enseñanza, la revisión de los criterios de evaluación para que reconozcan distintos estilos de aprendizaje y de expresión académica, y la transformación curricular que permita a estos estudiantes reconocer sus propios saberes comunitarios como un recurso legítimo dentro de su formación profesional, y no como un obstáculo que deben superar en silencio para poder pertenecer a la universidad (Zúñiga. 2021).

CAPÍTULO II

GOBERNANZA UNIVERSITARIA, SOSTENIBILIDAD SOSTENIDA Y POLÍTICAS DE EQUIDAD

La educación superior universitaria además de sostenerse sobre la calidad de sus procesos académicos, descansa sobre la arquitectura institucional que la gobierna, sobre los recursos que la financian y sobre la capacidad del sistema para rendir cuentas a la sociedad que también la sostiene. En el caso de Perú, este se somete a una transición de un modelo universitario caracterizado por la autorregulación casi absoluta hacia un esquema de supervisión estatal activa, articulado alrededor de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).

De modo que, el tránsito descrito ha reconfigurado las relaciones de poder entre el Estado, las universidades públicas y privadas, los gremios docentes y los propios estudiantes, poniendo sobre la mesa una interrogante que merece especial reflexión ¿es posible construir un sistema universitario sostenible, equitativo e intercultural bajo el actual entramado de gobernanza o los mecanismos vigentes reproducen, con nuevo lenguaje,

las mismas exclusiones históricas? Repuesta que se obtendrá al revisar los aspectos y componentes que en la práctica determinan si la retórica de la inclusión y la interculturalidad se traduce en condiciones reales de aprendizaje o como enunciado normativo sin correlato institucional.

2.1. Políticas públicas y marcos regulatorios

En el Perú, el punto de partida de cualquier análisis sobre gobernanza universitaria recae en la Ley N.º 30220, promulgada el 9 de julio del año 2014 y publicada en el diario oficial El Peruano, cuyo objeto fue reglamentar la creación, funcionamiento, supervisión y, de ser el caso, el cierre de las universidades del país, dedicada además, al estudio, investigación, educación y difusión del saber en el marco del mejoramiento permanente de la calidad educativa (Congreso de la República del Perú, 2014). En pocas palabras, la ley simplificó una ruptura respecto del modelo anterior regido por la Asamblea Nacional de Rectores, al crear la SUNEDU como organismo técnico especializado adscrito al Ministerio de Educación, encargado de otorgar, renovar, denegar o revocar las licencias de funcionamiento institucional.

El mecanismo central de la reforma fue el licenciamiento institucional, entendido como el procedimiento obligatorio orientado a verificar el cumplimiento de las Condiciones Básicas de Calidad (CBC) por parte de las universidades para prestar el servicio educativo superior (SUNEDU, 2015). García Castillo (2023) sistematiza este proceso a partir de la definición adoptada por la propia SUNEDU en su Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, según la cual la calidad se entiende como adecuación a propósitos y no como un estándar abstracto y uniforme. Bajo dicha lógica, y atendiendo a la clasificación del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2012), los propósitos del aseguramiento de calidad se agrupan en 3 grandes categorías:

- El control, que se logra mediante el licenciamiento.

- La garantía, que se obtiene a través de la acreditación a cargo del SINEACE.

- Y el mejoramiento continuo, que depende de la capacidad de las propias instituciones para incorporar ciclos de autoevaluación.

En vista de ello, el proceso de licenciamiento iniciado en 2015, tuvo un efecto de reordenamiento sin precedentes en el sistema universitario peruano; según el balance elaborado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), el cese de actividades de aproximadamente un tercio de las universidades del sistema –instituciones que no lograron acreditar el cumplimiento de las CBC– sinceró una oferta académica que había crecido de manera desordenada durante las dos décadas previas. Sin embargo, las resistencias se hicieron notar cuando un sector de la comunidad vinculado a universidades que vieron denegada su licencia, calificó la norma como una intervención que atenta contra la libertad de cátedra y de investigación, argumentando que, al estar adscrita al gobierno de turno, la SUNEDU pierde la visión de libertad, ética y transparencia que debería primar en la conducción del sistema universitario (Sánchez, 2022).

Frente a estos cuestionamientos, cabe señalar que el Tribunal Constitucional del Perú se pronunció en reiteradas oportunidades sobre la constitucionalidad de la reforma, declarando infundadas las demandas presentadas contra la Ley N.º30220 y sustentando que la educación universitaria constituye un auténtico servicio público que explica una de las funciones y/o fines del Estado en sí, cuya ejecución puede operar de manera directa o a través de terceros, es decir, entidades privadas, pero siempre bajo la fiscalización estatal. Es así que, la caracterización jurídica expuesta resulta central para lograr comprender por qué el modelo peruano de gobernanza universitaria no puede leerse exclusivamente en clave de autonomía institucional, pues convive con un mandato de fiscalización que el propio Tribunal Constitucional ha valido como legítimo ejercicio de la función rectora del Estado en materia educativa (SUNEDU, 2022).

En este contexto, el análisis comparado desarrollado por Rodríguez y Liza (2026) sobre gobernanza institucional y autonomía organizacional en entidades públicas resulta ilustrativo, toda vez que, el autor sostiene que la autonomía institucional fortalece las decisiones técnicas frente a la interferencia política, aunque persisten brechas entre el estatus formal de independencia y la independencia efectiva de los organismos reguladores. Aplicado al caso peruano, se presenta como un marco que ayuda a explicar por qué las modificaciones normativas de la ley in comento –que alteró la composición del Consejo Directivo incorporando representación directa de los rectores de universidades públicas y privadas– generaron un nuevo proceso de inconstitucionalidad, resuelto por el Tribunal Constitucional mediante la Sentencia N. 194 (2024).

Un segundo eje de la reforma normativa lo constituye la reorganización del SINEACE, que a diferencia de la SUNEDU no ejerce funciones de control obligatorio, sino que administra un sistema de acreditación de carácter voluntario orientado a la garantía y mejora continua de la calidad (Cuenca, 2020). Este distinción funcional entre licenciamiento y acreditación suele generar confusión en el debate público peruano, donde ambos procesos se perciben erróneamente como equivalentes; mientras el licenciamiento habilita o deniega la operación legal de una universidad, la acreditación se presenta como un reconocimiento voluntario para determinados programas o carreras con fines de posicionamiento y de acceso a determinados fondos concursables de investigación administrados por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC).

El marco regulatorio ha continuado evolucionando después de 2014; la Ley N.º 32105 modificó disposiciones de la Ley Universitaria referidas al carácter de la licencia institucional, estableciendo que esta tiene carácter permanente siempre que las universidades demuestren el cumplimiento continuo de las CBC, lo que representó un cambio respecto del esquema original de licencias temporales sujetas a renovación periódica (SUNEDU, 2026). Tal modificación puede leerse en dos sentidos no excluyentes:

(1) por un lado reduce la carga administrativa recurrente sobre las universidades ya licenciadas y otorga mayor previsibilidad institucional y; (2) por otro lado, traslada el peso regulatorio hacia mecanismos de supervisión posterior cuya efectividad depende de la capacidad operativa de la SUNEDU para monitorear un sistema que agrupa a más de 90 universidades públicas y privadas a lo largo del territorio nacional.

Ahora bien, un marco orientado casi exclusivamente al control de condiciones básicas de calidad corre el riesgo de operar bajo una noción de calidad reducida a estándares mínimos verificables en la doctrina, dejando en un plano secundario las dimensiones sustantivas de pertinencia social, equidad e interculturalidad que el presente libro reivindica. La propia matriz de CBC elaborada por la SUNEDU incorpora indicadores relativos al modelo educativo institucional, exigiendo que las universidades definan cómo anexar dentro de su propuesta normativa los enfoques de interculturalidad, género e inclusión, así como el cuidado del medio ambiente; sin embargo, la verificación de estos indicadores suele limitarse a la revisión documentaria de la existencia formal de dichos enfoques en los instrumentos de gestión institucional, sin que exista un mecanismo robusto de evaluación de su implementación efectiva en el aula o en la vida universitaria cotidiana.

En síntesis, el marco regulatorio peruano ha construido, en poco más de una década, una arquitectura de gobernanza firme en su dimensión de control administrativo y financiero, apoyada en un ente técnico cuya legitimidad ha sido confirmada por el Tribunal Constitucional. No obstante, la sostenibilidad política de este arreglo constitucional permanece expuesta a tensiones recurrentes entre el criterio técnico y la presión gremial de las propias universidades; comprender esta tensión resulta indispensable antes de abordar cómo dicho marco habilita o limita la incorporación efectiva de la sostenibilidad y la equidad como ejes de la gestión universitaria.

2.2. Dimensiones de la sostenibilidad en la gestión universitaria

La incorporación de la sostenibilidad en la gestión universitaria peruana responde a una lógica distinta, más próxima al concepto de responsabilidad social universitaria (RSU) que a la de cumplimiento normativo estricto, aunque ambas dimensiones terminan entrelazándose por disposición expresa de la propia Ley Universitaria. El artículo 125 de la Ley N.º 30220 establece la obligación de las universidades de destinar no menos del 2% de su propuesto a actividades de responsabilidad social universitaria (Congreso de la República del Perú, 2014), siendo una disposición que mantiene como pretendido institucionalizar un concepto que hasta entonces circulaba de manera más bien discursiva entre las universidades peruanas, obligándolas a destinar recursos concretos –y por tanto, a rendir cuentas sobre su ejecución– hacia actividades vinculadas al desarrollo sostenible.

Conviene precisar, sin embargo, qué se entiende por responsabilidad social universitaria más allá del mandato presupuestal; Vallaeys (2021) advierte, desde una perspectiva crítica que resulta pertinente para el contexto peruano, que la RSU no puede reducirse a la organización de actividades asistencialistas de corto alcance, sino que debe insertarse en la formación profesional misma, articulando la docencia, la investigación y la extensión universitaria con el cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y con los compromisos asumidos por el país. Esta advertencia es oportuna en un contexto en el que, según el propio autor, el mandato legal de invertir en RSU podría convertirse en una nueva fuente de riesgo institucional si las universidades destinan esos recursos a proyectos de bajo impacto transformador, orientados a cumplir el requisito formal ante la SUNEDU (Vallaeys, 2021).

La literatura especializada distingue, siguiendo el marco conceptual del Global Reporting Initiative (GRI) adaptado por diversos autores latinoamericanos, al menos 3 dimensiones independientes en la sostenibilidad de la gestión universitaria: (1) la económica, que remite a la

generación de valor y a la gestión eficiente y transparente de los recursos institucionales, de modo que la operación de la universidad no comprometa su viabilidad a mediano y largo plazo; (2) la ambiental, que se refiere a la protección de los recursos naturales, la reducción de la huella de carbono y la gestión responsable de los residuos generados por la propia actividad institucional y; (3) la social, que por su parte, comprende la vigilancia de los derechos humanos tanto de los colaboradores de la institución como de las comunidades más vulnerables con las que la universidad interactúa, mediante políticas de personal y programas específicos de protección social (Jáuregui et al., 2018).

Esta tríada constituye el estándar de referencia frente al cual pueden contrastarse las llamadas memorias de sostenibilidad que algunas universidades peruanas han comenzado a publicar, aunque, como advierte Rodríguez (2013), las mismas no son por sí solas sistemas de evaluación certificados de la responsabilidad institucional, sino instrumentos de transparencia cuyo valor depende de la veracidad y verificabilidad de la información reportada.

Por su parte, la experiencia peruana muestra un desarrollo desigual de las 3 dimensiones señaladas, debido a que, un sondeo realizado entre autoridades de responsabilidad social de distintas universidades limeñas con motivo del Bicentenario de la Independencia recogió declaraciones que ilustran esta heterogeneidad: mientras algunas instituciones orientaron sus objetivos de corto plazo hacia el fortalecimiento de programas de desarrollo empresarial dirigidos a microempresarios de zonas vulnerables y hacia el mantenimiento de un campus universitario sostenible, otras enfatizaron la incorporación curricular y transversal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible mediante espacios de discusión académica y alianzas con universidades extranjeras (Stakeholders, 2019).

Un aspecto relevante para los fines de la investigación presentada, es la relación entre sostenibilidad y calidad educativa, entendida esta última no como estándar técnico asilado sino como capacidad de la universidad para

responder a las demandas del entorno social en el que se inserta. En esta línea, se ha señalado que las instancias públicas de evaluación, acreditación y promoción de ciencia –SUNEDU, SINEACE y el CONCYTEC–, junto con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y si sistema de monitoreo de los indicadores nacionales de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, tienen la responsabilidad de definir criterios de calidad que trascienden la mera verificación de infraestructuras y que incorporen la capacidad efectiva de las universidades para construirse en agentes de desarrollo territorial (Vallaeys, 2021).

Esta perspectiva resulta coherente con el enfoque de sostenibilidad sostenida perseguido, pues no basta con que la universidad declare su adhesión formal a los Objetivos de Desarrollo Sostenible; resulta indispensable que dicha adhesión se traduzca en indicadores verificables de impacto en las comunidades vinculadas, sobre todo en contextos de alta diversidad cultural y lingüística como los que caracterizan a buena parte del territorio peruano.

Siendo así, la sostenibilidad institucional de una universidad situada, por ejemplo, en un contexto amazónico o altoandino no puede evaluarse solo a partir de indicadores financieros o ambientales genéricos, sino que exige incorporar la pertinencia cultural de su oferta formativa, el respeto por los saberes ancestrales de las comunidades de su entorno y la construcción de mecanismos de diálogo intercultural que trasciendan el enfoque asistencialista criticado por Vallaeys (2021). En este sentido, la sostenibilidad sostenida remite a la necesidad de que las políticas de responsabilidad social universitaria no se agoten en ciclos de gestión de corto plazo; amerita que se institucionalicen como componente estructural y permanente de la identidad universitaria, capaz de sobrevivir a los cambios de autoridades y de orientación política de cada gestión rectoral.

Un aspecto que merece precisión adicional es el de los alcances y límites del propio mandato del 2% presupuestal establecido por el artículo 125 de la Ley Universitaria. Se trata de un umbral mínimo, no de un techo, y su

formulación no distingue entre proyectos de responsabilidad social de alto impacto transformador y proyectos de alcance limitado que, cumpliendo a cabalidad con la obligación normativa, no generan transformaciones verificables en las comunidades intervenidas. Dicha ambigüedad regulatoria traslada, en la práctica, la responsabilidad de definir el estándar de calidad de la inversión en RSU a cada universidad de manera individual, sin que exista, hasta el momento, un sistema unificado de indicadores de impacto que permita comparar el desempeño de distintas instituciones en esta materia, más allá de la existencia formal de reportes o memorias de sostenibilidad de calidad heterogénea.

Llegado este punto, y desde una perspectiva más amplia, debe distinguirse entre sostenibilidad institucional y sostenibilidad sostenida: la primera remite a la capacidad de una universidad para mantener operativos, en un momento determinado, sus programas de responsabilidad social, sus políticas ambientales y sus mecanismos de inclusión, generalmente en respuesta de un mandato normativo específico o a una gestión rectoral comprometida con tales temas; la segunda, en cambio, alude a la capacidad del sistema para que dichas políticas trasciendan el ciclo de una gestión institucional específica y se conviertan en componentes estructurales de la identidad universitaria, resguardados frente a los cambios de autoridades, de orientación política o de coyuntura presupuestal (Heli, 2021).

Esta distinción es necesaria porque buena parte de las iniciativas de RSU dependen, en la práctica, del liderazgo personal de determinadas autoridades académicas o de oficinas de responsabilidad social con presupuestos discrecionales, sin que exista un mecanismo institucional que garantice su continuidad más allá del periodo de gestión en el que fueron impulsadas. Bien advierte Rodríguez (2013) al mencionar que la sostenibilidad institucional llega a fortalecerse cuando deja de ser una función administrativa adicional para convertirse en un componente estructural del proceso formativo mismo, apropiado tanto por docentes como por estudiantes a lo largo de toda su trayectoria académica.

Por ende, la incorporación normativa de estas dimensiones en la Matriz de Condiciones Básicas de Calidad de la SUNEDU, que exige a las universidades definir cómo su modelo educativo aborda el cuidado del medio ambiente y los enfoques de interculturalidad, inclusión y género constituye, sin duda, un gran avance respecto de marcos regulatorios anteriores que no contemplaban dichos criterios de manera explícita. Sin embargo, la existencia formal del requisito documentario no garantiza, por sí sola, que la sostenibilidad se traduzca en transformaciones sustantivas de la experiencia formativa del estudiantado, sobre todo de aquellos sectores que han sido reiteradamente excluidos del sistema universitario peruano.

2.3. Sostenibilidad financiera y democratización del acceso

La relación entre la sostenibilidad financiera de las instituciones y de los mecanismos de financiamiento estudiantil, por un lado, y la aspiración de democratizar el acceso a la formación profesional, por otro, es una de las tensiones estructurales más persistentes en el sistema universitario patrio. Esta tensión encuentra un primer anclaje conceptual en la teoría del capital humano formulada por Gary Becker (1964), según la cual la educación constituye una inversión –tanto individual como estatal– cuyo retorno se expresa en mayor productividad, mejores ingresos y un desarrollo económico y social más robusto para el país que la financia. Bajo esta lógica, cada sol destinado a sostener la permanencia de un estudiante vulnerable en la universidad no se percibe como un gasto social en sentido estricto, sino como una inversión con un retorno que se prolonga a lo largo de toda la vida productiva del beneficiario y se traslada, por extensión, al conjunto de la sociedad; justo esta es la precisa que ha justificado la apuesta estatal peruana por el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRRONABEC) y a su emblemático programa Beca 18 mencionado con anterioridad.

Según comenta García de Fanelli, (2019), antes de la creación del programa, el acceso a becas de estudios superiores en el Perú dependía de la oferta de organismos internacionales que buscaban candidatos con

excelencia académica y con recursos económicos propios que aseguraran su manutención durante sus estudios, en un esquema donde el Estado peruano, a través del Ministerio de Educación, cumplía con apenas un rol canalizador de estas propuestas, concentrado en su mayoría en la ciudad de Lima. La creación de PRONABEC marcó entonces un cambio de paradigma, toda vez que, el concepto de inclusión social pasó a orientar de manera explícita una parte significativa de las becas disponibles hacia personas excluidas y de bajo recursos, pero con potencial académico demostrado, ampliando la cobertura territorial del programa más allá de la capital.

Así, el diseño de Beca 18 contempla modalidades diferenciadas que reconocen la heterogeneidad de las condiciones de vulnerabilidad presentes en el territorio nacional, incluyendo modalidades específicas para estudiantes de zonas de frontera y del Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro, para hijos de docentes, para comunidades nativas amazónicas, para la población afroperuana, entre otros más, cada una con requisitos de rendimiento académico ajustado a su contexto de origen. Esta diferenciación de modalidades constituye un reconocimiento normativo de que la equidad en el acceso a la educación superior no puede construirse sobre criterios de mérito académico homogéneos, dado que las trayectorias educativas previas, por ejemplo, de un estudiante de Lima y de un estudiante egresado de una escuela Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía no son comparables en términos de oportunidades formativas previas.

En vista de ello, los resultados del programa, medidos en términos de retención estudiantil, han sido destacados por Karina Morales, gerente general del Centro para el Análisis de Políticas Públicas de Educación Superior (CAPPES), quien comenta que PRONABEC ha logrado reducir la deserción de sus becarios de un 50% a apenas un 1%, cifra que contrasta de manera notable con el 19.1% de deserción acumulada que registra el sistema universitario en su conjunto (Morales, 2026, citado en PuntoEdu PUCP, 2026). El avance comentado, según la propia especialista, no se

explica por un incremento en las exigencias académicas del programa, sino por el aprendizaje acumulado de la política pública a lo largo de más de una década de implementación mediante el fortalecimiento del acompañamiento institucional y de mecanismos de adaptación a la vida universitaria durante los primeros ciclos de estudio.

El dato es significativo porque desmiente una lectura simplista según la cual la reducción de la deserción seria atribuible únicamente al filtro de selección académica inicial; por el contrario, sugiere que la sostenibilidad de una trayectoria universitaria exitosa entre poblaciones vulnerables depende, en buena medida, de la existencia de mecanismos institucionales de acompañamiento sostenidos en el tiempo, y no solo del otorgamiento inicial del beneficio económico.

No obstante, la sostenibilidad financiera del programa ha enfrentado, en el período más reciente, restricciones presupuestales severas que ponen en cuestión su capacidad de expansión. La Ley de Presupuesto Público aprobada por el Congreso de la República para el ejercicio 2026, que ascendió a un total de 257.560 millones de soles, asignó a PRONABEC apenas 50 millones de soles adicionales frente a los 793 millones que la entidad había solicitado para atender la demanda proyectada del programa, siendo una brecha presupuestal que dejó una situación de incertidumbre a cerca de 20 mil postulantes que aspiraban a una nueva beca, de un universo de más o menos 97 mil concursantes registrados para dicho proceso de selección, evidenciando de manera concreta cómo la restricción fiscal puede vaciar de contenido práctico un derecho reconocido en el plano normativo.

Además, el debate presupuestal reveló presiones desde el sector de universidades públicas orientadas a redirigir recursos hacia el financiamiento institucional directo de tales casas de estudio, en lugar de canalizarlos a través de becas individuales, lo que constituye una manifestación empírica exacta de la disyuntiva entre financiamiento a la oferta y financiamiento a la demanda descrita por Tilak et al., (1993). Lo

que más adelante se agudizó con la formulación de un proyecto de ley orientado a establecer que el 50% del presupuesto de Beca 18 se destinara a universidades públicas y el otro 50% a universidades privadas sin fines de lucro, excluyendo de dicha distribución a los institutos y escuelas de educación superior tecnológica y pedagógica.

Aquí el gremio empresarial IPAE cuestionó esa propuesta señalando que las universidades públicas deben financiarse a través de ingresos fiscales y presupuestos estatales orientados a incrementar su propia oferta de vacantes, y no mediante la resignación de fondos originalmente destinados a la demanda estudiantil individual, advirtiendo que la exclusión de la educación superior tecnológica resultaba problemática en un país que requiere con urgencia mayor formación de profesionales técnicos (IPAE, 2025).

El pequeño recorrido expuesto, permite extraer una conclusión que articula, en un mismo plano, el andamiaje teórico y la evidencia empírica revisada: la democratización del acceso a la educación superior universitaria en el Perú no puede evaluarse únicamente a partir de indicadores de cobertura o de número de becas otorgadas en un momento determinado, ni tampoco a partir de la sola invocación de marcos conceptuales como el capital humano o el bien público que, sin el correlato de una arquitectura financiera sostenible en el tiempo, permanecen en el plano de la aspiración normativa. Requiere, por el contrario, un diseño institucional capaz de resistir los ciclos de recorte presupuestal que han caracterizado la política fiscal peruana en los últimos años, y que reconozca la diversidad de trayectorias y de contextos de vulnerabilidad de los estudiantes beneficiarios, sin reducir dicha diversidad a un único criterio de rendimiento académico homogéneo.

2.4. Indicadores de gestión inclusiva y rendición de cuentas

En pocas palabras, son componentes que determinan si las políticas descritas se traducen en transformaciones verificables de la experiencia formativa de los estudiantes o si, en cambio, permanecen en el plano de la formalidad normativa. El concepto de rendición de cuentas posee un marco conceptual muy utilizado en la literatura de la administración pública, propuesto por Bovens (2007) quien señala que debe entenderse como una relación entre un actor y un foro, en la cual el actor tiene la obligación de explicar y justificar su conducta, el foro puede formular preguntas y emitir juicios sobre dicha conducta, y el actor nuevamente puede enfrentar consecuencias derivadas de ese juicio.

Así, el Informe Bienal elaborado por la SUNEDU sitúa la materialización institucional más clara de esta relación actor–foro en el sistema peruano: presenta una mirada integral a los cambios más relevantes operados en el sector durante el período estudiado, identificando indicadores y proponiendo un marco de análisis tanto en el ámbito de calidad educativa como en el de la inclusión y las oportunidades de mejora de la gobernanza del sistema. Según el balance realizado por el director de proyectos del área de educación superior del Centro Interuniversitario de Desarrollo, entre los desafíos institucionales identificados a partir del informe destaca la necesidad de seguir avanzando en materia de rendición de cuentas y transparencia (CINDA), lo que sugiere que la relación de actor–foro descrita por Bovens opera, en el caso peruano, de manera incompleta.

Trow (1996) en un trabajo seminal sobre la rendición de cuentas de la educación superior en los Estados Unidos, distingue entre la rendición de cuentas orientada a la confianza pública, la rendición de cuentas de mercado y la rendición de cuentas profesional, en base a los cuales, el sistema de licenciamiento administrado por la SUNEDU se aproxima a un mecanismo de rendición de cuentas orientado a la confianza pública, pues mantiene como propósito declarado el garantizar que las universidades cumplan condiciones mínimas verificables de calidad ante la sociedad en su

conjunto. El SINAECE, en cambio, administra un sistema de acreditación de carácter voluntario, más próximo a la rendición de cuentas profesional que describe Trow, orientado a la garantía y mejora continua de la calidad antes que a su control obligatorio (Castillo, 2023). Para Cuenca (2020) esta distinción resulta indispensable para comprender por qué en el debate público peruano, licenciamiento y acreditación suelen confundirse bajo el rótulo genérico de calidad educativa, cuando en realidad responden a lógicas de rendición de cuentas distintas.

De tal manera, el principal instrumento técnico a partir del cual la SUNEDU verifica el cumplimiento de estándares de calidad puede leerse, siguiendo la distinción propuesta por Schedler entre los dos componentes constitutivos de la rendición de cuentas, como un instrumento que privilegia la capacidad de respuesta, es decir, la obligación de las unidades de informar y documentar el cumplimiento de sus condiciones institucionales, por sobre la capacidad de sanción efectiva del incumplimiento sustantivo de dichas condiciones.

Entre los indiciadores contemplados en esta matriz se incluye, de manera explícita, la exigencia de que los sistemas de información institucional sean accesibles para personas con algún tipo de discapacidad, así como la definición dentro del modelo educativo institucional, de la manera en que la universidad incorpora los enfoques de interculturalidad, inclusión y género. Si bien la inclusión de dichos criterios dentro de un instrumento de verificación obligatoria representa un avance normativo relevante, la verificación suele limitarse a la revisión documentaria de la existencia formal de los enfoques en los instrumentos de gestión institucional, sin que exista, necesariamente, un mecanismo robusto de evaluación de su implementación efectiva en el aula o en la vida universitaria cotidiana.

La fragilidad de la dimensión mencionada se torna visible en el caso de las universidades interculturales del país, es decir, según la caracterización dispuesta en la literatura especializada, en aquellas instituciones inclusivas fundadas en el desarrollo humano, cuya conformación exige un esfuerzo

expreso y permanente que no se limita a la compresión o al diálogo entre culturas, sino que involucra una relación dinámica orientada a superar prejuicios y situaciones de discriminación. Espinosa (2017) documenta que, en el caso de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, la institución no logra convertirse plenamente en una universidad donde la dimensión cultural constituya el eje fundamental de su propuesta formativa, pese a que dicha dimensión figura de manera explícita en su denominación institucional.

Un estudio orientado a diagnosticar la implementación de nuevas políticas para el proceso de licenciamiento de universidades interculturales identificó la necesidad de modificar determinados indicadores de las CBC –exigencia de exclusividad de locales, estándares de infraestructura, proporción de docentes con determinado grado académico, presupuesto institucional mínimo y disponibilidad de laboratorios especializados– expresando que estos criterios, diseñados en principio para universidades convencionales con mayor disponibilidad de recursos, no resultan pertinentes ni alcanzables para instituciones que operan en contextos geográficos de alta dispersión poblacional y de infraestructura pública limitada. Se configura así una paradoja regulatoria, pues un sistema de indicadores homogéneo pensando para maximizar la capacidad de respuesta –answerability– del conjunto del sistema, termina dificultando la consolidación de la oferta educativa más pertinente en términos de equidad intercultural (Linaza, 2026).

Aunado a ello, el sistema universitario peruano se encuentra sujeto a la obligación de transparentar información institucional a través del Sistema de Información Universitaria administrado por la SUNEDU, con el cual deben ser interoperables los mecanismos internos de gestión y publicación de información de cada universidad. En principio, es una herramienta valiosa de answerability ampliada, en la medida en que permite el seguimiento de indicadores desagregados por región, por modalidad de acceso y por características socioeconómicas del estudiantado; sin embargo, su utilidad efectiva depende de la calidad y de la consistencia

de la información reportada por cada universidad y de la existencias de capacidades técnicas suficientes al interior de la propia SUNEDU para procesar dicha información de manera sistemática.

En perspectiva, la gobernanza universitaria peruana ha desarrollado con relativa solidez la dimensión de answerability de sus sistema de rendición de cuentas –informes bienales, matrices de indicadores, sistemas de información pública– pero enfrenta limitaciones persistentes en la dimensión enforcement, más que todo en aquellos ámbitos donde la verificación documentaria resulta insuficiente para capturar transformaciones reales en la experiencia formativa de los estudiantes históricamente excluidos. Superar esta brecha entre la formalidad normativa y la efectividad sustantiva constituye uno de los principales desafíos pendientes para la construcción de una educación superior verdaderamente inclusiva, sostenible e intercultural en el Perú.

CAPÍTULO III

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DISRUPTIVAS Y DESCOLONIZACIÓN CURRICULAR

La inclusión de prácticas pedagógicas disruptivas responde a la necesidad impostergable de desmantelar las estructuras eurocéntricas e históricamente hegemónicas que aún condicionan el diseño y la praxis del currículo educativo; por tanto, frente a modelos tradicionales que perpetúan narrativas homogéneas y pasivas, la disrupción pedagógica emerge como un catalizador crítico que reconoce e integra la pluralidad de saberes, cosmogonías y conocimientos locales previamente invisibilizados, siendo esta la razón por la que descolonizar el currículo no implica nada más la sustitución de contenidos; en su lugar, se trata de una reconfiguración estructural del proceso de enseñanza–aprendizaje, donde la autonomía del estudiante, el diálogo intercultural y la reflexión emancipadora transforman el aula en un espacio de resistencia y justicia cognitiva.

3.1. El currículo monocultural bajo la lupa

Al observar las aulas universitarias en el Perú actual, resulta ineludible tropezar con la sombra viva de la herencia colonial que no ha caducado del todo, pues a pesar de la inmensa diversidad geográfica, lingüística y cultural que define al país, el diseño de los planes de estudio en la educación superior continúa respondiendo a un patrón homogéneo que valida casi de forma exclusiva el pensamiento eurocéntrico y occidental. Esta estructura, sin embargo, no es fortuita, como argumenta Quijano (2000), representa un modelo epistémico asentado en la colonialidad del poder y del saber, donde las cosmovisiones andinas y amazónicas quedan reducidas al ámbito de lo folclórico; enfrentar esta realidad implica examinar minuciosamente cómo se construye la legitimidad académica en las facultades y reconocer que, mientras la universidad peruana siga enseñando bajo una mirada unívoca, estará perpetuando una brecha histórica que despoja a miles de estudiantes de su propia memoria e identidad.

El currículo monocultural funciona como una red invisible pero rigurosa que selecciona qué conocimientos merecen ostentar el rango de ciencia y cuáles deben ser desestimador por carecer de rigor positivista en las disciplinas académicas impartidas en el país –desde la medicina hasta la sociología– predomina una arquitectura conceptual extranjera que se presenta como predominantemente universal. Se asume pues, que las teorías formuladas en contextos ajenos a la geografía andino–amazónica son aplicables sin matices a los complejos fenómenos locales, invisibilizando las respuestas que las comunidades han elaborado durante siglos frente al entorno (Tubino, 2005), condicionando esta dinámica el aprendizaje, imponiendo una lógica de asimilación donde el profesional en formación debe despojarse de su acervo originario si aspira a ser validado en el ámbito científico tradicional.

De aquí nace la pregunta sobre: ¿qué consecuencias genera esta desconexión entre la universidad y la pluralidad del país? Trascendiendo

la respuesta a lo puramente teórico para manifestarse en una profunda factura social e instituciona, porque cuando las aulas universitarias priorizan una matriz de conocimiento única, los futuros profesionales egresan con escasas herramientas para intervenir de manera respetuosa y pertinente en entornos pluriculturales, ocasionando que, se formen economistas que desconocen las dinámicas de producción comunitaria, profesionales de la salud que ignoran las prácticas curativas ancestrales y educadores que imponen lenguajes ajenos a la cotidianidad de sus alumnos, en consecuencia, esta limitación en la formación universitaria debilita la capacidad de las instituciones para responder a las necesidades específicas de la población peruana.

Al comparar el modelo pedagógico universitario con las epistemologías originarias de los Andes y la Amazonía, se observan diferencias estructurales de fondo: mientras la educación superior tradicional divide el conocimiento en disciplinas aisladas y fomenta un enfoque individualista, los sistemas de conocimiento locales entienden los fenómenos de manera integral y comunitaria. Propuestas conceptuales fundamentadas en el "allin kawsay" (buen vivir) aportan herramientas analíticas pertinentes para abordar problemas actuales como la gestión ambiental y los conflictos sociales (Montoya, 2019); sin embargo, estos enfoques rara vez son incorporados en los sílabos oficiales, debido a un sesgo institucional que equipara la modernidad académica únicamente con los modelos occidentales.

Ante este panorama, la disrupción pedagógica emerge como un imperativo ético y político que busca agitar las bases de la educación universitaria, no como un mero adorno metodológico, "disruptir" significa interrumpir la inercia pedagógica que asume al estudiante como un receptor pasivo de teorías enlatadas y al docente como el único depositario de la verdad, por tanto, supone la apertura de grietas en los programas curriculares para que irrumpan preguntas incómodas sobre el origen de los textos que se

leen, la intencionalidad de las metodologías que empleamos y las ausencias deliberadas que sostienen las litas bibliográficas. Como advierten Amen y Caballero (2018), transformar la enseñanza superior requiere desestabilizar la complacencia académica al cuestionar las jerarquías de poder que dictan quién puede investigar, qué se puede investigar y para beneficio de quién se produce el conocimiento.

Con frecuencia surge la interrogante de si basta incluir al pensum lecturas sobre la interculturalidad o una asignatura optativa de lenguas originarias para descolonizar la universidad, demostrando la experiencia que estas medidas paliativas suelen degenerar en una especia de interculturalidad funcional, donde la diversidad se tolera únicamente en la medida en que no se altera el núcleo duro de la estructura curricular, según Tubino (2005), en consecuencia, descolonizar el currículo demanda algo más radical que sumar asignaturas al plan de estudio, exige desmantelar los supuestos epistemológicos que sostienen el perfil del egresado, lo que implica replantear las formas de evaluación, cuestionar los criterios de validación científica y reconocer que la diversidad más que ser un tema para tratar en el aula, es el fundamento desde el cual debe reconfigurarse la totalidad del proceso educativo.

Llevar la descolonización a la práctica implica desplegar estrategias pedagógicas que transformen las aulas en laboratorios de cocreación y diálogo intercultural horizontal, así, experiencias como la investigación–acción participativa, el trabajo de campo inmersivo cocreado por las comunidades y las cartografías sociales permiten descentrar la autoridad del aula física para conectar el aprendizaje con la vida cotidiana. Cuando un estudiante de derecho o de ciencias sociales analiza un conflicto

territorial no solo desde los reglamentos estatales, sino desde la visión de la ecología política y las antologías locales (De la Cadena, 2015), la praxis educativa cobra un sentido emancipador, por lo tanto, este tipo de dinámicas quiebran la monotonía expositiva y provocan una revelación cognitiva donde la teoría deja de ser un dogma abstracto y se convierte en un instrumento vivo para la transformación.

La búsqueda de la justicia epistémica dentro del sistema universitario peruano está ligada indisolublemente a la conquista de una ciudadanía plena y reparadora, siendo imposible hablar de una sociedad democrática e inclusiva mientras las instituciones encargadas de formar a sus líderes intelectuales continúen reproduciendo sesgos raciales y coloniales que invisibilizan a gran parte de la población (Degregori, 2012). Cuando se devalúa el conocimiento originario, se devalúa implícitamente a la persona que lo porta, perpetuando un círculo de discriminación y despojo que la universidad tiene la obligación histórica de romper, lo cual supone que reconocer que la equidad de saberes no significa desechar las aportaciones de la ciencia occidental, sino situarla en un plano de conversación de igual a igual con las demás tradiciones del pensamiento humano.

En este proceso de revisión curricular, los estudiantes universitarios desempeñan un rol central como actores críticos de comunicación académicas, las nuevas generaciones de estudiantes en las distintas regiones del país aportan vivencia e interrogantes que cuestionan la rigidez de las estructuras tradicionales (Zavala, 2019), así, cuando los estudiantes cuestionan la falta de representatividad en sus lecturas, proponen temas de tesis con enfoque territorial y demandan evaluaciones alineadas con sus contextos, impulsan la actualización de las instituciones, significando esta interacción entre las demandas estudiantiles y las políticas institucionales en un factor clave para el cambio educativo. Al contrastar la inercia del sistema actual con las posibilidades que abre la disrupción curricular, se evidencia que el camino hacia la descolonización es una

construcción cotidiana, requiere de docentes dispuestos a desaprender certezas pedagógicas arraigadas, currículos flexibles capaces de dialogar con el entorno y facultades que dejen de mirar con fascinación servil hacia afuera para comenzar a mirar con dignidad hacia dentro.

La universidad peruana tiene frente a sí la oportunidad histórica de dejar de ser un eco distante de modelos ajenos para convertirse en un faro de pensamiento original, plural y comprometido con la emancipación del pueblo; superar el currículo monocultural representa, casi en última instancia, un acto de reconciliación de la educación superior con la riqueza profunda y compleja del territorio peruano, se trata de dar un paso a una universidad pluriversal, donde quepan múltiples formas de habitar el mundo, y construir la comunidad desde el respeto recíproco. La lupa colocada sobre el método tradicional, sin duda, ha logrado relevar su agotamiento histórico, por lo que, corresponde a la comunidad académica actual asumir el desafío de edificar un proyecto educativo donde la diversidad deje de ser una abstracción teórica y se convierta en la fuerza que impulse la ciencia, la cultura y la libertad en las universidades.

3.2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con pertinencia cultural

La educación superior en Perú atraviesa un momento crucial donde la masificación del acceso convive con la urgente necesidad de garantizar una enseñanza genuinamente equitativa, ya que, en un país caracterizado por una vasta pluralidad lingüística, étnica y territorial, las aulas universitarias de institutos superiores albergan a jóvenes con bagajes socioculturales heterogéneos que demandan una atención pedagógica diferenciada. Sin embargo, la tradición académica universitaria ha operado históricamente bajo modelos homogeneizadores que asumen un perfil único de estudiante, invisibilizando ritmos, estilos de aprendizaje y cosmovisiones diversas. Es justo en este escenario de brechas e inequidades donde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con pertinencia

cultural cobra un valor determinante, siendo este un enfoque que no se limita a asimilar al estudiante a la estructura rígida de la institución, sino que, al contario, transforma los currículos para que valores la diversidad como una riqueza y no como una deficiencia.

El marco del Diseño Universal tuvo sus raíces iniciales en el ámbito de la arquitectura, orientándose a proyectar espacios físicos accesibles desde su concepción original para evitar costosas e ineficaces modificaciones posteriores; en respuesta, el Center for Applied Special Technology (CAST) trasladó estos cimientos al terreno educativo al advertir que los círculos tradicionales solían edificar barreras cognitivas y metodológicas inflexibles para gran parte del alumnado. Tal como argumenta Alba (2015), el DUA se define como un esquema centrado en planificar experiencias de enseñanza flexibles que posibilitan el acceso, la participación activa y el progreso académico de todo el estudiantado sin excepción, buscando con ello diseñar previamente entornos de aprendizaje pluricultural donde cualquier joven, sin importar su condición socioeconómica, lingüística o neurodiversa, pueda desplegar su potencial.

El pilar fundamental del DUA postula la necesidad de proporcionar múltiples formas de representación, respondiendo directamente al "qué" del proceso de aprendizaje, reconociendo en esta dimensión de forma explícita que los individuos procesan y perciben la información a través de canales diversos; según refieren Molano et al., (2022) y CAST (2008), la provisión de variadas alternativas para la presentación de los contenidos permite superar las barreras derivadas de dificultades específicas como: las diferencias lingüísticas o condicionantes del contexto sociocultural. En el nivel superior, este principio cobra un matiz vital de pertinencia cultural al incorporar textos en lenguas originarias, recursos auditivos, esquemas visuales, narrativas orales andinas o amazónicas y apoyos multimediales, de este modo, al diversificar la forma en que el conocimiento académico es presentado, se facilitan las conexiones significativas y la comprensión profunda, lo que garantiza que el estudiante universitario no quede al margen debido al uso exclusivo de un formato monolingüe o puramente

lectotextual.

Por otra parte, un segundo pilar esencial del modelo exige proporcionar múltiples formas de acción y expresión, centrándose de manera prioritaria en el "cómo" del aprendizaje, asumiendo este principio que las personas manifiestan lo aprendido mediante distintas habilidades, estrategias y herramientas, desafiando el predominio de la evaluación escrita tradicional. Al respecto, Alba et al., (2013) subrayan que ofrecer flexibilidad en las vías de comunicación e interacción fortalece la autonomía estudiantil, las funciones ejecutivas y la capacidad de autorregulación; al aplicar este precepto en la formación universitaria con enfoque intercultural, los docentes abren el abanico a la creación de proyectos comunitarios, ensayos analíticos, ponencias orales, representaciones artísticas, debates o prototipos tecnológicos aplicados a problemáticas regionales; en consecuencia, Sánchez y Duk (2022) señalan que se construyen escenarios pedagógicos sostenibles donde los universitarios visibilizan sus aprendizajes valiéndose de sus propias fortalezas comunicativas y culturales.

Estratégicamente, un tercer elemento que da soporte a este modelo concierne a la urgencia de proporcionar variabilidad de formas de compromiso o implicación, articulándose directamente con el "por qué" del aprendizaje, en este caso, la neurociencia y la pedagogía coinciden en que la motivación, las emociones y la relevancia personal constituyen el motor imprescindible para afianzar el conocimiento, dado que las personas se motivan por estímulos disímiles, pues hay alumnos que prosperan en entornos altamente estructurados, mientras que otros requieren escenarios novedosos o de trabajo colaborativo para hacerlo. En el contexto universitario del Perú, captar el interés exige conectar los contenidos académicos con la realidad situacional, las sabidurías ancestrales y los proyectos de vida de las comunidades originarias, porque cuando las actividades académicas para estimular con ello la persistencia, y una sólida autorregulación efectiva ante la exigencia superior.

Sobre la medida en que los avances de la ciencia del cerebro respaldan esta articulación entre DUA y la diversidad cultural, los fundamentos neurocientíficos formulados por el CAST (2018) revelan que el cerebro humano opera mediante tres redes neuronales especializadas: (1) la de reconocimiento, (2) a estrategia y (3) la efectiva, tal como detalla Márquez (2015), la arquitectura cerebral de cada individuo posee un funcionamiento único e irrepetible que se modulo constantemente mediante la neuroplasticidad y las vivencias del entorno. De la Barrera (2009) demuestra que la activación y conectividad de estas redes varían considerablemente entre las personas, condicionando la forma en que procesan estímulos visuales o auditivos y gestionan sus emociones. En la educación universitaria, obviar esta variabilidad neuronal y cultural resulta contraproducente, no obstante, al integrar estas evidencias, el DUA propone entornos adaptables que maximizan el rendimiento cognitivo al alinearse con las dinámicas de procesamiento cerebral de los estudiantes procedentes de diversos horizontes socioculturales.

Junto a la evidencia neurocientífica, el DUA encuentra un sustento teórico robusto en la corriente constructivista desarrollada por Piaget (1954) y Vygotski (1978), esta perspectiva postula que el aprendizaje no es una mera recepción pasiva de datos, es una construcción activa donde el sujeto interpreta la realidad interactuando con su medio y con los demás. De acuerdo con el CAST (2018), el DUA operativiza el constructivismo mediante la implementación del soporte pedagógico y la intervención en la zona de desarrollo próximo, ofreciendo apoyos graduales que se retiran a medida que el estudiante adquiere su propia autonomía. Al trasladar este marco al nivel universitario, el docente mediador parte de los saberes previos y cosmovisiones de sus alumnos, facilitando que reestructuren activamente sus esquemas cognitivos al confrontarlos con el saber científico; así, la interacción entre pares de distintas procedencias culturales se convierte en un catalizador de aprendizajes significativos, donde la mediación social y el diálogo intercultural consolidan un pensamiento crítico superior.

De igual manera, la teoría de las inteligencias múltiples formulada por Gardner (2016) se alinea de forma transparente con la filosofía inclusiva del DUA, al cuestionar la visión unidimensional y psicométrica de la inteligencia, demostrando la existencia de variadas capacidades cognitivas –lingüística, lógico–matemática, espacial, musical, kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista– que poseen bases biológicas independientes. Al respecto, el CAST (2018) refiere que el DUA recoge esta pluralidad cognitiva ofreciendo rutas diversificadas que permiten a cada estudiante aproximarse al conocimiento desde sus perfiles de fortaleza. En el panorama de la educación universitaria, caracterizado por jóvenes con agudas inteligencias ecológico–naturalistas, musicales o comunitarias heredadas de sus tradiciones, encasillar la excelencia académica en la prueba escrita resulta restrictivo, ofrecer opciones para investigar, debatir, construir y resolver problemas desde múltiples talentos es lo que dignifica las capacidades individuales, y eleva la calidad integral del aprendizaje universitario.

En lo relativo al sustento legal e institucional, la educación inclusiva en el Perú se encuentra amparada por marcos normativos de carácter vinculante como la Ley General de Educación (Ley N° 28044), en sus artículos 10 y 13, consagra un enfoque intercultural y descentralizado para garantizar la calidad y la equidad educativa, disponiendo medidas compensatorias para erradicar toda forma de discriminación. Asimismo, la Ley N° 30797 promueve explícitamente la educación inclusiva en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema, exigiendo que las instituciones aseguren condiciones de accesibilidad, flexibilidad y pertinencia curricular, mientras que, el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016) establece el enfoque de atención a la diversidad como un eje transversal indisoluble; sin embargo, organismos como la Defensoría del Pueblo (2020) han evidenciado la persistencia de brechas estructurales en la atención a la heterogeneidad estudiantil, haciendo imperioso que las universidades e institutos superiores asuman estas directrices legales para materializar aulas accesibles a través del DUA.

Al comparar la enseñanza universitaria tradicional con una pedagogía basada en el DUA con pertinencia cultural, las diferencias conceptuales y metodológicas resultan abismales, la educación convencional suele operar bajo esquemas rígidos e instruccionales que exigen al estudiante adaptarse pasivamente a un currículo monocultural y unidireccional, es decir, en lugar de intentar "corregir" o forzar al estudiante para que encaje en un modelo inflexible, el DUA invierte la responsabilidad al diseñar desde el inicio currículos adaptables que remueven preventivamente las barreras de aprendizaje (Alba, 2015); mientras que las prácticas tradicionales restringen la cooperación y penalizan la diversidad situacional, el DUA promueve el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupos flexibles, por lo que, este cambio de paradigma desplaza la visión segregadora hacia una verdadera justicia curricular, donde el diálogo de saberes y la accesibilidad metodológica benefician la formación integral de toda la comunidad académica.

A pesar de sus incuestionables fortalezas teóricas y normativas, la implementación efectiva del DUA con pertinencia cultural en la educación superior peruana enfrenta severos desafíos. Diversas investigaciones, como las desarrolladas por Herrera et al. (2024), y Gamboa (2024), quienes concuerdan en que la principal limitación radica en la escasa formación docente en estrategias inclusivas y en la persistencia de una marcada resistencia al cambio metodológico. Informes de la UNESCO y CEPAL (2020) advierten sobre brechas tecnológicas persistentes y escasez de recursos didácticos adaptados en las instituciones, a lo que además se suma que las pautas del DUA no constituyen recetas estáticas, sino que demandan, tal como enfatizan Sánchez y Duk (2022), un ajuste continuo y contextualizado a la realidad sociocultural de los alumnos, por lo que, superar estos obstáculos requiere consolidar políticas de capacitación docente continua, y proveer presupuestos adecuados para infraestructura física y digital accesible.

El Diseño Universal para el Aprendizaje con pertinencia cultural se erige como una herramienta pedagógica de importancia crítica para refundar la educación superior en el Perú sobre bases de equidad, humanismo y justicia social, su aplicación confirma que la personalización de la enseñanza, lejos de debilitar el rigor académico, potencia las capacidades intelectuales y la motivación del estudiantado al validar su identidad y sus singulares formas de aprender. Tal como aseveran Muñoz et al. (2023), la adopción del DUA elimina las barreras de exclusión y transforma de manera sostenible la cultura institucional, donde garantizar una formación universitaria accesible para todos los jóvenes peruanos exige articular decididamente la investigación neurocientífica, así como los marcos normativos vigentes y la riqueza sociocultural del país, pues solo mediante una apuesta decidida por aulas inclusivas y plurales se podrá consolidar un sistema educativo superior donde la diversidad sea plenamente reconocida como el mayor activo transformador de la sociedad.

3.3. Pedagogías críticas, colaborativas y comunitarias

Las aulas universitarias en el Perú han operado históricamente bajo un canon eurocéntrico estructurado que ignora la vasta riqueza intelectual, cultural y sociolingüística de sus regiones, razón por la que advierte Quijano (2000) al conceptualizar la "colonialidad del poder", este currículo monocultural impone una visión unilineal del conocimiento donde la teoría validada exclusivamente en el norte global se asume como el único estándar de validez universal, reduciendo las sabidurías ancestrales e indígenas a la categoría de mero folklore o conocimiento empírico secundario. Al someter a escrutinio esta arquitectura institucional, se evidencia la imperiosa necesidad de emprender una descolonización curricular profunda en la educación superior, la cual no se trata simplemente de añadir autores andinos o amazónicos en las sumillas académicas como una cuota de inclusión simbólica, sino de desmantelar y refundar los cimientos epistemológicos sobre los cuales la universidad peruana legitima, enseña y produce el saber contemporáneo.

Esta superioridad cognitiva encuentra una respuesta contestataria en las pedagogías críticas, las cuales proporcionan las herramientas analíticas para cuestionar las dinámicas de dominación presentes en la enseñanza universitaria; estas propuestas buscan transformar el aula de un espacio transmisivo e inerte a un laboratorio de reflexividad social y política. En Perú, este enfoque impulsa a los estudiantes a problematizar la supuesta neutralidad de las ciencias, desvelando cómo las teorías académicas a menudo reproducen brechas de poder históricas y desigualdades territoriales, ocasionando que el aprendizaje crítico se convierta en un proceso de desnaturalización del orden establecido, donde el profesional en formación reconoce el conocimiento como un campo de disputa sociopolítica ligado a las demandas de su entorno.

La viabilidad de esta postura crítica requiere, inevitablemente, superar la estructura magistral tradicional mediante la adopción de metodologías colaborativas en el diseño del aprendizaje, en esta línea de pensamiento, Giroux (1997) sostiene que las instituciones educativas deben funcionar como esferas públicas democráticas donde el saber se construya colectivamente a través del debate y la investigación compartida. Al llevar este principio a las facultades universitarias del Perú, la figura del docente migra desde la autoridad expositiva hacia la facilitación de espacios de diálogo horizontal entre pares, por lo que, cuando los estudiantes investigan en conjunto, confrontan perspectivas diversas y negocian significados frente a problemas complejos de la realidad nacional, además de desarrollar competencias analíticas superiores también ejercitan una ciudadanía participativa basada en el respeto mutuo, que permite el consenso razonado y soporta la corresponsabilidad social.

Sin embargo, la transformación del espacio del aula queda incompleta si no se vincula directamente con la realidad viva de los territorios y las poblaciones locales; por tanto, es en este punto donde convergen las pedagogías comunitarias e insurgentes planteadas por Walsh (2013), las cuales derriban las barreras simbólicas del campus para situar el aprendizaje en estrecha relación con las comunidades. Esta perspectiva exige que

la universidad reconozca a los sabios locales, líderes comunitarios y organizaciones territoriales como interlocutores legítimos en la generación de conocimiento reflexivo y riguroso. De este modo, la investigación y la docencia dejan de concebirse como actos extractivos de recolección de datos para transformarse en procesos de cocreación situados, donde las categorías analíticas académicas se prueban, enriquecen y matizan al contacto directo con la memoria colectiva y las luchas sociales del país.

Al contrastar el paradigma monocultural con esta propuesta pedagógica tripartita –crítica, colaborativa y comunitaria–, las divergencias de fondo resultan abrumados, mientras la enseñanza convencional prioriza la memorización fragmentada, la acumulación individualista de información y la aplicación acrítica de modelos teóricos externos, la pedagogía disruptiva fomenta la praxis integradora, el diálogo interepistémico y el compromiso ético con la transformación de la realidad. La evaluación tradicional suele medir la repetición pasiva de conceptos abstractos, en cambio, las metodologías emancipadoras evalúan la capacidad reflexiva del estudiante para dialogar con la diversidad y aplicar respuestas pertinentes a las problemáticas locales, lo que constituye un imperativo ético para redefinir el sentido social de la universidad en la sociedad plural.

Esta reconfiguración de los procesos pedagógicos demanda también un cambio sustancial en los criterios institucionales de evaluación académica y producción científica en el Perú, tal como señalan Cabaluz y Díaz (2025), la construcción de una educación emancipadora requiere validar proyectos de investigación que respondan al bienestar de las comunidades y no solo a métricas internacionales de publicación descontextualizada. La implementación práctica de prácticas disruptivas de este tipo implica reconocer el valor académico de las metodologías cualitativas participativas, y los proyectos de investigación–acción como modalidades legítimas de titulación y generación de conocimiento, lo que lleva, sin duda, la necesidad de una reforma estructural en las políticas de evaluación científica para evitar que los esfuerzos por diversificar el currículo corran el riesgo de quedar relegados a discursos teóricos sin asidero institucional

real.

Asimismo, la integración de las pedagogías comunitarias en la educación superior transforma de manera radical el rol del estudiante universitario dentro de la institución, donde en un país caracterizado por una acentuada diversidad sociolingüística y cultural como el Perú, los jóvenes procedentes de diversas regiones dejan de ser asimilados por un modelo cultural variado para consumir un papel activo como puentes intelectuales. Su presencia en las aulas permite confrontar las teorías académicas eurocéntricas con sus propias vivencias, aportando categorías interpretativas basadas en la realidad andina, amazónica o urbana popular; de esta manera, la trayectoria universitaria se convierte en una experiencia de afirmación identitaria y desconstrucción de las jerarquías culturales que históricamente han subordinado los saberes locales en la formación profesional.

Este horizonte de transformación impone desafiantes exigencias al cuerpo docente, que debe emprender un proceso de desaprendizaje respecto a sus pautas de formación tradicional, para ejercer una mediación intercultural genuina, el profesorado necesita renunciar a la posición de monopolio del saber y cultivar la escucha activa, la flexibilidad metodológica y la humildad cognitiva frente a sus estudiantes. Los docentes requieren capacitarse en el diseño de currículos abiertos, la facilitación de dinámicas participativas y el acompañamiento de proyectos comunitarios que responden a la contingencia social, pues únicamente cuando la plana docente cuestiona los sesgos monoculturales de su propia trayectoria disciplinar, se vuelve factible construir itinerarios formativos capaces de articular la exigencia académica con la pertinencia territorial y cultural.

Existen ya experiencias tangibles en diversas facultades peruanas que ilustran el potencial de articular estos enfoques interepistémicos sin perder el rigor conceptual, por ejemplo, en el campo de la salud humana, el estudio de la medicina científica se enriquece al dialogar de forma simétrica con la etnomedicina y las visiones holísticas del bienestar presentes en las comunidades andinas y amazónicas; de forma análoga, en las facultades de

derecho se aborda la doctrina jurídica formal en constante contraste con los sistemas de justicia comunitaria y consuetudinaria que operan en los territorios rural e indígena, es entonces así que estos cruces demuestran que la descolonización curricular no promueve un aislamiento académico ni la cancelación de los aportes globales, sino la apertura a un diálogo intercultural en condiciones de simetría.

Pese a sus indiscutibles fortalezas, la consolidación de este modelo pedagógico disruptivo enfrenta notables resistencias estructurales, burocráticas y conceptuales en la educación superior, como teoriza Castro (2007) al examinar la universidad moderna, la persistencia de la soberbia del pensamiento moderno y colonial perpetúa la creencia de que la academia produce un conocimiento deslocalizado, neutral y superior a cualquier otra forma de comprensión humana, por ello, superar esta inercia institucional requiere un trabajo sostenido por parte de redes de docentes, investigadores y colectivos estudiantiles comprometidos con la renovación del pensamiento crítico, comprendiendo que, la descolonización del currículo se gestará mediante la acumulación progresiva de experiencias pedagógicas que demuestren su solvencia técnica y pertinencia social, no a través del decreto de resoluciones administrativas abstractas.

En conclusión, someter el currículo monocultural a un examen riguroso constituye un acto fundamental de justicia cognitiva e histórica en el panorama educativo del Perú, donde la articulación reflexiva entre pedagogías colaborativas y comunitarias permite trazar un horizonte universitario inclusivo, capaz de cobijar la pluralidad de saberes que caracterizan a la nación. Al descolonizar las aulas universitarias, la formación profesional deja de operar como una herramienta de homogeneización cognitiva para refundarse como un espacio de encuentro, dignidad y pensamiento transformador, por lo tanto, solo el compromiso con esta reestructuración definirá si las universidades peruanas del siglo XXI continuarán reproduciendo viejas dinámicas de exclusión o si se consolidan como actores clave en la edificación de una sociedad democrática, equitativa e intercultural.

3.4. Evaluación formativa y plurilingüismo

Tradicionalmente, las aulas universitarias en Perú han operado bajo esquemas de enseñanza y evaluación estandarizada que priorizan el uso exclusivo del castellano estándar, desconociendo el pilar idiomático de miles de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, sin embargo, el marco normativo actual impulsado por leyes como la Ley Universitaria Nº30220 exige la acreditación de lenguas nativas o extranjeras, lo que fuerza a las instituciones a reevaluar sus prácticas pedagógicas, en este contexto de transición, la evaluación formativa emerge como la herramienta de conocimiento central para gestionar la complejidad de un estudiantado plural que convive en un espacio académico históricamente centralista.

Conceptualizar la evaluación formativa implica comprender la misma como un proceso sistemático y continuo de recolección de evidencias sobre el desarrollo del aprendizaje, orientado a comprender cómo aprende el estudiante; a diferencia de las prácticas sumativas tradicionales, centradas en la asignación de una calificación numérica al final de un periodo, el enfoque formativo enfatiza el diagnóstico constante, y la retroalimentación cualitativa. De acuerdo con Black y William (2009), este paradigma transforma la interacción pedagógica al convertir el error en un insumo clave para la reconstrucción del conocimiento, más que en un objeto de sanción, por tanto, este modelo exige desmantelar la concepción de que el rendimiento académico es un dato estático, desplazando la atención hacia la trayectoria y las estrategias de apropiación cognitiva que despliega el alumno.

Por otro lado, el plurilingüismo en la universidad peruana abarca una dimensión multidimensional que trasciende la mera coexistencia pasiva de varios idiomas en el campus, esta condición completa tanto el derecho de los hablantes de lenguas originarias –como el quechua, el aimara y diversas lenguas amazónicas– a recibir e interactuar en su idioma materno, como la exigencia global de dominar lenguas extranjeras de alto tránsito académico. Tubino (2015) sostiene que el abordaje de esta realidad exige

una interculturalidad crítica capaz de cuestionar las jerarquías coloniales que subordinan las lenguas indígenas frente al castellano o al inglés, en consecuencia, el plurilingüismo universitario no consiste solo en añadir cursos de idiomas al plan de estudios, sino en reconocer que las distintas lenguas estructuran formas diversas de construir, interpretar y transmitir el conocimiento científico e intuitivo.

De este enfoque nace la pregunta: ¿de qué forma se articulan operativamente la evaluación formativa y el plurilingüismo en la dinámica universitaria cotidiana? La convergencia ocurre en la capacidad de las herramientas evaluativas para ajustarse flexiblemente a las particularidades sociolingüísticas del alumnado sin sacrificar el rigor conceptual. Cuando un estudiante cuya lengua materna es una variante indígena redacta un ensayo académico en castellano, suele enfrentar barreras sintácticas que no reflejan necesariamente un déficit en su capacidad de análisis crítico; al respecto Anijovich y Cappelletti (2017) señalan que la evaluación formativa permite diseñar criterios diferenciados que distinguen la comprensión profunda de la materia respecto al dominio del código lingüístico de instrucción, posibilitando que el docente brinde soportes específicos para fortalecer ambas dimensiones de manera progresiva.

Al comparar el modelo evaluativo cualitativo tradicional con el enfoque formativo en escenarios plurilingües, las diferencias conceptuales y metodológicas resultan abismales, puesto que, mientras que la evaluación tradicional se base en pruebas estandarizadas y monolingües que penalizan de forma directa las interferencias idiomáticas del estudiante bilingüe, generando un sesgo de mediación que suele derivar en deserción o rezago académico, la evaluación formativa, por su parte, diversifica los instrumentos mediante rúbricas y analíticas, portafolios de evidencias, diarios de campo y exposiciones orales en las que se permite el tránsito entre lenguas. Este contraste pone de manifiesto que el modelo tradicional actúa como un filtro de exclusión social, mientras que el modelo formativo opera como un mecanismo de visibilización y validación de las competencias comunicativas reales del universitario.

En el plano metodológico, la aplicación de la evaluación formativa en aulas plurilingües requiere que los docentes universitarios implementen estrategias de retroalimentación descriptiva y continua, cuestión que involucra el uso de la autoevaluación, la coevaluación entre pares con perfiles lingüísticos similares y el acompañamiento en la elaboración de borradores sucesivos antes de las entregas definitivas. La retroalimentación solo es efectiva cuando el estudiante comprende con claridad la brecha existente entre su desempeño actual y la meta esperada, y cuenta con las oportunidades operativas para cerrarla, cosa que, en el caso peruano, implica autorizar el uso de glosarios bilingües, la introducción de conceptos complejos a la lengua materna durante los debates y el reconocimiento del razonamiento deductivo propio de las culturas originarias dentro de los trabajos de investigación.

No obstante, la consolidación de este binomio pedagógico enfrenta severas limitaciones institucionales, ideológicas y presupuestales en el sistema universitario nacional, la mayoría de los docentes de nivel superior en el Perú carece de formación específica en didáctica intercultural y en técnicas avanzadas de evaluación cualitativa, replicando por inercia los modelos memorísticos con los que fueron formados. Asimismo, persiste un prejuicio estructural que asigna un valor pragmático y de estatus al inglés, mientras descalifica las lenguas nativas como herramientas inviables para la producción científica contemporánea, Walsh (2009) analiza este fenómeno como parte de la colonialidad del poder y del saber, manifestada en currículos rígidos que ignoran las epistemologías locales y que confinan el plurilingüismo a una mera declaración teórica sin sustento en las aulas.

Pese a estas barreras, emergen experiencias en diversas universidades del interior del país, especialmente en regiones como Ayacucho, Cusco, Puno y San Martín, donde se ensayan modelos evaluativos adaptados a la realidad plurilingüe, instituciones en las cuales se han comenzado a incorporar indicadores de evaluación que ponderan la capacidad de investigación comunitaria en lenguas nativas y el manejo de referentes

culturales locales en la resolución de problemas. En paralelo, la enseñanza de lenguas extranjeras bajo el enfoque formativo ha empezado a priorizar la competencia pragmática y la interacción comunicativa fluida por encima de la corrección gramatical estricta, Ravela et al., (2017) afirman que estas prácticas transforman la cultura del aula, haciendo que los estudiantes asuman una responsabilidad directa sobre su trayectoria académica al entender la evaluación como un diálogo constante con el docente.

Así, la relación entre la evaluación formativa y el plurilingüismo se constituye como un eje de análisis indispensable para evaluar el estado actual de la educación superior en el Perú, donde la manera en que las universidades decidan medir el aprendizaje de sus estudiantes determinará si el plurilingüismo se consolida como una riqueza cultural efectiva o si continúa operando como una fuente ininterrumpida de inequidad educativa. La investigación pedagógica en el país muestra que la alineación entre la diversidad lingüística y los métodos de valoración requiere una revisión integral del currículo, de la capacitación docente y de los criterios de acreditación institucional, posicionando a la práctica evaluativa como el reflejo más directo de las concepciones de inclusión y equidad que maneja cada universidad.

CAPÍTULO IV

TENSIONES EPISTÉMICAS Y SOSTENIBILIDAD SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD PERUANA: ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE INTERCULTURALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE

4.1. Introducción

La universidad peruana se encuentra históricamente interpelada por una profunda crisis de legitimidad epistemológica, caracterizada por la persistencia de estructuras de conocimiento hegemónicas de matriz eurocéntrica que marginan las cosmovisiones, saberes y prácticas de los pueblos indígenas y originarios del país, dicho sesgo epistémico no solo opera como un mecanismo de exclusión intelectual, sino que también reproduce y profundiza las asimetrías sociales, económicas y políticas que fragmentan a la ciudadanía nacional; por lo que, en este escenario, las políticas de interculturalidad implementadas en la educación superior y, de manera específica, en los programas de formación docente, se presentan como un terreno de pugna donde convergen discursos institucionales de inclusión y resistencias estructurales que dificultan una transformación real de las mallas curriculares y las pedagogías vigentes.

Frente a este panorama, la sostenibilidad social de la institución universitaria –entendida como su capacidad ética y política para responder a las urgencias de un país diverso y multicultural, y no solo como su viabilidad administrativa– depende de cómo los futuros profesores son preparados para gestionar la alteridad en las aulas. Los programas de formación docente fungen como el eslabón estratégico del sistema educativo; sin embargo, con frecuencia oscilan entre un enfoque folclorista de la cultura y una retórica multicultural superficial que elude el cuestionamiento a las jerarquías coloniales del saber, siendo esta desconexión entre las normativas ministeriales de interculturalidad y las prácticas cotidianas de enseñanza las que generan tensiones epistémicas que erosionan la cohesión social y limitan la posibilidad de construir un pacto democrático inclusivo desde la base educativa.

Examinar estas tensiones exige un análisis riguroso que trascienda la mera descripción normativa para interrogar las contradicciones vivas entre el conocimiento académico formal y los saberes comunitarios que los estudiantes y docentes portan, por ello, es imperativo desentrañar de qué manera los dispositivos institucionales de formación docente en el Perú logran –o fracasan en– articular un diálogo de saberes genuino que cuestione el monologo de la razón moderna y propicie ecologías de saberes indispensables para la justicia social efectiva. En este sentido, la presente investigación busca profundizar en los mecanismos de resistencia cultural dentro de las facultades de educación, analizando críticamente cómo se procesan las contradicciones entre la retórica de la inclusión y la praxis pedagógica cotidiana.

4.2. Aspectos Metodológicos

4.2.1. Enfoque de la investigación

El estudio de las tensiones epistémicas y la sostenibilidad social en la universidad peruana adopta un enfoque cualitativo, permitiendo comprender en profundidad los significados, discursos, contradicciones implícitas en las políticas de interculturalidad orientadas a la formación docente; este enfoque prioriza la comprensión de los fenómenos sociales desde las perspectivas de los actores involucrados y el análisis crítico de los textos normativos e institucionales que configuran el campo educativo. De acuerdo con Creswell y Creswell (2018), la investigación cualitativa resulta idónea cuando se busca explorar problemas complejos que no pueden ser reducidos a meras variables numéricas, facilitando una aproximación hermenéutica a la realidad universitaria.

Asimismo, este encuadre metodológico posibilita examinar las dimensiones axiológicas y culturales que subyacen en las prácticas pedagógicas y en los diseños curriculares vigentes, según lo planteado por Sandoval (2002), el abordaje cualitativo en ciencias sociales no solo describe los hechos, sino que contextualiza dentro de estructuras de poder, ideologías y relaciones asimétricas, elementos indispensables para dilucidar las tensiones epistémicas entre el conocimiento hegemónico y los saberes subalternos o comunitarios, de esta manera, el enfoque elegido garantiza la flexibilidad necesaria para captar la riqueza discursiva y los matices contextuales inherentes a la interculturalidad en la educación superior peruana.

4.2.2. Tipo y diseño de la investigación

La presente investigación tiene como propósito central la generación de conocimiento teórico y crítico acerca de las estructuras conceptuales y normativas que regulan la interculturalidad en las

universidades peruanas, este tipo de estudios busca profundizar en la comprensión de los fenómenos mediante la sistematización de categorías conceptuales, aportando elementos de juicio para el debate académico y la formulación de futuros interpretativos, con ello, se procura esclarecer cómo las políticas educativas impactan en la sostenibilidad social de las instituciones formadoras de docentes (Sánchez y Reyes, 2015).

En cuanto al diseño, la investigación adopta un modelo documental de corte hermenéutico–reflexivo enfocado en el análisis crítico del discurso pedagógico y normativo oficial, siguiendo los criterios metodológicos propuestos por Vasilachis de Gialdino (2006), este diseño permite desentrañar los supuestos ontológicos y epistemológicos que sostienen los textos institucionales, examinando sus contradicciones internas y sus implicaciones prácticas. El diseño no manipula variables ni requiere de un campo empírico concreto, al contrario, se cimienta en la indagación rigurosa de fuentes primarias y secundarias, asegurando una lectura analítica profunda de los documentos rectores de la formación docente intercultural.

4.2.3. oblación y muestra

Al tratarse de una investigación de carácter teórico, documental y crítico, el concepto tradicional de población y muestra demográfica se reconfigura hacia la delimitación de un universo documental y un corpus de estudio específico; la población queda constituida por el conjunto total de normativas nacionales, leyes universitarias, lineamientos de política educativa, planes curriculares institucionales y producción académicas referidas a la formación docente intercultural en el Perú durante la última década, esta amplitud documental es la que refleja el escenario institucional en el cual se despliegan las tensiones epistémicas objeto de análisis, abarcando tanto las pronunciaciones estatales como las directrices de acreditación universitaria.

Por su parte, la muestra se selecciona mediante un muestreo intencional o por criterios, enfocado en aquellos documentos que poseen mayor relevancia normativa, impacto institucional y peso académico en el sistema universitario peruano; de acuerdo con los lineamientos metodológicos de Gibbs (2012) para la selección de unidades de análisis textual, se priorizan las leyes orgánicas, los decretos supremos, y las directrices del Ministerio de Educación directamente vinculadas con la interculturalidad, así, este corpus seleccionado garantiza la representatividad conceptual necesaria para respaldar las inferencias y conclusiones del estudio sin requerir la intervención de sujetos humanos.

4.2.4. Técnicas e instrumentos

Para la recolección y tratamiento de la información documental, se plantea la técnica del análisis documental y la revisión bibliográfica sistemáticas, las cuales posibilitan la extracción rigurosa de los contenidos teóricos y normativos relevantes, según Alonso (1995), el análisis documental constituye un procedimiento estructurado que facilita la transformación de documentos brutos en datos manejables y analizables, permitiendo identificar categorías emergentes y patrones discursivos recurrentes. Esta técnica resulta fundamental para examinar con precisión los textos investigativos, normativos y pedagógicos sin alterar su sentido original, garantizando la fidelidad y validez en el tratamiento de la información institucional, en consonancia, como instrumento de recolección se aplicó la revisión de registros y fuentes secundaria, analizando archivos, documentos y leyes para consolidar los hallazgos en función de las tensiones epistémicas y sostenibilidad social.

4.2.5 Análisis de datos

En análisis de datos se lleva a cabo mediante la técnica de análisis crítico del discurso, lo que permite examinar de qué manera el lenguaje normativo e institucional reproduce, legitima o cuestiona las relaciones

de poder y las jerarquías epistémicas en la universidad. El análisis crítico del discurso, en este caso, no se limita a la descripción lingüística de los textos, sino que conecta las estructuras textuales con las prácticas sociales e institucionales, evidenciando las ideologías subyacentes en las políticas de interculturalidad, resultando crucial este procedimiento para desvelar las brechas entre el discurso oficial y la realidad operativa de la formación docente (Fairclugh, 2003).

Complementariamente, se aplica el análisis teórico para contrastar los hallazgos obtenidos de las diferentes fuentes normativas y bibliográficas, incrementando así la solidez y la credibilidad de las interpretaciones logradas. De acuerdo con Denzin (2017), el uso de múltiples perspectivas teóricas en la fase de análisis evita sesgos interpretativos y permite visualizar las tensiones epistémicas desde ángulos diversos, logrando consolidar un panorama comprensivo y estructurado que da cuenta de la sostenibilidad social en la formación docente universitaria en el Perú.

4.3. Hallazgos

La formación docente universitaria en el Perú evidencia una marcada brecha entre el discurso oficial sobre la diversidad y la praxis pedagógica real dentro de las aulas superiores, mientras los lineamientos institucionales proclaman la adhesión a la diversidad cultural, las visiones críticas sobre las políticas públicas demuestran que la interculturalidad suele reducirse a un complemento explicativo que no altera la estructura estándar del contenido habitual. Al respecto, Tubino (2002) advierte que el peligro latente en las aproximaciones estatales radica en caer en una ecología cultural o en esquemas asistencialistas que infantilizan a los sujetos dependientes en lugar de potencia su autonomía intelectual, en contraposición, Alvarado (2002) sostiene que una política verdaderamente intercultural debe esta cimentarse en la ciudadanía plena y el derecho a la diferencia sin perder la unidad social, lo que concibe que los programas universitarios no han logrado conciliar la inclusión formal en la jerarquía estándar tradicional.

Esto último constata una fricción constante entre los saberes locales y los paradigmas científicos occidentales impartidos en los currículos universitarios: Desde una perspectiva decolonial, es preciso destacar que la verdadera interculturalidad no puede limitarse a la simple coexistencia armónica dentro del aula, sino que exige un proceso de descolonización epistemológica capaz de desarticular el predominio del conocimiento eurocéntrico, sin embargo, la implementación de estos enfoques en la educación superior encuentra una severa traba cuando se intenta traducir memorias orales a la lógica letrada institucional. Como señala Regalsky (2002), los saberes orales o indígenas poseen dinámicas de transmisión que resultan incompatibles bajo los esquemas estandarizados de la burocracia estatal, un obstáculo persistente que Zavala (2019) documenta en las aulas universitarias, donde las prácticas letradas dominantes siguen invisibilizando las ontologías y variedades lingüísticas originarias de los estudiantes.

En cuanto a la dimensión pedagógica, Ansión (2002) sostiene que la antropología debe ponerse al servicio de la educación intercultural que fomente el diálogo recíproco y el aprendizaje mutuo, para el autor, el reto educativo universitario reside en formar ciudadanos capaces de estuchar y reconocer la interpelación del otro. No obstante, Zuguiña y Gálvez (2002) demuestran que históricamente la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) quedó confinada a ser un remedio marginal focalizado en áreas rurales, careciendo de impacto en las élites urbanas, falencia que persiste en la formación docente actual, la verse aún la necesidad de que la interculturalidad crítica sea un eje transversal en la formación del profesorado, y no una especialidad asilada destinada únicamente a contextos étnicos específicos.

La dimensión curricular de estas facultades de educación suele enfrentar el desafío de la fragmentación del conocimiento, donde los contenidos sobre la diversidad cultural quedan confinados a asignaturas optativas o talleres aislados, división que impide que el enfoque intercultural permee las materias núcleo de la formación pedagógicas, tales como la

evaluación educativa, la didáctica de las matemáticas o la investigación cuantitativa. La integración total efectiva, en estos casos, exige superar la simple inclusión temática para avanzar hacia una revisión integral de los planes de estudio, garantizando que cada área disciplinar cuestione sus propios sesgos monoculturales, de este modo, la formación del futuro docente deja de tratar la diversidad como un contenido secundario y pasa a asumirla como una latente crítica permanente para el análisis y la praxis de enseñanza.

La heterogeneidad en la acogida de los programas culturales responde a trayectorias históricas regionales diferenciadas, en los Andes la escuela fue asumida históricamente como un instrumento civilizador y de ascenso social, provocando que la reafirmación ética pasara a segundo plano frente al aprendizaje del castellano (Ames, 2002); en contaste, en la Amazonía, las organizaciones indígenas promovieron la educación intercultural como una bandera de lucha territorial, cosa que, en estudios recientes sobre movilidad académica e identidad estudiantil, confirman que estas dinámicas territoriales continúan vigentes, condicionando la manera en que los jóvenes profesionales negocian sus expectativas laborales y su auto–identificación en el ámbito profesional urbano (Valdiviezo, 2021).

A nivel de la descentralización de las políticas públicas y la representatividad estatal, persiste una contradicción de fondo entre las normativas de reconocimiento cultural y la lógica administrativa centralista de la educación superior; aunque las normativas regionales apelan frecuentemente a la diversidad para legitimar demandas presupuestales ante el poder central, las burocracias locales reproducen esquemas asistencialistas que niegan una verdadera autonomía pedagógica a los pueblos originarios. Analizando esta problemática en la gestión pública contemporánea, Dietz (2017) resalta que los programas de inclusión en la educación superior han tendido a estancarse en la "acción afirmativa" cuantitativa (como la apertura de cupos o becas de ingreso), omitiendo transformaciones cualitativas en la gobernanza institucional que garanticen la participación directa de representantes indígenas en la toma de decisiones curriculares

y la acreditación universitaria.

En el ámbito de la identidad estudiantil, la investigación académica demuestra que los jóvenes universitarios rechazan ser encasillados en tipologías binarias o identidades ancestrales fijas y congeladas en el tiempo, pues las dinámicas de migración, la apropiación de consumos culturales globales y la inserción en entornos urbanos llevan a que las nuevas generaciones negocien continuamente sus pertenencias, construyendo identidades híbridas y dinámicas. Al respecto, Zavala y Córdova (2021) analizan cómo los estudiantes indígenas en las facultades de educación desafían las lecturas folclorizadas de sus docentes al emplear estratégicamente tanto el español académico como sus lenguas maternas, integrando el uso de tecnologías digitales y narrativas transmedia para afirmarse como sujetos profesionales sin renunciar a sus raíces.

La construcción histórica del relato de la identidad nacional en los espacios académicos universitarios continúa arrastrando vicios paternalistas heredados de los discursos criollo–mestizos tradicionales, estos relatos han alternado históricamente entre la oposición de la civilización contra la barbarie y una exaltación idealizada del pasado incaico, despojando al indígena contemporáneo de su calidad de interlocutor político y reduciéndolo a un objeto de estudio desprovisto de voz. Frente a esta mediación académica, Villenas (2020) sostiene que las facultades de educación superior deben descolonizar sus metodologías de investigación, erradicando la práctica extractivista donde el docente universitario interpreta y habla por el sujeto indígena, para abrir paso a investigaciones participativas e interepistémicas donde las propias comunidades diseñen, ejecuten y validen los diagnósticos y soluciones educativas.

Por otra parte, la interacción entre el modelo económico global y la agenda de la diversidad ha introducido tensiones complejas en las universidades latinoamericanas, la focalización del discurso intercultural en el reconocimiento identitario ha sido aprovechada en ocasiones por agendas multilaterales para ignorar las brechas de clase, la precarización laboral del

magisterio y el abandono presupuestal de la universidad pública, por ello, Rivera (2018) denuncia que este "multiculturalismo neocolonial" funciona como una estrategia de co–optación que concede derechos culturales simbólicos mientras facilita la penetración del modelo privatizador en la educación. En esa misma línea, Olivera (2020) señala que la sostenibilidad social de la educación universitaria requiere articular la redistribución económica con el reconocimiento cultural, pues el acceso de estudiantes vulnerables resulta inviable si no se garantiza un financiamiento integral que incluya residencia, conectividad, material de estudio de alto nivel y programas de combate activo contra el racismo en los campus.

Asimismo, el acompañamiento socioemocional y la creación de entornos seguros en los campus representan un factor determinante para la permanencia de los estudiantes procedentes de comunidades rurales e indígenas, dado que, la transición hacia la vida universitaria urbana suele estar marcada por experiencias de microagresiones, discriminación sutil y aislamiento social que impactan directamente en el rendimiento académico y la salud mental de los jóvenes. En su análisis sobre la equidad en la educación superior, Olivera (2020) enfatiza que las políticas de inclusión no pueden limitarse al otorgamiento de beneficios económicos, sino que deben estructurar redes institucionales de mentoria entre pares, tutorías académicas interculturales y espacios de contención comunitaria que fortalezcan el sentido de pertenencia y prevengan la deserción universitaria.

En el ámbito de las políticas de investigación y producción científica, las métricas de evaluación de las agencias de acreditación suelen penalizar o visibilizar de forma inadecuada la investigación–acción participativa y los saberes comunitarios. Los criterios de indexación hegemónicos priorizan artículos publicados en revistas internacionales de alto impacto, ignorando frecuentemente los conocimientos producidos en los territorios y los formatos de difusión orales o comunitarios, sobre este punto, Mato (2021) sostiene que es imprescindible reformular los sistemas nacionales de ciencia y tecnología para reconocer legal y académicamente los proyectos

de colaboración intercultural, validando la investigación comunitaria como producción científica legítima de alto nivel para el escalafón docente y la acreditación universitaria.

Finalmente, la viabilidad de una reforma intercultural en la formación docente universitaria exige trascender los enfoques de acreditación puramente burocráticos y asumir la diversidad como una praxis política transversal, Mato (2021) concluye que la verdadera "interculturalización" de la educación superior requiere reestructurar desde los estatutos de gobierno hasta las líneas de investigación, instituyendo el plurilingüismo administrativo y validando formalmente los saberes comunitarios como producción científica de alto nivel. Solo mediante este viraje estructural, donde la universidad sea concebida como un espacio de fricción constructiva, justicia distributiva y diálogo interepistémico, será posible capacitar a las futuras generaciones de educadores para construir una sociedad democrática, equitativa y plenamente inclusiva.

4.4. Discusión

El análisis de la política educativa superior universitaria en el Perú evidencia una marcada brecha entre el diseño normativo formal y el ejercicio pedagógico real en la formación docente, a partir de los hallazgos obtenidos, resulta fundamental examinar cómo se significan las políticas de interculturalidad en las mallas curriculares de las universidades dedicadas a la formación de educadores, siendo esta confrontación analítica la que exige explorar las tensiones epistémicas de un modelo educativo que, aunque se autodenomina inclusivo, continúa anclado a paradigmas eurocéntricos, lo que hace complejo construir una sostenibilidad social duradera en contextos universitarios caracterizados por la diversidad cultural y lingüística.

Al confrontar estas apreciaciones, se percibe que las universidades peruanas suelen reducir el enfoque intercultural a una dimensión meramente funcional o folclórica, demostrando los resultados que las asignaturas

vinculadas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) operan de manera aislada dentro del currículo general, al funcionar como añadidos operativos y no como ejes transversales articuladores. Esta asimilación cosmética coincide con las advertencias de Tubino (2005), quien sostiene que el Estado peruano promueve un diálogo cultural que entrevé la diversidad sin poner en duda las estructuras asimétricas de poder, razón por la que la formación docente perpetúa una inclusión subordinada que ignora el potencial transformador de los saberes ancestrales frente al conocimiento científico que predomina.

Las tensiones epistémicas identificadas revelan un conflicto persistente entre la racionalidad occidental moderna y las epistemologías indígenas y originarias, de acuerdo con De Sousa (2010) y su teoría del "epistemocidio", las instituciones universitarias tienden a validar prioritariamente los saberes codificados bajo el canon científico positivista. Las cosmovisiones andinas y amazónicas son tratadas como manifestaciones folclóricas o creencias populares, mas no como sistemas de conocimiento riguroso capaces de interpelar la pedagogía actual, restringiendo este sesgo la capacidad crítica del futuro docente, quien es adiestrado para reproducir una estructura jerárquica del conocimiento donde las epistemes locales quedan relegadas a un plano subordinado y folclorizado.

Asimismo, al indagar en el concepto de sostenibilidad social, se aprecia que esta no puede disociarse del reconocimiento y la equidad étnico–cultural dentro de las aulas universitarias, razón por la que autores como Candau (2010) subrayan que la verdadera cohesión social exige construir espacios educativos donde las diferencias no se traduzcan en desigualdades socioeducativas ni discriminación sutil. En el ámbito universitario, el estudiante de origen originario enfrenta con frecuencia barreras lingüísticas e institucionales que desvalorizan su bagaje cultural, por lo que, la falta de un acompañamiento integral propicia procesos de deculturación, en los cuales el éxito académico termina condicionado al abandono de las raíces identitarias, debilitando la sostenibilidad del tejido social.

Desde la perspectiva del diseño y la implementación curricular, es evidente la desarticulación entre los lineamientos del Ministerio de Educación (MINEDU) y la autonomía universitaria; si bien existen marcos regulatorios que instan a la incorporación de la EIB, Zavala (2014) argumenta que la implementación de estas normas encuentra una férrea resistencia en la cultura organizacional burocrática de la universidad peruana. Las facultades de educación aplican aproximaciones declarativas, pero carecen de recursos metodológicos y docentes capacitados para impartir materias con enfoque intercultural, ocasionando que las mismas terminen teñidas de un enfoque puramente teórico que desatiende la práctica pedagógica requerida en aulas rurales y urbanas en toda su diversidad.

En cuanto al papel ejercido por los formadores docentes, la investigación devela una severa deficiencia en sus competencias profesionales para gestionar la diversidad cultural universitaria, siguiendo las aportaciones de Diez (2004), los catedráticos suelen reproducir sesgos etnocéntricos inconscientes debido a que ellos mismos fueron socializados en un sistema universitario que pasa por alto el multilingüismo, por lo que, es la ausencia de programas continuos de capacitación docente en didáctica intercultural la que impide la consolidación de entornos educativos dialógicos, en consecuencia, el docente universitario actúa predominantemente como un transmisor de la cultura dominante, frustrando las iniciativas estudiantiles orientadas a revalorizar las identidades regionales y perpetuando la brecha entre la universidad y la realidad comunitaria.

Un aspecto crucial que emerge al evaluar la sostenibilidad social es la justicia curricular, categoría trabajada en detalle por Connell (1997) e interpelada por la praxis peruana, siendo que, en el ámbito universitario, puede verse cómo los contenidos curriculares favorecen sistemáticamente las competencias orientadas a la competitividad del mercado global, marginando los saberes vinculados al desarrollo sostenible comunitario y la territorialidad. Esta jerarquización genera una tensión de fondo en la formación del profesorado, pues se le capacita para un entorno urbano

idealizado y no para la diversidad estructural de la educación superior peruana, por tanto, al ignorar las demandas pedagógicas de los pueblos originarios, el currículo universitario comete una omisión deliberada que erosiona la equidad y limita las posibilidades de desarrollo local armónico.

La problemática de la lengua de instrucción representa otro núcleo de tensión epistémica que merece especial consideración dentro de los resultados hallados, pues a pesar de que el Perú es una nación con una amplia riqueza multilingüe, las facultades de educación utilizan el español como la única lengua legítima para la construcción académica del conocimiento. Coincidiendo con las observaciones de Howard (2011), las lenguas originarias como el quechua, el aimara o las variaciones amazónicas con confinadas al uso efectivo u oral, excluyéndolas de los espacios formales de producción investigativa; esta castellanización académica despoja a los estudiantes de su herramienta primordial de articulación conceptual, cercenando la posibilidad de producir teoría pedagógica nativa a partir de las categorías sintácticas y filosóficas propias de sus idiomas originarios.

Al comparar estos resultados con la literatura internacional sobre formación docente intercultural en América Latina, se confirme una tendencia compartida hacia la asimilación institucional, sobre esto, Mato (2021) evidencia que, a pesar de las reformas constitucionales de carácter plurinacional en la región, la educación superior continúa operando bajo un modelo de monoculturalidad sistemática. Las iniciativas interculturales en el Perú sufren la misma fragilidad institucional que en otros países andinos, supeditadas a fondos presupuestarios endebles y voluntades políticas fluctuantes, por ello, la sostenibilidad social se ve directamente comprometida cuando las políticas públicas son percibidas como concesiones paliativas del Estado hacia las minorías éticas, y no como reformas estructurales destinadas a refundar la ciudadanía nacional.

Vale acotar que, la mercantilización de la educación superior ha agravado las brechas epistémicas en las escuelas de formación magisterial, de acuerdo con las reflexiones de Santos (2005) sobre la universidad del siglo presente,

la presión hacia la estandarización y la obtención de acreditaciones tecnocráticas promueve la homologación de contenidos en deterioro de la pertinencia regional. En el contexto peruano, las universidades ajustan sus mallas para responder a evaluaciones estandarizadas centralizadas que obvian la diversidad sociolingüística, siendo este afán homogeneizador lo que sofoca las iniciativas locales de desarrollo curricular intercultural, forzando a los programas de educación a priorizar indicadores cuantitativos de eficiencia por encima de la pertinencia y el compromiso de equidad comunitaria.

En el plano de las identidades estudiantiles, es posible presenciar dinámicas complejas de negocio y resistencia epistémica dentro del campus, pues se observa que los futuros docentes provenientes de comunidades rurales no adoptan pasivamente el conocimiento generalizado universitario (Ames, 2002), por el contrario, se despliegan estrategias de hibridación donde combinan el saber disciplinar eurocéntrico con sus matrices culturales de origen para responder a las exigencias académicas sin perder su arraigo, donde este fenómeno de resistencia demuestra que la interculturalidad en la universidad peruana subsiste gracias a las agencias individuales y colectivas de los estudiantes, a pesar de las rigideces institucionales.

Un factor ineludible en este debate es el sesgo urbano y centralista que condiciona la formulación de las políticas de educación superior en el Perú, tal como sostiene Degregori (2000), el imaginario de la modernidad peruana se ha construido históricamente en oposición a lo rural e indígena, situando la cuna del saber legítimo en la capital y las principales urbes; esta herencia colonial impregna la cultura universitaria, donde la formación docente se diseña desde una mirada metropolitana desconectada de las urgencias territoriales, esta desconexión estructural entre la burocracia universitaria y las demandas de las comunidades originarias son las que impiden fundar una sostenibilidad social genuina, que sea capaz de integrar la pluralidad territorial como un activo nacional preciso.

En la real praxis universitaria, se puede distinguir una marcada atomización de las políticas públicas destinadas a la equidad en la educación superior, programas de acceso como la Beca 18 sobre Educación Intercultural Bilingüe (EIB) representan avances significativos en la democratización del ingreso, mas no garantizan la permanencia ni la inclusión epistémica efectiva. En sintonía con lo planteado por Trapnell (2010), el incremento de la matrícula de estudiantes originarios no se ha traducido en una transformación de la matriz de conocimiento universitaria, el abordaje asistencialista de las políticas de inclusión confunde la equidad con la mera presencia física de los sujetos diversos, desatendiendo la reestructuración profunda que requieren los contenidos y las prácticas pedagógicas para generar diálogo respetuoso.

La viabilidad de una verdadera sostenibilidad social en el entorno peruano requiere replantear radicalmente el concepto de calidad universitaria a la luz de la diversidad cultural, autores como Schmelkes (2009) sostienen que una educación superior no puede ser considerada de calidad si descuida la pertinencia y promueve la aculturación de sus estudiantes. En el caso peruano, las métricas actuales de acreditación universitaria priorizan la infraestructura física y la producción científica en revistas indizadas occidentales, marginando la investigación aplicada a la resolución de conflictos socioambientales y comunitarios. Redefinir la calidad implica incorporar indicadores de pertinencia cultural, evaluación de impacto social comunitario y democratización de los esquemas de producción y difusión del conocimiento académico.

La síntesis de los elementos discutidos demuestra que la superación de las tensiones epistémicas exige transitar desde una interculturalidad funcional hacia una postura descolonial y transformadora, la formación docente en el Perú se halla en una encrucijada histórica: seguir reproduciendo patrones de exclusión soterrada o convertirse en el motor de una transformación democrática sustantiva, para ello, concluye Walsh (2012), resulta ineludible reconstruir el espacio universitario mediante la apertura conceptual, el codiseño curricular con los sabios de las comunidades y

la reestructuración del trabajo pedagógico, pues solo así la universidad peruana podrá saldar su deuda histórica con la sociedad diversa y erigirse en un pilar sólido de sostenibilidad y equidad formativa.

4.5. Conclusiones y Recomendaciones

1. Las políticas de interculturalidad en las facultades de educación operan predominantemente bajo un enfoque declarativo e instrumental, aunque las normativas institucionales adoptan el lenguaje de la inclusión, la praxis pedagógica continúa relegando la interculturalidad a contenidos folclóricos o asignaturas optativas marginas, perpetuando un multiculturalismo superficial que evita transformar las relaciones de poder simbólico, por lo tanto, se recomienda implementar una reestructuración y transversalización curricular interepistémica en los planes de estudio de formación docente, donde la interculturalidad crítica no se configure como un taller o materia aislada, sino como contenido obligatorio que cuestione y desmonte los sesgos monoculturales en todas las áreas del conocimiento.

2. Existe una asimetría estructural entre la burocracia académica de matriz eurocéntrica y las formas de aprendizaje, memorias orales y lenguas de las comunidades andinas y amazónicas respecto a la cual el sistema universitario jerarquiza los capitales lingüísticos al priorizar la enseñanza de idiomas globales por encima de las lenguas originarias, por esta razón, es necesario institucionalizar la justicia lingüística y el plurilingüismo administrativos en las facultades de educación superior elevando el estatus académico de las lenguas originarias mediante el empleo oficial del plurilingüismo en la gestión administrativa, actos académicos, convocatorias docentes y más.

3. Los programas formativos suelen encasillar a los estudiantes procedentes de comunidades rurales o de contextos migratorios en categorías étnicas estáticas y binarias, no obstante, las juventudes universitarias despliegan identidades dinámicas e híbridas al apropiarse de herramientas digitales, del español y de sus tradiciones ancestrales, donde las narrativas académicas tradicionales, al adoptar posturas paternalistas que hablan "por" el estudiante indígena, desconocen esta agencia identitaria y política.. Es necesario descolonizar los marcos metodológicos para que sabios, sabias y líderes comunitarios participen activamente como coinvestigadores en la formulación, ejecución y validación de las investigaciones pedagógicas, erradicando la mediación paternalista de la academia.

4. Las políticas de inclusión orientadas exclusivamente a la "acción afirmativa" cuantitativa (cuotas de ingreso o becas) resultan insuficientes para garantizar la sostenibilidad social de la universidad, razón por la que la ausencia de un acompañamiento integral expone a los estudiantes a experiencias de microagresiones, discriminación sutil y aislamiento social que impactan directamente en su rendimiento y permanencia; por ello, es necesario diseñar e implementar programas integrales de permanencia y bienestar socioemocional con enfoque intercultural.

5. Los criterios actuales de acreditación universitaria y evaluación de la investigación penalizan el conocimiento comunitario y las metodologías horizontales al priorizar métricas de publicación en revistas de élite, desconociendo los saberes producidos en los territorios y los formatos de difusión comunitarios, por lo tanto, se recomienda adecuar y reformular los criterios de acreditación y evaluación de la investigación con pertinencia territorial promoviendo que los organismos de evaluación científicas y las comisiones universitarias ponderen formalmente las publicaciones en formatos comunitarios, libros coautorados con sabios originarios y proyectos de desarrollo territorial en los escalafones docentes.

6. Por último, la persistencia del centralismo burocrático y la verticalidad en la gestión pública universitaria bloquean la participación real de los actores originarios en la toma de decisiones donde la universidad mantiene la potestad exclusiva de validar qué cuenta como saber legítimo, negando a los colectivos subalternos el control sobre la formulación del currículo y los calendarios formativos, por esta razón, se recomienda promover una gobernanza pluralista, participativa y descentralizada, garantizando la representación genuina de estudiantes, educadores e instituciones comunitarias en los órganos de gobierno universitario, comisiones curriculares y comités de acreditación, migrando del reconocimiento simbólico a una democratización institucional con la capacidad efectiva de decisión.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES

1. La democratización del acceso no debe confundirse con la mera asimilación de los estudiantes a una estructura académica monolingüe y monocultural, por ello, en el Perú, una verdadera inclusión exige transitar de una "interculturalidad funcional" (que solo tolera la diversidad) a una "interculturalidad crítica" que descolonice los currículos, esto implica integrar los conocimientos locales, las lenguas originarias y las epistemologías indígenas en igualdad de condiciones con el saber científico, transformando las aulas en espacios de diálogo horizontal y co–creación de conocimiento.

2. El desarrollo sostenible del país es inviable si la oferta académica de calidad y el financiamiento para la investigación siguen concentrados mayoritariamente en Lima, por lo que, fortalecer las universidades públicas regionales no es solo un acto de justicia social, sino un imperativo de sostenibilidad ambiental y socioeconómica. Las instituciones regionales deben contar con infraestructura moderna y cuerpo docente calificado para generar ciencia aplicada a la resolución

de los problemas de sus cuencas, ecosistemas y comunidades.

3. El ingreso a la educación superior representa solo la mitad de la ecuación inclusiva, el reto más complejo radica en garantizar la retención y culminación oportuna, así, las brechas de partida (económicas, lingüísticas, digitales y de nivelación académica) provocan altas tasas de deserción en los primeros semestres. Las políticas institucionales deben evolucionar desde esquemas asistencialistas hacia sistemas integrales de tutoría, acompañamiento socioemocional y flexibilidad pedagógica adaptada a la diversidad de perfiles del estudiantado.

4. Aunque la agenda educativa peruana suele enfocar la inclusión desde lo etnolingüístico y socioeconómico, el enfoque debe ampliarse para responder a la complejidad de las aulas contemporáneas. La equidad de género, la atención a la discapacidad física y sensorial, y la adaptación pedagógica para la neurodiversidad siguen siendo asignaturas pendientes; una universidad exclusiva exige un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que elimine barreras actitudinales, metodológicas y de infraestructura para cada estudiante.

5. La sostenibilidad del sistema de educación superior se valida en su capacidad de proyectar a sus graduados hacia el desarrollo personal y comunitario; el mercado laboral peruano aún presenta barreras estructurales y sesgos discriminatorios que minimizan el valor de los profesionales provenientes de zonas rurales o pueblos originarios. Las universidades deben generar alianzas estratégicas con el sector público y privado para asegurar que la formación profesional se traduzcan en empleabilidad digna, donde el bagaje cultural y territorial sea reconocido como un activo clave para la innovación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, C. (2015). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para Todos y Prácticas de Enseñanza Inclusivas. Ediciones Morata.

Alba, C. Sánchez, J. & Zubillaga, A. (2018). DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje. Edelvives.

Alba, C. Sánchez, P. Sánchez, J. & Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Traducción al Español, Versión 2.0. Universidad Complutense de Madrid.

Alfonso, I. (1995). Técnicas de Investigación Bibliográfica. Editorial Contexto.

Alvarado, V. (2002). Políticas Públicas e Iterculturalidad. En N. Fuller (Ed.), Interculturalidad y Política: Desafíos y Posibilidades (pp. 33–49). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Ames, P. & Caballero, M. (2018). Diversidad, Equidad e Inclusión en la Educación Superior Peruana: Retos y Perspectivas. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ames, P. (2002). Educación e Interculturalidad: Repensando Mitos, Identidades y Proyectos. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Ames, P. (2002). Para ser Iguales, para ser Diferentes: Educación, Etnicidad y Género en el Perú Rural. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2017). La Evaluación como Oportunidad. Paidós.

Ansión, J. (2002). La Antropología al Servicio de una Educación Intercultural. En N. Fuller (Ed.), Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades (pp. 331–342). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Becker, G. (1964). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education . Chicago: University Of Chicago Press

Binimelis–Espinoza, H., y Roldán Tonioni, A. (2017). Sociedad, epistemología y metodología en Boaventura de Sousa Santos. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 24(75), 215–235. https://doi.org/10.29101/crcs.v0i75.4185

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31.

Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. European Law Journal, 13(4), 447–468.

Cabaluz, F. & Díaz, C. (2025). Pedagogías Críticas en el Perú: Reflexiones y Experiencias Emancipadoras. CLACSO; Universidad de Ciencias y Humanidades.

Candau, V. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas Concepciones y Tensiones Actuales. Estudios Pedagógicos, 36(2), 333–342.

CAST (Center for Applied Special Technology). (2008). Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) Versión 1.0. Center for Applied Special Technology

CAST (Center for Applied Special Technology). (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Center for Applied Special Technology.

Castro, S. (2007). Decolonizar la Universidad: La Hybris del Punto Cero y el Diálogo de Saberes. En S. Castro–Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 79–91). Siglo del Hombre Editores.

CINDA, Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica: educación superior. Informe 2012.

Congreso de la República del Perú. (2014, 9 de julio). Ley N.° 30220, Ley Universitaria. Diario Oficial El Peruano.

Connell, R. (1997). Escuelas y Justicia Social. Ediciones Morata.

Creswell, J. & Creswell, J. (2018). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th ed.). SAGE Publications.

Cuenca, R. (2015). La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades. Instituto de Estudios Peruanos. https://hdl.handle.net/20.500.14660/603

Cuenca, R. (2020). Democratización del acceso y la precarización del servicio. La masificación universitaria en el Perú, una introducción. Lima: IEP, pp. 9–18. http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/603

De la Barrera, M. (2009). Neurociencias y su Importancia en Contextos de Aprendizaje. Revista Digital Universitaria, 10(4), 1–18.

De la Cadena, M. (2015). Earth Beings: Ecologies of Practice Across Andean Worlds. Duke University Press.

De Sousa, B. (2010). Descolonizar el Saber, Reinventar el poder. Ediciones Trilce.

Defensoría del Pueblo. (2020). El Derecho a la Educación Inclusiva en el Contexto de la Emergencia Sanitaria por el Covid–19 (Informe Especial N.° 36–2020–DP).

Degregori, C. I. (2000). No hay País más Diverso: Compendio de Sociología Peruana. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Denzin, N. K. (2017). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Routledge.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad y Educación Superior: Desafíos Docentes ante la Diversidad. Revista Electrónica del Profesorado, 20(3), 11–34.

Diez, A. (2004). Interculturalidad y Educación en el Perú: Retos e Interrogantes. Educación, 13(25), 17–34.

Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. Anthropologica, 35(39), 99–122. https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.005

Fairclough, N. (2003). Analysing Discourse: Textual Analysis for social Research. Routledge.

Gamboa, K. (2024). El Diseño Universal para el Aprendizaje Frente a la Neurodiversidad [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo].

García Castillo, A. (2023). La Ley universitaria N° 30220: un camino positivo hacia el aseguramiento de la calidad educativa y la empleabilidad. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

García de Fanelli, A. M. (2019) El financiamiento de la educación superior en América Latina. Tendencias e instrumentos de financiamiento en la educación superior. Revista de la educación superior. https://www.redalyc.org/journal/4030/403062991010/html/

Gardner, H. (2016). Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica.

Gibbs, G. (2012). El Análisis de Datos Cualitativos en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata.

Giroux, H. A. (1997). Cruzando límites: Trabajadores Culturales y Políticas Educativas. Paidós.

Heli, M. (2021). La Responsabilidad Social Universitaria Desde La Perspectiva Ambiental Y Desarrollo Sostenible. Universidad Nacional Hermilio Valdizán. (Repositorio ALICIA–CONCYTEC. https://repositorio.unheval.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/fd9fb7be–1cdd–48b9–996f–73b7c-26d2aea/content

Hernández R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta. McGraw–Hill Education.

Herrera, C. Pajuña, A. Lunavictoria, F. Jiménez, N. & Espinoza, L. (2024). Implementación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en el Aula: Estrategias para Atender la Diversidad de Estilos de Aprendizaje. Ciencia Latina Internacional, 8, 6986–7018.

Howard, R. (2011). Por una Sociolingüística Compleja: El Lenguaje en la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Revista Peruana de Investigación Educativa, 3(1), 103–134.

IPAE, Acción Empresarial. (2025). Proyecto de ley que modifica "Beca 18" del PRONABEC afectaría el futuro de miles de jóvenes.

Jáuregui, K. et al. (2018). Responsabilidad social y sostenibilidad empresarial. Pearson Educación de Perú. https://bookshelf.vitalsource.com/books/9786073245170.

Ley N.° 28044. (2003). Ley General de Educación. Congreso de la República del Perú.

Ley N.° 30220. (2014). Ley Universitaria. Congreso de la República del Perú.

Luciano, José (2012), Los afroperuanos: racismo, discriminación e identidad, Lima, Centro de Desarrollo Étnico.

Márquez, J. (2015). Diseño Universal de Aprendizaje: Arquitectos de los Procesos Educativos. Hachetetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación, (10), 107–115.

Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. En D. Mato (coord.), Educación superior, diver-

sidad cultural e interculturalidad en América Latina (pp. 15–36). UNESCO–IESALC.

Mato, D. (2021). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Políticas, Prácticas y Colectivos. Untref.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica.

Molano, G. Noguera, F. Agreda, S. & Chingue, Y. (2022). El Diseño Universal para el Aprendizaje en Escenarios de Educación Inclusiva. Paideia, 27, 63–77.

Montoya, R. (2019). Pluriculturalidad, Interculturalidad y Descolonización del Conocimiento en el Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Moreno Figueroa, Mónica G. (2016). El archivo del estudio del racismo en México. Desacatos, (51), 92–107. Recuperado en 05 de agosto de 2026, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607–050X2016000200092&lng=es&tlng=es.

Muñoz, W. García, G. Esteves, Z. & Peñalver, M. (2023). El Diseño Universal de Aprendizaje: Un enfoque para la Educación Inclusiva. Episteme Koinonia, 6(12), 167–183.

Navia–Antezana CS, Czarny–Krischkautzky GV. Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos. Sinéctica. 2024;(62):e1602. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/998/99878504006/html/ doi: 10.31391/S2007–7033(2024)0062–017

Ojo Público. (2021, 31 de agosto). La dramática deserción universitaria de los jóvenes indígenas de Beca 18. Ojo Público.

Olivera, E. (2020). Inclusión y Equidad en la Educación Superior Peruana: El Caso de los Estudiantes Indígenas. Educación y Sociedad, 41(1), 89–112.

Piaget, J. (1954). The Construction of Reality in the Child. Basic Books.

PuntoEdu PUCP. (2026). Becas y movilidad social: lo que opinan los especialistas del proyecto de reforma del Pronabec.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201–246). CLACSO.

Ravela, P. Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017). ¿Cómo Mejorar la Evaluación en el Aula? Reflexiones y Propuestas de Trabajo para Docentes. Grupo Magro Editores.

Regalsky, P. (2002). Reforma Educativa y Territorialidad Andina en Bolivia: En Busca de los Protagonistas. En N. Fuller (Ed.), Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades (pp. 143–163). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Rodríguez Gómez, L. J., & Liza Neciosup, R. Ángel. (2026). Gobernanza institucional y autonomía organizacional en entidades públicas: revisión y análisis comparado del modelo Sunedu en Perú. Revista Venezolana De Gerencia, 31(15), e31e1540. https://doi.org/10.52080/rvgluz.31.e15.40

Rodríguez, J. (2013). Propuesta de un modelo de Responsabilidad Social Universitaria en la Universidad Politécnica de Valencia: Aplicabilidad del

Modelo de Sostenibilidad (GRI– G3). Facultad de Administración y Dirección de Empresas. UPV.

Sánchez, H. & Reyes, C. (2015). Metodología de la Investigación Científica y Tecnológica. Editorial Universitaria.

Sánchez, L. (2022). "Autonomía universitaria en el Perú. En crisis". Igobernanza. Lima, volumen 5, número 17, pp. 200–221. https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.175

Sánchez, S., & Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16(2), 21–31.

Sandoval, C. (2002). Módulo Cuatro: Investigación Cualitativa. Instituto de Investigaciones Educativas.

Santos, B. (2005). La Universidad en el siglo XXI: Para una Reforma Democrática y Emancipadora de la Universidad. Fondo Editorial de la UNMSM.

Santos, B. de S. (2009). Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO / Siglo XXI Editores.

Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad y Educación Superior. Revista de la Educación Superior, 38(150), 167–170.

Stakeholders. (2019). Responsabilidad Social Universitaria: ¿Cuánto nos falta?

SUNEDU, Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2015). Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria en el Perú.

SUNEDU, Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2022). Universidades licenciadas y universidades denegadas.

SUNEDU, Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2026). Nueva Ley Universitaria 30220 [texto actualizado].

Tilak, J. B. G. (1993). Financing higher education in developing countries. Higher Education, 26(1), 43–55.

Torres Lezama, V. (2023). "Estos indios nunca aprenden" … Universidad, racismo e interculturalidad en el Perú. Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS), 35(1), 321–363. https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.767

Trapnell, L. (2010). La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: Entre la Retórica Estatal y la Praxis Comunitaria. Cuadernos Interculturales, 8(14), 113–136.

Trapnell, L. y Neira, E. (2017). La educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. Anthropologica, 35(39), 91–116.

Trapnell, L. y Neira, E. (2020). La interculturalidad como contenido transversal en la educación universitaria peruana. Notas reflexivas. Revista Peruana de Investigación Educativa, 12(12).

Tribunal Constitucional del Perú. (2024). Sentencia N.° 194/2024, Pleno. Proceso de inconstitucionalidad contra la Ley N.° 31520.

Trow, M. (1996). On the accountability of higher education in the United States. En P. Maassen & F. van Vught (Eds.), Inside academia: New challenges for the academic profession. De Tijdstroom.

Tubino, F. (2002). Entre el Multiculturalismo y la Interculturalidad: Más allá de la Discriminación Positiva. En N. Fuller (Ed.), Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades (pp. 51–76). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Tubino, F. (2005). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En Diálogo con las culturas. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tubino, F. (2005). La Interculturalidad Crítica como Proyecto Ético–político. En Encuentro continental sobre educación intercultural (pp. 1–9). Instituto de Apoyo a la Educación Intercultural.

Tubino, F. (2015). La Interculturalidad en Cuestión. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tubino, F. (2019). Interculturalidad crítica: teoría y praxis de justicia cultural. En Diálogos de interculturalidad. Universidad Nacional Autónoma de México.

UNESCO & CEPAL. (2020). La Educación en Tiempos de la Pandemia de COVID–19.

Valdiviezo, L. (2021). Políticas Educativas, Diversidad y Equidad en el Perú Contemporáneo. Journal of Multicultural Education, 15(2), 145–162.

Vallaeys, F. (2021, 30 de marzo). Responsabilidad social universitaria y calidad de la educación superior [Columna de opinión]. RPP Noticias.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa Editorial.

Villenas, S. (2020). Critical Interculturality and Decolonial Pedagogies in Higher Education. Anthropology & Education Quarterly, 51(3), 310–328.

Vygotski, L. (1978). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado y Sociedad: Luchas (de)coloniales de Nuestra Época. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya–Yala.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad Crítica y Pedagogía Decolonial: Apuestas desde el In–surgir, Re–existir y Re–vivir. Revista Educación y Pedagogía, 24(63–64), 175–196.

Walsh, C. (2013). Introducción: Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo Caminos. En C. Walsh (Ed.), Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I, pp. 23–68). Ediciones Abya–Yala.

Zavala, V. (2014). Anideología e Idiolecto en la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Anthropologica, 32(32), 121–147.

Zavala, V. (2019). Justicia Lingüística e Interculturalidad en la Educación Superior Peruana. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 24(3), 569–586. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n03a08

Zavala, V., & Córdova, G. (2021). Decolonizar el Lenguaje en la Educación: Prácticas Letradas e Identidades en Aulas Universitarias. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Zúñiga, M. (2021). El enfoque intercultural en Beca 18: el caso de los estudiantes bilingües en un instituto de educación superior de Lima–Perú. Revista Peruana de Investigación Educativa, 13(13). https://doi.org/10.15381/lengsoc.v20i2.22251

Zúñiga, M., & Gálvez, M. (2002). Repensando la Educación Bilingüe Intercultural en el Perú. En N. Fuller (Ed.), Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades (pp. 309–330). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



EDITORIAL
NAVEGANTE