

Globalización y el diálogo de saberes en universidades interculturales del Perú

**Pachačhakuy yačhaykunap limanakuyinwan yačhaykunapula hatunyačhawasiču
Piruču**

**Ayojeitero ashietari añanatero kenkeshiriantsipe, yotantsipankoki poñayetachari
nampitsisato peru**

**Patoitagantsi aike nibaibentagantsi ogotagantsipage, kara ogmentotsipongopagekë
niabitokotagantsi kara Peru**

Recepción: 29 abril 2021

Corregido: 01 julio 2021

Aprobación: 03 julio 2021

Wendy Nelly Bada Laura

Nacionalidad Peruana

Filiación: Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia

Correo: wbadal@unia.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0038-4601>

Ulises Wisum Petsa

Nacionalidad Peruana

Filiación: Colegio de Ingenieros del Perú.

Correo: uliseswisump@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8739-8901>

Resumen

Transversalizar la interculturalidad en los documentos de gestión, en las universidades interculturales, es un desafío organizativo, académico y político, porque es responder a los diferentes contextos de los pueblos originarios andinos amazónicos, en esa perspectiva es importante determinar si existe relación entre la globalización de la educación y el diálogo de saberes, en la estructura del enfoque intercultural. La investigación responder al enfoque cuantitativo, la metodología fue correlacional causal, la muestra fueron los documentos de gestión de las cuatro universidades interculturales del Perú, el nivel de significancia del 5 %, se utilizó la prueba de análisis correlacional de Pearson, se obtuvo según la prueba de hipótesis el -0.969 siendo una correlación indirecta entre las dos variables.

Palabras claves: Globalización, educación, dialogo de saberes, interculturalizar, universidades interculturales.

Lisichiku limaykuna:

Pachačhakuy, yačhachina, yačhaykuna limanakuy, ishkay yačhaypula, ishkay yačhaypula hataunyačhaywasikuna.

Ñantsi iroperori:

Globalización, yotaantsi, añanajeite ayotakeri, atsipayetepokatsiri pashini nampitsi yotaantsipankoki.

Nibarintsitsapage agatingatagetro:

Patoitagantsi, ogotagantsi, nibaitagantsi, aike ogotagantsipage, kara ogmentotsipongopagekë.

Globalização e o diálogo dos saberes nas universidades interculturais do Peru

Resumo

A transversalização da interculturalidade em documentos de gestão em universidades interculturais é um desafio organizacional, acadêmico e político, pois é responder aos diferentes contextos dos povos indígenas amazônicos andinos. Nesta perspectiva, é importante determinar se existe uma relação entre a globalização da educação e o diálogo dos saberes na estrutura da abordagem intercultural. A pesquisa usou a abordagem quantitativa, a metodologia foi de correlacional causal, as amostras foram os documentos de gestão das quatro universidades interculturais do Peru, o nível de significância foi de 5 % e foi utilizado o teste de análise correlacional de Pearson, obtido -0,969 de acordo com a prova de hipóteses, sendo uma correlação indireta entre as duas variáveis.

Palavras chave:

Globalização, educação, diálogo de saberes, interculturalização, universidades interculturais.

Globalization and Dialogue of Knowledge in Intercultural Universities of Perú

Abstract

Mainstreaming interculturality in management documents in intercultural universities is an organizational, academic and political challenge, because it is to respond to the different contexts of the native Amazonian and Andean peoples, in this perspective it is important to determine if there is a relationship between the globalization of education and the dialogue of knowledge, in the structure of the intercultural approach. The research responding to the quantitative approach, the methodology was causal correlation, the sample was the management documents of the four intercultural universities of Peru, the significance level of 5 %, the Pearson correlational analysis test was used, it was obtained according to the hypothesis test the -0,969 being an indirect correlation between the two variables.

Keywords:

Globalization, education, dialogue of knowledge, interculturalization, intercultural universities.

Datos de los autores

Wendy Nelly Bada Laura es docente en educación especial, educación inicial bilingüe. Magister en Psicología Educativa por la Universidad Cesar Vallejo. Segunda Especialidad en Educación Intercultural Bilingüe y Rural por la Universidad Nacional de Huancavelica.

Ulises Wisum Petsa es Ingeniero Agroforestal Acuícola por la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía.

Introducción

Para abordar el problema de las universidades interculturales en el Perú, primero es necesario recordar el rol que cumple las universidades, según la CMES (Conferencia mundial sobre la educación superior, 2009) la “educación superior debería asumir el liderazgo social” en generar conocimientos que respondan a los retos de alcance mundial y a replantear los fundamentos epistémicos, políticos, económicos de la civilización occidental, que salvaguarden la sustentabilidad del planeta, a consecuencia de la devastadora globalización (Leff, 2004), y no necesariamente una educación homogeneizadora bastará para solucionarlas, tampoco se solucionará la precariedad académica, pedagógica e investigativa en América Latina y el Caribe, sin antes, descolonizar el poder y el saber (Quijano, 2014).

Ante la herencia de prácticas coloniales que han coadyubado a despojarnos de los conocimientos ancestrales, sumergidos al desconocimiento, desvaloración, a la “negación de sus derechos básicos por ser encasillados como conocimientos anquilosados y poco valederos” (Mora Curriao, 2020), es más las políticas educativas buscaron que las universidades interculturales continúen y asimilen contenidos totalmente occidentalizados, sin embargo, desde el enfoque crítico cuestionamos el sistema educativo convencional y binarista, por un sistema educativo integral que responda a la diversidad cultural, que las universidades interculturales loguen transversalizar la interculturalidad desde sus documentos de gestión administrativa, académica e investigativa, con el fin de entretejer “los conocimientos y aprendizajes ancestrales y modernos” (Walsh, 2012), a lo que llama (Mato, 2008) el “diálogo de saberes entre diversas racionalidades y culturas, permitirá entender las diferentes realidades”.

Por tal motivo, en el Perú se crearon cuatro universidades interculturales, a exigencia de las organizaciones indígenas con la finalidad de garantizar la preservación, conservación de la cultura y la lengua materna de los pueblos originarios andino amazónicos, no obstante, adolecen con normativa que oriente su implementación desde el Estado hasta su funcionalidad, es decir, un Plan de Desarrollo Institucional (PDI), Estatuto, modelo curricular, líneas de investigación, sin criterios mínimos del enfoque intercultural y la exagerada desvinculación de la ciencia con los conocimientos ancestrales que se ven reflejados en planes de estudios, sílabos y competencias alejadas de la realidad de las poblaciones indígenas; esto no permite la implementación adecuada del perfil del egresado de una universidad intercultural, esto además de ser un problema, es un reto a la educación que queremos abordar en el presente artículo, para evitar el aumento de la aculturación del estudiante indígena que van hacia la invisibilidad de los conocimientos ancestrales. (Bada, 2020) en el presente estudio se describe el nivel de visibilidad cultural de los estudiantes indígena con que llegan a la entidad formadora y la tendencia de invisibilidad cultural de los estudiantes indígenas de la Amazonía durante su formación profesional es el objetivo del presente estudio, en una muestra de 56 estudiantes indígenas Shipibo-konibo, Awajun, Yanasha, Wampis, Kichwa, Shawi, Asháninka y Achuar. El tipo de investigación fue básico, de nivel descriptivo simple, el muestreo fue no probabilístico de tipo intencional. La técnica que se utilizó la observación, el instrumento fue la ficha de observación en una escala de 1 al 5 donde uno equivale (nunca).

De acuerdo con (Freire, 2008), ante la ausencia de currículos diversificados y los cuestionamientos a la ontología del conocimiento y las posturas del positivismo que priman en casi todas las universidades del conocimiento hegemónico, (Lander & Castro-Gómez, 2000; Mignolo, 1995; Quijano, 2014) plantean cuestionamientos ideológicos a la modernidad y al eurocentrismo predominante de la sociedad y al sistema de construcción y fusión de conocimientos, generando así recusar la condición y el carácter colonial y reclaman un

lugar en la academia a los conocimientos ancestrales (Yangali, 2017), así también, estos conocimientos como sistemas integrales e integrados y no solo como epifenómenos que parcelan los conocimientos indígenas de forma descontextualizada y en gran medida los folclorizan. (López, 2009).

Los estudios más relevantes y recientes son los siguientes: para (Flores-Silva et al., 2020), cuyo objetivo fue analizar los contenidos botánicos de los libros de texto de Ciencias Naturales de las escuelas rurales de nivel primario, y su propósito fue identificar las posibilidades de contextualizar el diálogo intercultural en la educación científica. También algunos contenidos, actividades propuestas y recursos visuales hacen referencia directa al conocimiento cultural del alumno, y pueden contribuir a la contextualización sociocultural del conocimiento durante el diálogo de saberes. También (Arias-Ortega et al., 2017) tuvo como propósito “analizar la monoculturalidad de prácticas arraigadas a métodos y contenidos eurocéntricos occidentales, producto del legado colonial y poscolonial en Chile”, concluyeron que una de las consecuencias de una educación monoculturalidad, en la formación inicial docente, conlleva al desconocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes, en tal sentido los docentes de futuros formadores deben desarraigar en la educación escolar la continuidad de la transmisión de prejuicios, formación de actitudes racistas, inmortalizando el racismo institucionalizado en contextos indígenas e interculturales.

Así mismo (Krainer et al., 2017) manifestó que la Universidad de Amawtay Wasi implementó el enfoque intercultural a nivel superior, enfatizando el diálogo de saberes entre la ciencia y los conocimientos científicos, sin embargo al cierre de la universidad por no contar con los estándares mínimos de calidad de creó una pluriversidad con base epistémica, donde se operatividad la interculturalidad en la formación de profesionales de posgrado, como espacio ideal para la generación de conocimientos en base a la diversidad de culturas. También plantean (Camejo et al., 2020), “el diálogo intercultural y la formación de médicos en la Escuela Latinoamericana de Medicina”, cuyo objetivo fue apreciar el significado y la categoría de diálogo intercultural en la formación de médicos, concluyeron que la necesidad de incorporar el plan de estudios, el diálogo intercultural, como una condición necesaria en la formación de médicos y la necesidad de transversalizar el diálogo de saberes para el logro del perfil de egreso en componentes sociales y efectivas en una interrelación de distintos entornos socioculturales y la consiguiente diversidad de los futuros escenarios profesionales.

El marco teórico, (Kahn, 2008) definitions and theoretical perspectives of multicultural education remain convoluted. No Child Left Behind (NCLB “señala la importancia de la pedagogía de la liberación desde el ámbito filosófico-epistemológico”, así mismo la propuesta al enfoque decolonial de (Canclini, 2001) donde el diálogo intercultural es parte de un movimiento latinoamericano, se fundamenta en las hibridación asociadas a la propuesta de interculturalidad. El aporte del diálogo de dos conocimientos se fundamenta en la teoría intercultural desde el enfoque decolonial, cuyos significados se utilizan en todos los contextos como asimétricos, etnocéntricos, desiguales en su producción científica y teórica mundial. (Lander & Castro-Gómez, 2000).

Desde la posición de (Tubino, 2004) “la interculturalidad como que es más una práctica que una teoría, es un pacto ético de respeto entre pluralidad de culturas”. El diálogo intercultural es el puente entre las diversas racionalidades y culturas, el desafío es entender las diferentes realidades, (Walsh, 2012) fundamenta el enfoque crítico, está “dirigido hacia la construcción de otros modos de poder, saber, ser y vivir”. Por su parte Pedagogía decolonial: cuyo planteamiento es contar con un sistema integral de educación intercultural (Zambrano, 2007),

por consiguiente, implica las modificaciones de la práctica pedagógica de los educadores desde una perspectiva del diálogo entre dos conocimientos: el científico y lo ancestral (iskay yachay, jimag pujut unuimamu) y desde una mirada decolonial donde se incorporen al currículo en una simetría entre ambos, entonces implica desaprender para volver a aprender, porque los conocimientos indígenas se construyen “a partir de sus actividades propias, en colectividad y la comunidad que integran a la naturaleza en sus espacios de vida” (De Sousa, 2012) por ejemplo, desde la visión del mundo indígena las perspectivas filosóficas y pedagógicas están basadas por el pensamiento complejo, es decir, una inteligencia naturalista que involucra el saber holístico integrado entre sí y que más allá de un conocimiento monoculturalidad, y es una necesidad desarrollar un conocimiento pertinente a partir de su riqueza cultural desde su contexto según sus principios filosóficos y de percibir el mundo.

Otras consideraciones, para (De Sousa Santos, 2005) “...la universidad consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico”, repensar las prácticas pedagógicas y las estructurar para incorporar a la universidad otros conocimientos:” legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales” para no consideran informaciones o elementos aislados, desunidos, divididos, compartimentados tal como lo sustenta (Morin, 1999) que a menudo quebranta los contextos, las globalidades y las complejidades; por ejemplo lo humano se ha dislocado de sus dimensiones biológicas, psíquicas, sociales, económicas, las cuales están relegadas y separadas de la ciencia humana, resultado que nos demuestran las pervivencias coloniales de un sistema monocultural dominante en el sistema educativo (Yangali, 2017) al respecto manifiesta que el sistema le impone al indígena el aprendizaje de su lengua, así también los conocimientos de los pueblos originarios: formas de aprendizaje, su visión del mundo son excluido, por lo tanto Yangali propone: sistematizar y curricularizar estos conocimientos indígenas e incorporarlo a un nivel académico superior.

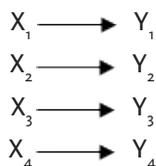
El objetivo de la investigación es determinar la relación que existe entre la globalización de la educación y el diálogo de saberes en las cuatro universidades interculturales del Perú, a identificar la relación que existe entre los documentos de gestión y el enfoque intercultural en las universidades interculturales e identificar la relación que existe entre el licenciamiento y los “lineamientos del enfoque intercultural en las universidades interculturales”. (Ministerio de Educación, 2017)

Se justifica, ante la ausencia de universidades que respondan a la complejidad, la diversidad cultural, lingüístico de los pueblos originarios, un currículo descontextualizado según los espacios de vida en la Amazonía peruana, la interrelación de los conocimientos entre la ciencia y los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios producen el diálogo de saberes; por lo que los hallazgos que se encuentren, servirán para mejorar la labor de las cuatro universidad interculturales y replantear su importancia “para el desarrollo de competencias interculturales, perfil de egreso y para el fomento del diálogo como forma de producción de conocimiento y como prerrequisito para aprender a vivir juntos” (UNESCO, 2020). Sin embargo, la globalización busca minimizar a través de una educación monocultural dominante, los conocimientos de los pueblos originarios. Incorporar a la academia los conocimientos ancestrales como generadores de más conocimientos que respondan a resolver los desafíos mundiales: la salud pública, “la seguridad alimentaria, el cambio climático”, la pérdida de la conservación de la biodiversidad, la “gestión del agua, el diálogo intercultural y las energías renovables” (Aldeanueva, 2015), para solucionar desde la educación intercultural, como estrategia, para fomentar la equidad y la inclusión, principios que se encuentran en la base

del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 – Educación 2030 (UNESCO, 2020, p.7). A contribuir con un documento base sobre del nivel de implementación de los lineamientos del enfoque intercultural para la contextualización los documentos de gestión con enfoque intercultural, con mayor vinculación con la realidad y los desafíos educativos de las poblaciones indígenas (Méndez, 2018). Es necesario responder a las siguientes preguntas ¿Existe diferencias entre la globalización de la educación y el diálogo de saberes en las universidades interculturales del Perú?, ¿Existe relación entre los documentos de gestión y el enfoque intercultural?, ¿Existe diferencias entre el licenciamiento y los lineamientos del enfoque intercultural?

Métodos

El presente estudio corresponde al enfoque cuantitativo, el diseño de investigación no experimental, correlacional causal entre las variables: Vx: globalización, Vy: diálogo de saberes en las cuatro universidades interculturales. Se esquematiza así:

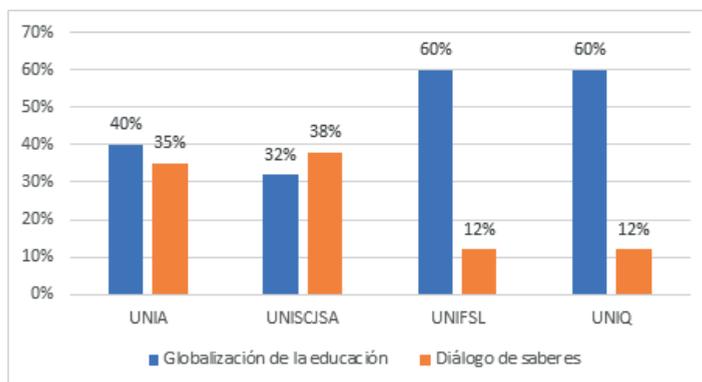


X_1, X_2, X_3, X_4 , corresponde a las cuatro (04) universidades interculturales del Perú: Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia¹, Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa², Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua³, Universidad Nacional Intercultural Quillabamba, Cusco⁴. La muestra estuvo constituida por las cuatro (04) universidades interculturales y sus documentos de gestión (Ley de Creación, Estatuto, Proyecto de Desarrollo Institucional y Resolución de licenciamiento por la SUNEDU). La técnica fue la observación y análisis de contenidos, los instrumentos fueron ficha de observación y guía de análisis de documentos. Para el análisis de datos se utilizaron tablas de frecuencia, gráficos con sus respectivos análisis e interpretación y medidas de tendencia central y prueba de hipótesis.

Resultados y discusión

Figura 1

Existe diferencias entre la globalización de la educación y el diálogo de saberes en las universidades interculturales del Perú.

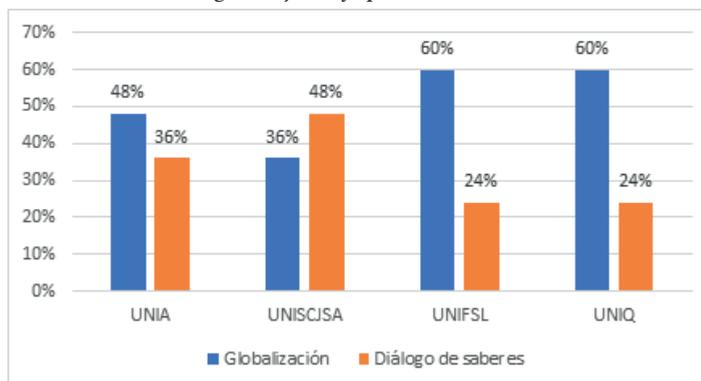


Nota: Los resultados son parte del análisis documentario.

Según la figura 1, los resultados evidencian que la UNIA a pesar de contar con documentos de gestión con énfasis en la intercultural, aún no responde a las necesidades de los pueblos originarios y a la atención de una educación diferenciada, por lo tanto, se obtuvo el 40 % de la variable globalización de la educación, asimismo, se obtuvo el 35 % de la variable diálogo de saberes, porque, no existe una normativa para la incorporación de los sabios a la cátedra, limitándose así el diálogo entre la ciencia y los saberes ancestrales de los 21 pueblos originarios que alberga la UNIA. Además, UNISCJSA, tiene un modelo educativo, a pesar que no existe una normativa vigente que lo respalde, es por ello que se obtuvo una relación del 30 % entre la globalización de la educación, aun cuando del esfuerzo de la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI), autoridades, solo alcanza el 38 % del diálogo de saberes, porque, no existen docentes bilingües conocedores de su cultura que cumplan los requisitos de ser docentes universitarios. En cambio, las UNIFSL y la UNIQ obtienen el 60 % en la variable globalización en la educación, siendo así, una universidad convencional, donde la implementación del enfoque intercultural solo alcanza el 12 %, por la falta de claridad del tema en las carreras profesionales de ingeniería, biotecnología y negocios globales, muestran en su estructura orgánica y de gestión una tendencia hegemónica, ante la ausencia de considerar la acción activa de las organizaciones indígenas en la implementación de políticas interculturales y al modelo educativo.

Figura 2

Existe relación entre los documentos de gestión y el enfoque intercultural.

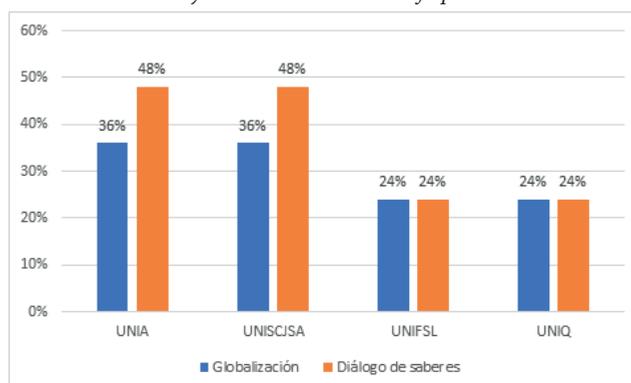


Nota. Datos del análisis documental

Según la figura 2, los resultados reflejan que la UNIA obtuvo que el 48 % de los documentos de gestión revelan la necesidad de definir las líneas de intercultural, sin embargo, se aprecia como principio la enseñanza de los pueblos indígenas, así también, el 36 % incorpora el enfoque intercultural en lo académico, pero en investigación falta la articulación con las comunidades indígenas. La UNISCJSA tiene una relación del 36 % donde los documentos de gestión tienen una restricción de la Ley Universitaria debido a que no permite la participación de las organizaciones de los pueblos originarios y el 48 % de implementación del enfoque intercultural, en los planes y mallas curriculares, asignaturas y sílabos, quedando pendiente generar metodologías de aprendizaje propias del contexto. Además, los documentos de gestión de la UNIFSL y la UNIQ tienen una relación del 60 % porque su ley de creación de las carreras no responde a las necesidades de los pueblos originarios que hace imposible el entendimiento a una gestión intercultural, por lo tanto, se alcanza solo el 24 % de la implementación del enfoque intercultural.

Figura 3

Existe diferencias entre el licenciamiento y los lineamientos del enfoque intercultural.



Nota: Datos del análisis documentario

Según la figura 3, los resultados evidencian que entre la UNIA y UNISCJSA existen una relación del 36 % y 24 %, la UNIFSL y la UNIQ, es decir, las 4 universidades interculturales se encuentran licenciadas, bajo las Condiciones Básicas de Calidad (SUNEDU) con criterios homogéneos para todas las universidades del Perú, sin requisitos para atender la diversidad cultural, por otro lado, UNIA y UNISCJSA obtuvieron el 48 % y 24 % las UNIFSL y la UNIQ al cumplimiento de los lineamientos del enfoque intercultural según la R.V. N° 154-2017-MIENDU, lo que significa, aún no existe una experiencia de un examen de admisión diferenciado que mida el conocimiento de su cultura y en la lengua materna, la existencia de un reglamento de la incorporación de los sabios a la cátedra universitaria, al trabajo articulado en la toma de decisiones con las organizaciones indígenas a donde representa la universidad y a la transversalización de la interculturalidad en la estructura orgánica de cada universidad.

Según los datos obtenidos del análisis documental de las universidades interculturales determinaron la relación que existe entre la globalización de la educación y el diálogo de saberes, esto demuestra que existe una correlación negativa (-0.969) entre las variables.

Figura 4

Correlaciones

		X	Y
La globalización en la educación	Correlación de Pearson	1	-,969*
	Sig. (bilateral)		,031
	N	4	4
Diálogo de saberes	Correlación de Pearson	-,969*	1
	Sig. (bilateral)	,031	
	N	4	4

Interpretación estadística:

El coeficiente de correlación de R Pearson es $r = -0,969$ y el nivel de significancia es 0,031 menor que 0,05 se infiere que existe una correlación negativa entre la globalización de la educación y el diálogo de saberes en las cuatro universidades interculturales del Perú.

Discusión

En esta investigación al determinar la relación que existe entre la globalización de la educación y el diálogo de saberes en las cuatro universidades interculturales del Perú, se pudo encontrar que el valor (p calculado = -0.969) $<$ (p tabular = $0,05$), a través de la prueba coeficiente de correlación de Pearson. Lo que nos da entender que existe una relación indirecta media entre ambas variables. En promedio de los resultados, la globalización de la educación es a 48 % y tiende a relacionarse con el diálogo de saberes, un 24 %, es decir, los efectos de la globalización en las universidades interculturales, no responden a las necesidades de los pueblos originarios, a la atención diferenciada, la normativa para incorporar a los sabios indígenas a la cátedra, al trabajo articulado en la toma de decisiones con las organizaciones indígenas, a la falta de caridad del enfoque en las carreras de ingenierías y otras ciencias. Estos resultados son corroborados por (Arias-Ortega et al., 2017) quienes en su investigación llegaron a concluir “que una de las consecuencias de una educación monoculturalidad en la formación inicial docente conlleva al desconocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes, en tal sentido los docentes de futuros formadores deben desarraigar en la educación escolar la continuidad de la transmisión de prejuicios, formación de actitudes racistas, inmortalizando el racismo institucionalizado en contextos indígenas e interculturales”. En tal sentido se afirma que el reto para las universidades interculturales es implementar el diálogo de saberes, sin antes, incorporar a los sabios y generar el diálogo entre la ciencia y los conocimientos ancestrales, así también el cambio estructural de la gestión sin conocer la cosmovisión, el sistema de valores y el buen vivir de los pueblos originarios.

Así mismo esta investigación tuvo como propósito identificar la relación que existe entre los documentos de gestión y el enfoque intercultural en las universidades interculturales, se pudo encontrar que el valor (p calculado = -0.969) $<$ (p tabular = $0,05$), a través de la prueba coeficiente de correlación de Pearson. Lo que nos da entender que existe una relación indirecta media entre ambas variables. Esto quiere decir, la influencia de una gestión convencional igual a otras universidades del Perú del 51 % en los documentos como el Proyecto de Desarrollo Institucional, Estatuto, currículo están descontextualizados a la realidad y a las exigencias de los pueblos y el nivel de implementar el enfoque intercultural, un 33 % requiere de una normativa integral ante el MINEDU y la SINEACE, así también el incremento de presupuesto para el cumplimiento de la formación integral de los estudiantes indígenas, esto se corrobora por (Walsh, 2012), quién cuestiona el sistema educativo convencional y responder a diferentes contextos, así mismo Yangali (2017) propone sistematizar y curricularizar los contenidos indígenas a nivel superior. Estos resultados son corroborados por (Krainer et al., 2017) quienes afirman que la interculturalidad a nivel superior, enfatizando el diálogo de saberes entre la ciencia y los conocimientos científicos, con base epistémica, para la generación de conocimientos en base a la diversidad de culturas. En tal sentido si no existe voluntad política de implementar las estrategias de gestión pública con enfoque intercultural, será continuar con la misma formación convencional de los estudiantes indígenas en las universidades interculturales.

Finalmente, al identificar la relación que existe entre el licenciamiento y los lineamientos del enfoque intercultural en las universidades interculturales, se pudo encontrar que el valor (p calculado = -0.969) $<$ (p tabular = $0,05$), a través de la prueba coeficiente de correlación de Pearson. Lo que nos da entender que existe una relación indirecta media entre ambas variables. Esto quiere decir que las cuatro universidades interculturales son licenciadas con criterios homogéneos para todas las universidades del Perú, relación del 30 % para el cumplimiento de

los lineamientos del enfoque intercultural en un 18 %, es decir que se otorgó el licenciamiento a las universidades interculturales si antes haber implementado los lineamientos con enfoque intercultural por el tiempo y espacio de su aprobación la Resolución 154-2017- MINEDU, esto se corrobora Sousa (2009) la universidad debe repensar las prácticas pedagógicas y las estructurar universitaria para incorporar a la universidad otros conocimientos, y no aislarlos, desunirlos, dividirlos sino globalizarlos y complejizarlos bajo la condición humana Morin (1999). Estos resultados son corroborados por (Camejo et al., 2020) quienes en su investigación llegaron a concluir que en la formación de médicos existe la necesidad de incorporar el plan de estudios el diálogo intercultural como una condición necesaria en la formación de médicos y la necesidad de transversalizar el diálogo de saberes para el logro del perfil de egreso en componentes sociales y efectivas en una interrelación de distintos entornos socioculturales y la consiguiente diversidad de los futuros escenarios profesionales. En tal sentido las universidades interculturales licenciadas tienen una vigencia de seis años, y a cumplir con las recomendaciones del SUENDU entre ellas a cumplir la implementación de los lineamientos del enfoque intercultural porque es una característica atender a la diversidad cultural, a la preservación y conservación de la cultura y la lengua materna de los pueblos originarios de la amazonia, razón de su ley de creación.

Conclusiones

Se ha demostrado que existe una relación indirecta entre la globalización en la educación y el diálogo de saberes en las cuatro universidades interculturales del Perú, que el valor (p calculado = -0.969) < (p tabular = 0,05), es decir, que la globalización en la educación superior niega los derechos básicos y encasilla los conocimientos ancestrales.

Se ha identificado la relación indirecta que existe entre los documentos de gestión y el enfoque intercultural en las universidades interculturales, que el valor (p calculado = -0.969) < (p tabular = 0,05), es decir, que los documentos de gestión como el Proyecto de Desarrollo Institucional, Estatuto, currículo están descontextualizados a la realidad de los pueblos originarios de la amazonia.

Se ha identificado la relación indirecta entre el licenciamiento y los lineamientos del enfoque intercultural en las universidades interculturales, que el valor (p calculado = -0.969) < (p tabular = 0,05), es decir, que se otorgó el licenciamiento a las universidades interculturales si antes haber implementado los lineamientos con enfoque intercultural por el tiempo y espacio de su aprobación, según la Resolución 154-2017- MINEDU.

Referencias

- Aldeanueva, I. (2015). *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria*. Fundación Universitaria Luis Amigo.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo Millán, S., & Valdebenio, z, V. (2017). *Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía*, Chile. *São Paulo*, 44, 19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>
- Bada Laura, W. N. (2020). *La invisibilidad y la identidad cultural en los estudiantes indígenas de la Amazonía*. *Horizonte de la Ciencia*, 10(19). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.590>
- Camejo, L. P. C., Díaz, D. F. F., & Sierra, I. V. (2020). *El diálogo intercultural y la formación de médicos en la Escuela Latinoamericana de Medicina*. 15, 7.
- Canclini, N. G. (2001). *Definiciones en transición*. 12.

- Conferencia mundial sobre la educación superior–2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). (2009). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14(3), 755-766. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300013>
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. 58.
- De Sousa Santos, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. 160.
- Flores-Silva, A. A., Baptista, G. C. S., Cuevas-Guzmán, R., Olvera-Vargas, M., & Mariaca-Méndez, R. (2020). Contenidos botánicos en los libros de texto y posibilidades de contextualización en el diálogo intercultural en la enseñanza de las ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(3), 379. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n3p379>
- Freire P. (2018) contribuciones para la pedagogía.pdf. (s. f.). Recuperado 27 de abril de 2021, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1599.dir/gomez.pdf>
- Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: Reflections. *Intercultural Education*, 19(6), 527-536. <https://doi.org/10.1080/14675980802568327>
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). *Educación superior intercultural y diálogo de saberes: El caso de la Amawtay Wasi en Ecuador*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-27602017000400055&lng=es&nrm=iso
- Lander, E., & Castro-Gómez, S. (Eds.). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (1. ed). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; UNESCO, Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe.
- Leff, E. (2004). *Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable*. 36. <http://journals.openedition.org/polis/6232>
- López, L. E. (Ed.). (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas* (1. ed). FUNPROEIB Andes: Plural Editores.
- López, L. E. (Ed.). (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas* (1. ed). FUNPROEIB Andes: Plural Editores.
- López, L. E. (Ed.). (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas* (1. ed). FUNPROEIB Andes: Plural Editores.
- Mato, D. (Ed.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Mendez, J. (2018). *Bena ani axeti xobo meskokeska join yoyoikaibaona interculturalidad y educación superior caso universidad nacional intercultural de la amazonia peruana Unia*. <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4719/Dissertao%20IELA-JacquelineMendezG.%202018..pdf?cv=1&isAllowed=y&sequence=1>
- Mignolo, W. D. (1995). *Globalização, processos de civilização, línguas e culturas*. 21.
- Ministerio de Educación. (2017). *Lineamientos para la implementación del enfoque intercultural en las universidades interculturales en el marco de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria | Centro de Recursos Interculturales*. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/lineamientos-para-la-implementaci%C3%B3n-del-enfoque-intercultural-en-las>
- Mora Curriao, M. (2020, octubre 13). *Racismo estructural y el rol de la Educación Superior Latinoamericana—Universidad de Chile*. <https://uchile.cl/noticias/169517/racismo-estructural-y-el-rol-de-la-educacion-superior-latinoamericana>

- Morin, E. (1999). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*; 1999. 71.
- Quijano, Anibal. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (CLACSO). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>.
- Tubino, F. (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. . . . 9.
- UNESCO. (2020, febrero 9). *Libro sobre prácticas pedagógicas interculturales es publicado en Chile con el apoyo de la UNESCO*. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/libro-practicas-pedagogicas-interculturales-es-publicado-chile-apoyo-unesco>
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. 29.
- Yangali Vargas, J. L. Y. (2017). Derroteros de la educación peruana en el XXI: Interculturalizar, decolonizar y subvertir. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(97), 918-942. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500988>
- Zambrano, A. (2007). *Programa de educación intercultural bilingüe para los países andinos PROEIB Andes*. 204.



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.