

HACIA UNA INVESTIGACIÓN DESCOLONIZADORA: APORTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL PERÚ

TOWARDS DECOLONIAL RESEARCH: CONTRIBUTIONS FOR THE TEACHING OF RESEARCH IN
INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION HIGHER EDUCATION IN PERU

Frances Kvietok*, Mahia Maurial MacKee**, Ingrid Guzmán Sota***

Resumen

La enseñanza de la investigación en los programas de formación universitaria en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) presenta un desafío, dado la supremacía de paradigmas positivistas, metodologías cuantitativas y el discurso académico monolingüe en castellano como referentes privilegiados. En este estudio sistematizamos una experiencia de enseñanza de la investigación (2016-2019) en un programa de formación en EIB en una universidad privada de Lima, con el propósito de aportar a la pedagogía descolonizadora en el campo de la investigación. A través del análisis de reflexiones autoetnográficas, testimonios de estudiantes recogidos en 5 entrevistas a profundidad y más de 30 trabajos de tesis, exploramos las siguientes preguntas: ¿Cómo se ha construido esta pedagogía descolonizadora de la investigación, para potencializar a los jóvenes investigadores desde su práctica educativa y desde su cultura? Y, ¿cuáles son las experiencias y reflexiones de las y los estudiantes egresados de EIB sobre ese proceso? Nuestros hallazgos dan a conocer las diversas identidades, epistemologías y prácticas comunicativas que son parte de, y constituyen, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación, el cual asumimos como una construcción colectiva y continua. Concluimos que las pedagogías descolonizadoras en el campo de la investigación buscan reivindicar y reafirmar los saberes, identidades, prácticas comunicativas y maneras de relacionarse de los pueblos originarios, así como la apropiación crítica y reflexiva de los aportes de otras tradiciones culturales por parte de los estudiantes-investigadores, con el fin de comprender y transformar la realidad educativa.

Palabras clave: investigación descolonizadora, educación superior Indígena, formación docente, educación intercultural bilingüe.

Abstract

The teaching of research in intercultural bilingual education (IBE) university programs presents a challenge given the supremacy of positivist paradigms, quantitative methodologies and monolingual academic discourse in Spanish as privileged referents in higher education. In this study we systematize an experience of research teaching (2016-2019) in an IBE training program of a private university in Lima, with the purpose of contributing to decolonizing pedagogies in the field of research education. Based on an analysis of autoethnographic reflections, student testimonies collected in 5 in-depth interviews and over 30 thesis projects, we explore the following questions: how has this decolonizing research pedagogy been developed in order to empower young researchers grounded on their educational practice and culture? And, what are the experiences and reflections of our IBE graduates on this process? Our findings reveal the diverse identities, epistemologies and communicative practices that are part of, and constitute, the research teaching-learning process, which we view as a collective and continuous construction. We conclude that decolonizing pedagogies in the field of research education seek to vindicate and reaffirm the knowledges, identities, communicative practices and ways of relating of indigenous peoples, as well as to foster a critical and reflexive appropriation by student-researchers of the contributions of other cultural traditions in order to understand and transform educational realities.

Keywords: decolonizing research, indigenous higher education, teachers' training, intercultural bilingual education.

Fecha de recepción: 07-01-2021 Fecha de aceptación: 24-03-2021

Introducción

Puestos en el desafío de formar jóvenes de pueblos originarios para transformarse en educadores interculturales y bilingües en el marco de procesos de educación superior,

constituye esta una construcción colectiva a la que desafiamos a los actores involucrados en estos procesos formativos. Este desafío también abarca la práctica de la

* Center for Multilingualism in Society across the Lifespan, University of Oslo. Oslo, Noruega. Correo electrónico: f.k.duenas@iln.uio.no

** Pennsylvania State University. Pensilvania, Estados Unidos. Correo electrónico: mahia.maurial@gmail.com

*** Universidad San Antonio Abad del Cusco. Cusco, Perú. Correo electrónico: sisascha@yahoo.com

enseñanza y el aprendizaje de la investigación, en el marco de una problemática de larga data: la tradición positivista y colonizadora de la educación (Fanon, 1983).

Históricamente, la universidad como institución de educación superior ha relegado y deslegitimado a las diferentes formas de conocer y a los diferentes conocimientos. Con esto, ha posicionado como referentes únicos, legítimos y privilegiados a los paradigmas positivistas, metodologías cuantitativas y el discurso académico monolingüe en castellano.

Asimismo, la composición demográfica de la universidad peruana por mucho tiempo no ha reflejado la diversidad lingüística y cultural de nuestra sociedad (Cuenca y Reátegui, 2016), validando como investigadores e investigadoras a una élite descontextualizada. Además, ha limitado la participación desde sus construcciones epistémicas y diversas prácticas comunicativas de los miembros de pueblos originarios, quienes históricamente se han visto subrepresentados en este espacio.

Los jóvenes de pueblos originarios se resitúan en el territorio de la capital del país, donde se ubica la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima, a la que acceden, en el marco de medidas de cierre de brechas que adopta el Estado peruano con el Programa Nacional de Becas - Beca 18. Esto se da en la perspectiva de cumplir con el mandato de derechos colectivos de pueblos originarios, para integrar su formación. Asimismo, se entiende en el espacio formativo universitario, sobre todo, desde una lógica inclusiva, enfatizando en que el acceso de estos jóvenes a los beneficios del conocimiento, visto desde la lógica occidental, les posibilite desenvolverse como docentes interculturales y bilingües en las escuelas de sus comunidades.

De este modo, la Facultad de Educación abrió el acceso a una formación inicial en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a jóvenes de los pueblos originarios quechua, aimara y shipibo de diversas regiones del país. Esto se constituyó en el desafío de desarrollar un programa formativo que, respetando sus lógicas y estrategias de pensamiento, actuación y comunicación, se orientase al logro de un perfil donde la labor investigativa fuese fundamental.

Es importante señalar que nos adscribimos a la idea de Sánchez, Díaz, Moncada Rojas y Mamani (2018), para quienes "la formación inicial docente no solo se relaciona con la instrucción, también con la sociedad que anhelamos y en la que deseamos vivir" (3er párrafo). Y la sociedad en la que deseamos vivir es una con más justicia social. Por ello coincidimos con Giroux (citado en Zapata y Tijoux, 2015) cuando concibe que la educación "conciene con cómo las

capacidades de la gente joven podrían expandirse para ser creativa, cuestionar la autoridad y pensar con cuidado acerca del mundo donde la justicia y la libertad sean el bien común" (párrafo 24, traducción propia).

Asimismo, cabe mencionar que entendemos a la interculturalidad como una "concepción teórica y práctica [...], que atiende la diversidad cultural de todas las sociedades desde los principios de igualdad, interacción y transformación social" (Lluch y Salinas en Asociación de enseñantes gitanos, 1996, citado en Malik Liévano y Ballesteros Velásquez, 2015) (2do párrafo).

A partir de ello, concebimos que la formación inicial en educación intercultural ligada a procesos investigativos genera la transformación de la realidad educativa, sobre todo, la investigación acción, como se expondrá más adelante.

En este artículo, buscamos sistematizar una experiencia de enseñanza de la investigación (2016-2019) en un programa de formación en EIB, con el propósito de aportar a la pedagogía descolonizadora en el campo de la investigación. Desde miradas autoetnográficas, consideramos nuestras propias experiencias docentes y analizamos los testimonios de nuestros estudiantes egresados recogidos en entrevistas a profundidad y sus trabajos de tesis. Partimos de las siguientes preguntas: ¿Cómo se ha construido una pedagogía descolonizadora de la investigación, para potencializar jóvenes investigadores desde su práctica educativa y su cultura? Y, ¿cuáles son las experiencias y reflexiones de las y los estudiantes egresados de EIB sobre ese proceso?

Intentamos aportar a la construcción de formas descolonizadora de abordar la investigación en la formación superior en EIB, tarea que viene siendo desarrollada por muchos centros de formación latinoamericanos, al evidenciar que es un desafío importante y abordado con poco éxito, dadas las características de la estructura universitaria. Como menciona Walsh (2013), este es un esfuerzo insurgente que muestra alternativas creativas frente a tradicionales procedimientos y formas investigativas que se establecen como válidas en la educación superior en general.

Marco conceptual: hacia una enseñanza de la investigación descolonizadora

Partimos de la noción de la existencia de diferentes epistemologías o formas de conocer y/o saber y de comunicarse (Mignolo, 1995) que restringen y/o hacen posible abordar la pedagogía descolonizadora de la investigación.

Desde una perspectiva de la interculturalidad descolonizadora (Walsh, 2012), reconocemos que la universidad, como institución, por mucho tiempo ha relegado y deslegitimado estas diferentes formas de conocer y a los diferentes

conocimientos. Con ello ha posicionado, como referentes únicos, legítimos y/o privilegiados, a los paradigmas positivistas, metodologías cuantitativas y al discurso académico monolingüe en castellano. De esta manera, ha negado la visibilización de los actores históricos que conservan y recrean estas epistemologías y sus prácticas comunicativas, invalidando su actoría en la construcción del conocimiento.

Esta necesidad de equidad epistemológica gana espacio en las discusiones académicas cuando se evidencia una mayor presión de los jóvenes de pueblos originarios por hacer parte de la educación superior, lo que es posible por el impulso familiar y comunitario. Este sostiene la necesidad de formar profesionales propios de los pueblos originarios para atender con pertinencia sus necesidades de desarrollo.

En este artículo, en relación a las identidades y epistemologías implicadas en los procesos investigativos, indagamos en la cercanía de los enfoques de investigación a las características de los estudiantes y sobre la forma particular en que son construidos por los actores involucrados: docentes y estudiantes. Concebimos la construcción del objeto de estudio como inseparable de las identidades de los estudiantes-investigadores, recurriendo a la noción de reflexividad como motor y guía en la labor de investigación (Foley, 2012).

Del mismo modo, entendemos a los estudiantes-investigadores como actores o agentes que construyen su auto-determinación como sujetos (Bishop, 2012) y como pueblo. Buscamos comprender cómo han negociado las condiciones y expectativas institucionales de la labor de investigación, pero también cómo las han transformado desde dentro, generando cambios para su propia práctica, para sus comunidades y escuelas, y para nuestra propia institución.

Entendemos que las prácticas comunicativas constituyen tanto medios a través de los cuales se crean conocimientos como fines por sí mismas (Stroud y Bock, en prensa). El proceso investigativo engloba el despliegue de un repertorio particular de prácticas comunicativas que permiten la construcción de conocimientos y configuran cómo estos se constituyen. Asimismo, la exclusión de prácticas comunicativas también significa la exclusión de distintas maneras de construir y expresar conocimientos, mostrando la interrelación entre la justicia epistémica y la justicia comunicativa (Stroud y Kerfoot, en prensa).

En esta reflexión, buscamos ahondar en el rol de las prácticas comunicativas propias de los pueblos originarios y las prácticas orales y letradas de la literacidad académica (Lillis y Tuck, 2016). Reconocemos que la colonialidad produce ideologías lingüísticas que favorecen la construcción de lenguas como objetos autónomos y cerrados, privilegian prácticas monolingües y estandarizadas, y posicionan lo le-

trado por sobre otros medios comunicativos (Mignolo, 1995; Stroud y Bock, en prensa).

Inspiran nuestro trabajo las tempranas investigaciones descolonizadoras en el campo del desarrollo local como procesos colaborativos y participativos que reconocen los saberes de las comunidades para la solución de problemas del buen vivir (PRATEC, 1998). En el campo educativo, reconocemos el aporte de Amawtay Wasi en Ecuador, donde la formación del estudiante se articulaba a “procesos investigativos, productivos y de prestación de servicios, que le permit[ían] desarrollar un conocimiento productivo” (Krainer *et al.*, 2017, p. 10), partiendo de los principios de relacionalidad, dualidad complementaria, vivencial simbólico y reciprocidad.

Asimismo, es inspiradora la experiencia de formación de maestros interculturales y bilingües de los diversos pueblos amazónicos de FORMABIAP. Esta, aborda la formación desde una lógica modular, cuyo punto de partida son las actividades, aspiraciones, costumbres y también las carencias, dificultades o necesidades de los pueblos originarios, reinterpretada desde abordajes interdisciplinarios, donde dialoga el conocimiento indígena y otros saberes con el fin de impulsar a los estudiantes a la transformación de la realidad mediante la investigación participativa (FORMABIAP, 2004).

Metodología

Este estudio se inspira en la sistematización educativa (Jara, 2018), la cual centra el conocimiento y las prácticas docentes como punto de partida para la investigación, y tiene como objetivo la mejora de la praxis. Los datos comprenden nuestras reflexiones individuales y colectivas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, las tesis de nuestros estudiantes y cinco entrevistas etnográficas a profundidad semiestructuradas.

Las reflexiones nacen desde nuestras diversas posicionalidades, las cuales no se pueden desligar del proceso de enseñanza y sistematización de experiencias educativas (Jara, 2018). Las tres investigadoras enseñamos y acompañamos en diferentes momentos la formación en investigación de los estudiantes, entre 2016 y 2019, desde que se inicia el proceso con los cursos básicos de Metodología de investigación, Etnografía educativa e Investigación acción, y luego con los cursos especializados. En ese momento, la labor se centró en una acción de acompañamiento reflexivo de 10 a 12 asesorados por docente sobre la selección del tema, la elaboración de la propuesta de investigación, el proceso de organización y análisis de datos, la redacción del informe final y la preparación para la sustentación.

Contamos con diversas trayectorias de investigación y enseñanza en contextos de educación intercultural bilingüe

y educación comunitaria, influenciada por nuestra formación y ejercicio de la antropología (autora 2), la lingüística educativa (autora 1) y la pedagogía intercultural (autora 3). Durante el 2019, las tres conversamos de manera semanal sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y comenzamos a sistematizar nuestras prácticas.

Las entrevistas individuales y grupales se realizaron después de la sustentación de tesis y la sistematización inicial de la experiencia educativa. Los y las entrevistadas pertenecen al pueblo shipibo (tres), quechua (uno) y aymara (dos). Tres son mujeres y tres son hombres, y son egresados de las carreras de EIB primaria (cinco) e inicial (una). Organizamos las preguntas alrededor de cinco temáticas (formación previa, selección del tema de investigación, trabajo de campo, análisis, redacción y sustentación de tesis, y reflexiones a futuro), todo lo cual duró alrededor de una hora.

Para el análisis, realizamos una categorización enfocada de los datos de las entrevistas (Miles *et al.*, 2014). Asimismo, triangulamos estos hallazgos con las otras fuentes de información, lo cual generó los ejes de análisis: las identidades, epistemologías y prácticas comunicativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación. A lo largo de la discusión de estos resultados usamos los nombres reales de los entrevistados cuando es de su preferencia y, en los otros casos, usamos seudónimos.

Discusión de resultados

En este apartado, abordamos los resultados de nuestra sistematización en relación a dos ejes: identidades y epistemologías y prácticas comunicativas.

Identidades y epistemologías

En esta sección trabajamos las identidades y epistemologías que subyacen en la pedagogía para la enseñanza de la investigación, desde los abordajes metodológicos, las identidades propiamente dichas y el balance de las investigaciones.

Abordajes metodológicos en la formación

Una primera aproximación a la labor investigativa se realizó a través de los cursos de metodología de la investigación, investigación acción y etnografía que, desde su concepción en el currículo de formación, orientaban el trabajo hacia la investigación cualitativa que explora los significados (Flick, 2004), y es más subjetiva o intersubjetiva, así como también abría la expresión de las cosmovisiones, sentires y reflexiones de los estudiantes de pueblos originarios.

Las interacciones formativas en estos cursos enfatizaron en el trabajo cooperativo, que es parte de la práctica andina del ayni, del cual guardaban memoria los estudiantes, pues forma parte de sus prácticas culturales. En la acción

investigativa posibilitaba dialogar desde las percepciones individuales en la perspectiva de construir interpretaciones más consensuadas sobre los problemas significativos a abordar.

El trabajo de la investigación, desde el programa de formación, estuvo ligado con las prácticas educativas en escuelas y comunidades, y en los cursos iniciales se articuló ambos espacios desde la metodología del aprender haciendo, ya que se les planteó el desafío de hacer tempranamente un proyecto de investigación acción. Esta propuesta recoge un principio fundamental de la pedagogía comunitaria que es el "aprender haciendo". Brisayda así lo valora:

recuerdo el curso de investigación acción realizamos un pequeño proyecto, entonces era en el contexto de la pérdida de la lengua originaria aimara, ... siempre íbamos con mirada ... para fijarnos el problema esencialmente que está pasando en las prácticas pre profesionales, y yo identifiqué ... el deterioro de las lenguas originarias.

Expresa, este primer momento, una orientación pedagógica descolonizadora en la medida en que el punto de referencia de las construcciones teóricas lo constituyeron el análisis de las prácticas sociales en referencia a la EIB en las comunidades de origen de los participantes. Colocar la reflexión de la problemática educativa desde la comunidad connota un reconocimiento explícito de la existencia de otras de fuentes de sabiduría de carácter vivencial y contextual, como en la experiencia de FORMABIAP (2004).

Desarrollamos luego un itinerario de cursos que siguen el proceso investigativo desde una metodología cualitativa, a la par que se desarrollaban los cursos de práctica preprofesional en el territorio de origen de los estudiantes, lo que permitió situar la selección de los temas de investigación en relación con los desafíos educativos de sus contextos. Una iniciativa emergente en este marco lo constituye la insistencia permanente de un grupo de estudiantes de las diversas comunidades lingüísticas de evidenciar la vigencia de los saberes locales, lo cual fue posible por el proceso de diálogo intercultural respetuoso, basado en el reconocimiento del otro que se instaló entre docentes y estudiantes.

Nuestra pedagogía se centra en esta etapa en una acción de construcción colectiva que tiene diversos momentos que propician el intercambio de saberes entre los docentes, con experiencia metodológica y uso de la redacción académica, y los estudiantes, que conocen y reflexionan la realidad desde las categorías que los interpelan. Así, se realizaron diálogos uno a uno con cada estudiante: diálogos en grupos pequeños con estudiantes que abordaban temas similares: diálogos con expertos externos a la universidad para

enriquecer sus marcos teóricos, sesiones metodológicas donde se presentaban recursos metodológicos diversos para organizar y expresar la información, acompañamiento presencial y a distancia durante el desarrollo de sus prácticas en sus territorios para animar el proceso de registro y ordenamiento de información y de incorporación de la información emergente; y presentaciones colectivas de avances de investigaciones para enriquecerse de las reflexiones del otro. Así lo menciona Carlos, al reconocer ese diálogo de sabidurías:

...esa ventaja de ser hablante de la lengua y me acercaba un poco más para poder conocer la realidad, o sea, mi realidad que me ha pasado desde mi niñez hasta llegar a la universidad, a eso suma la investigación un poco más a profundo, de a poco vamos a ir viendo cuáles son los instrumentos, cuáles son las metodologías que debemos a utilizar, cuál es el esquema de una investigación. Vamos conociendo poco a poco. Y es importante rescatar también los aportes de los docentes.

El desarrollo complementario de las prácticas preprofesionales y la investigación puso en el escenario el desafío de armonizar dos ritmos diferentes: el de la reproducción de la vida y los saberes en la comunidad y la escuela EIB con sus problemas cotidianos, y el registro diario de los datos relevantes para desarrollar luego el informe escrito. La tarea de la escritura. Sin embargo, no camina en ese ritmo y los registros alternativamente se fueron haciendo a través de fotografías, videos, grabaciones. En este sentido, Leiva y Priegue (2019, citado en Londoño Calero; Lasso Toro; y Rosero Prado, 2019) "destacan el uso de las TIC como un elemento de proyección positiva de la diversidad cultural" (p. 114).

En el caso de la investigación acción, la implementación de las soluciones a través de planes comunitarios ganó en lo cotidiano la voluntad y la atención de los estudiantes, lo que permitió la transformación de la realidad educativa. Aquí identificamos una ruptura que no se logró procesar en su momento, y es que la escritura académica tenía su espacio en la universidad. Mientras que el registro de datos escritos en cuadernos de campo o reflexiones diarias sobre la práctica pedagógica era un ejercicio difícil, los hallazgos y categorías emergentes requerían dialogarse en el territorio, en la calidez del lenguaje oral.

Lamentablemente, por la ubicación espacial de la universidad, las docentes-acompañantes nos encontrábamos distantes de las comunidades y escuelas donde estaban los estudiantes, lo que impidió crear una red reflexiva cercana al estudiante para valorar las capacidades locales.

Situados en sus comunidades, los estudiantes se insertan en la lógica de interacciones en el territorio donde el compartir

la sabiduría local se hace en un ambiente de confianza y reciprocidad, y donde son fundamentales entonces los gestos simbólicos. No es algo que reemplace los consentimientos informados ni una acción explícitamente orientada por los docentes: es parte de su ser investigadores y miembros activos de sus comunidades.

La construcción de una pedagogía descolonizadora de la investigación involucró, además, el hecho de abrir un espacio para que se apropiaran de manera situada y crítica de técnicas investigativas propias de las ciencias sociales. Así, para el trabajo de análisis e interpretación se apropiaron de viñetas etnográficas (Erickson, 1986) y de técnicas del análisis del discurso. Y para el análisis de data cualitativa, se familiarizaron con el uso del software Atlas.ti, mientras que, en la investigación acción, del razonamiento del marco lógico.

Identidades

La definición del qué y cómo investigar constituye el eje del proceso investigativo. Según sus reflexiones remontan este proceso a sus propias dificultades o potencialidades en su formación temprana. Asimismo, lo que colocan los estudiantes en el escenario de la reflexión investigativa es un problema que los involucra activamente porque se hace parte de su vivencia temprana y les genera una especie de solidaridad desde lo vivido al apreciar que muchas situaciones de exclusión y dificultad a nivel educativo que ellos vivieron persisten en el tiempo, en el escenario escolar donde se desarrolla la EIB, como menciona el siguiente estudiante:

...fue parte de una vida personal y una vida comunitaria para poder realizar la investigación. Bueno el tema en sí, ...es sobre la didáctica en la comprensión lectora en lengua originaria Shipibo Conibo... y esta investigación más que todo lo realice a profundidad porque soy también hablante shipibo, conozco la realidad de algunas comunidades ...nace de la demanda de nuestros niños y mi pregunta era ¿qué más poder hacer por mi pueblo? porque eran niños que con su misma necesidad me impulsaban a realizar esta investigación.

En otros estudiantes, nace de una necesidad de reafirmación de sus referentes culturales, los mismos que se expresan en situaciones socioculturales, que persisten en sus comunidades, las cuales se evidencian cuando realizan sus prácticas educativas:

...en las prácticas pre profesionales vi que muchos de los niños y las niñas tenían el aimara como segunda lengua, ... los niños y las niñas al hablarles en la lengua aimara sentían temor y se reían entre ellos y ... compromete la situación de que nuestras lenguas originarias no están revitalizándose por tanto decidí realizar esta investigación.

Las reflexiones de los estudiantes nos remiten a las reflexiones de Fals Borda (2002), quien sostiene que la investigación ligada a la acción toca la vida misma del investigador, lo que remite a su pertenencia a un contexto. Además, fruto del propio proceso reflexivo que involucra la investigación se constituye en acción política, lo cual se expresa en el posicionamiento frente a la inequidad, expresada en el caso concreto de las investigaciones de estos jóvenes estudiantes, en las situaciones de deficiencia en la alfabetización en lengua originaria en el pueblo shipibo conibo y en el abandono de las pautas culturales y la lengua originaria por los hablantes, en el caso del pueblo aimara.

El acercamiento de los jóvenes a la definición de un campo de investigación se corresponde con una decisión sentipensante, que en el análisis de Fals Borda constituye una característica del pensamiento de las sociedades altamente conectadas con los entornos naturales y sensibilizadas en ellos, donde la vivencia es la forma de conocimiento validada.

Balance desde las investigaciones

En las tesis de licenciatura consideramos diseños de investigación acción, etnografía educativa y sistematización. El primero es importante, ya que pretende solucionar problemas educativos; el segundo se engarza con la posibilidad de narrar de manera densa la cultura de la comunidad y de la escuela, en relación a los saberes locales y las prácticas comunicativas; el tercero llama atención sobre las prácticas didácticas previas de los y las estudiantes.

La investigación-acción y la praxis pedagógica

La investigación acción se aborda desde la perspectiva de establecer una articulación entre los problemas identificados en el espacio escolar en el desarrollo la EIB, y en la construcción de soluciones colectivas reflexionadas con las comunidades para hacer más pertinente la escuela a sus necesidades de reproducción cultural y recreación lingüística. En este sentido, soportamos el proceso en los aportes de Fals Borda (1984) "que reconoce el interés práctico de todo conocimiento y la necesaria proyección social del conocimiento en función de las demandas y problemas de los amplios sectores sociales marginados del poder" (p. 25), sustentándonos en la categoría "praxis", entendida como la reflexión permanente y crítica de las prácticas sociales y educativas. Al respecto, Carlos manifiesta lo siguiente:

...Escogí hacer una investigación acción porque me ha importado más o menos atender a la necesidad que estaba pasando ..., buscando solución, ... la acción a mí me impactó más porque era algo que yo iba a realizar, iba a buscar esa solución que me había planteado sirviendo para poder apoyar

La acción creativa, centrada en los planes de acción que diseñan soluciones pertinentes a los problemas educativos locales, permitió a los jóvenes investigadores sentirse actores de la transformación; a sus comunidades, valorar su aporte; y a los docentes de las escuelas de práctica profesional, apoyarse en su voluntad de innovar aprendiendo de ellos. La etapa final de elaboración de informe no logró expresar la riqueza de su acción colectiva porque el formato no lo permitió, era un proceso vivencial y social difícil de resumir en narrativas y reflexiones conceptuales.

¿Etnografía endógena...pero, crítica?

Como señaló Raúl, se daba la existencia de una etnografía endógena que los estudiantes-investigadores protagonizaron. Endógena, de *endo*, dentro, y *genos*, nacimiento, que se producía porque los y las estudiantes realizaban su práctica preprofesional e investigación en los pueblos originarios a los que pertenecían y por la centralidad de sus identidades como miembros de pueblos originarios y docentes EIB a lo largo del proceso investigativo. Si bien existía la posibilidad de limitar la capacidad de asombro en un inicio, el hecho de manejar la lengua, los valores y las prácticas cotidianas de las comunidades visitadas, facilitaba el diálogo, aprendizaje y participación con las comunidades educativas.

Desde nuestro ejercicio docente, reconocimos la centralidad de las identidades individuales y colectivas de los estudiantes-etnógrafos como motor y guía de la investigación etnográfica, con lo que abrimos un espacio descolonizador dentro del sistema investigativo universitario, al reconocer que la creación del conocimiento no va desligada de los sujetos que lo producen.

Asimismo, identificamos una tensión entre una orientación etnográfica descriptiva y una orientación crítica, tanto durante la formación inicial como en las investigaciones etnográficas finales. Es decir, ¿se llegó con los estudiantes etnógrafos recién graduados a realizar una etnografía crítica, que permita transformar la realidad, así como la investigación acción lo hizo?

Hymes, por ejemplo, acuña el término de monitoreo etnográfico para referirse a una etnografía antihegemónica y democrática (citado en Hornberger y Kviatok, 2019), donde el monitor etnográfico participa de los programas educativos junto a la comunidad educativa con miras a aportar soluciones en relación a las necesidades locales. Evidenciamos que la nuestra fue una etnografía descriptiva y, a veces, interpretativa.

El hecho de que varios de los estudiantes aún no hayan realizado una devolución de sus resultados a las comunidades donde investigaron —sea por falta de dinero para viajar y razones logísticas o por no contar con las herramientas

para realizar este proceso durante el trabajo de campo— demuestra la necesidad de continuar repensando el desarrollo de una etnografía descolonizadora donde el conocimiento producido a través de la investigación tenga una finalidad para quienes participaron en su construcción. Además, resaltamos la necesidad de promover etnografías donde la descripción densa de las prácticas educativas locales se analice junto con las estructuras e ideologías del sistema educativo, así como las relaciones de poder, con miras a transformarlas.

Los jóvenes investigadores, a través de las etnografías, comenzaron a transformar los discursos epistemológicos universitarios en relación a qué constituye un “objeto de estudio” válido, interpelando las visiones de otros menos cercanos a su formación en EIB. Por ejemplo, una vez enviada su investigación etnográfica centrada en la educación comunitaria, el Comité de Ética de la universidad le respondió a Landers que tenía que centrarse en la educación escolarizada o formal. Junto a su asesora, él respondió en una carta que la noción de la educación intercultural bilingüe comprende también la educación comunitaria como espacio de recreación de saberes, valores, cosmovisiones y prácticas originarias.

Sistematización: una forma de reivindicación

Consideramos que la sistematización permitió dar a conocer buenas prácticas educativas de los estudiantes y analizar y reivindicar estas prácticas, como en el caso de Raúl, quien señala lo siguiente:

... hago sistematización de experiencias de enseñanza de lengua y cultura aimara en Lima y Callao, 2015-2016 y 2019. Me pareció importante sistematizar esta experiencia porque no hay experiencia de enseñanza de lenguas originarias a niños y niñas en Lima y Callao. El aspecto didáctico, estrategias, materiales, debe ser más lúdico.

En contextos como el nuestro, donde aún persiste un enfoque dominante de la EIB en contextos rurales, el tema de investigación de Raúl es una reivindicación de su propia práctica innovadora como docente en formación, al incursionar en la enseñanza del aimara en contextos urbanos. Una vez más, la identidad indígena individual y colectiva impulsa la actividad investigativa: “Creo que es una motivación, la identidad, mas saber que no hay mucha producción indígena, hace abordarla con más responsabilidad.”

Los jóvenes también identificaron el potencial transformador de la sistematización educativa, cercano al de la investigación acción. Raúl comparte que la sistematización “te permite analizar una realidad concreta y aportar soluciones. Aportar en políticas de preservación de lenguas y culturas”. En su caso, la devolución de su tesis, así como

su continuo involucramiento en esta comunidad educativa, aportan al fortalecimiento de este proyecto educativo:

... el Día de las Lenguas Originarias voy a dar una Conferencia virtual. Es importante por el día de las Lenguas Originarias y devolver un poco lo que se ha encontrado, compartir. Me sirve mi tesis porque estoy participando en la elaboración de la guía de enseñanza de lengua aimara como L2. Me sirve como reflexión.

Si bien no se trata de una investigación acción en la que la devolución es a lo largo del proceso, la práctica de la sistematización permite el compromiso con la comunidad educativa y las comunidades locales.

Las prácticas comunicativas

Desde una mirada descolonizadora de la comunicación, reflexionamos sobre la presencia y ausencia de diversas prácticas comunicativas en el proceso formativo y en los productos de la investigación, enfocándonos en el rol de las formas discursivas propias de los pueblos originarios y las prácticas académicas. Entendemos a las oralidades y literacidades académicas en castellano como prácticas hegemónicas dentro del espacio universitario, las cuales los jóvenes investigadores negociaron y transformaron en el proceso de redacción y sustentación de tesis.

Formas propias

Las formas propias de comunicación de los pueblos originarios tuvieron un protagonismo de corta duración en el proceso formativo de la investigación previo al inicio de la elaboración de tesis. Durante los primeros cursos de investigación, por ejemplo, decidimos trabajar con los estudiantes con géneros discursivos originarios como el relato. Se trabajaron los relatos en lengua indígena, que motivamos a los y las estudiantes recoger en campo, con el propósito de acceder y visibilizar diversos saberes comunitarios.

Por un lado, el uso del relato desestabilizó métodos más tradicionales de investigación, como las entrevistas semiestructuradas, aunque, por otro lado, no se llegó a profundizar en las lógicas discursivas propias de estos géneros y su potencial no solo como fuente de información, pero como conocimientos y medios de transmisión de conocimientos por sí mismos.

Además, en el momento inicial de la enseñanza de la investigación, pensamos que el dibujo espontáneo —relacionado con el arte pictórico andino y amazónico de la cerámica—, surgido del análisis e interpretación de los datos, sería una expresión poderosa en el informe de investigación, pero nos ganó la literacidad alfabética como medio de codificación final de los conocimientos construidos a través de la investigación.

Nos queda por explorar los alcances del arte indígena como formas alternativas de representación de la información investigativa. Como señalan Quintriqueo y Arias-Ortega (2019) “el arte (y las prácticas socio-religiosas) se constituyen en prácticas epistémicas que estructuran los procesos de enseñanza aprendizaje mediante los valores espirituales y culturales” (p. 85).

No obstante, durante el proceso de análisis, aprovechamos las potencialidades del trabajo con organizadores visuales y el análisis de fotografías que formaban parte de los datos recolectados para profundizar y generar nuevos conocimientos e interpretaciones con los estudiantes-investigadores, aunque la redacción escrita, una vez más, permaneció como la modalidad de peso y en torno a la cual giró mucho del esfuerzo de los estudiantes en las etapas de análisis y redacción, tema que exploramos a continuación.

“En el camino...teníamos que aprender y corregirnos”: el castellano académico

El dominio y uso del castellano académico figura como uno de los desafíos constantes que los y las jóvenes enfrentaron a lo largo de su formación. El acceso al mismo constituye una de las demandas fundamentales de los pueblos originarios: el dominio del castellano para el ejercicio pleno de ciudadanía intercultural. Varios de los entrevistados compartieron sentirse “abrumados” y “estresados” al redactar en un castellano académico y, adicionalmente, para algunos, en su segunda lengua, como fue el caso de Metsa Wesna:

... cuando redactas no lo dices como tú hablas ahorita o como tú hablas con tu mamá ... ya cuando tu redactas en castellano, porque no es tu idioma en primer lugar y en segundo lugar ... tienes que redactar con lenguaje académico, con signos de puntuación, con puntos y hacer entender a las personas, en tu texto, y eso para mí fue difícil

Algunos estudiantes identificaron que el conocimiento y uso del castellano académico, el cual no solo incluía el uso del castellano estándar sino también vocabulario especializado de diversas áreas disciplinares, convenciones de citado y el género discursivo de la tesis, era una dificultad que tenían desde el inicio de su formación.

Ante este desafío, los jóvenes hicieron uso de diferentes estrategias aprendidas, dentro de las cuales resalta la escritura y edición colaborativa. Metsa Wesna, por ejemplo, mencionó el proceso de redacción como un ir y venir entre el shipibo, castellano y variedades coloquiales y académicas, junto a un equipo, el cual involucró a varias “maestras”, incluyendo su asesora de tesis, una tutora académica y su abuela castellano hablante. En otros casos,

realizaron el trabajo de revisión de estilo y edición entre pares o con el servicio de un corrector, y con el apoyo de sus acompañantes-asesoras.

Entre los testimonios, los jóvenes resaltan la necesidad de tomar distancia del texto escrito para mejorarlo. Por ejemplo, Brisayda relató la disonancia entre su propia percepción de su escrito, “yo veía que mi investigación estaba bien escrita”, y la de sus lectores, “sin embargo, cuando otra persona o compañera me lo veía, estaba mal”. En algunos casos, los jóvenes experimentaron tensiones al tratar de enfocar su atención, tanto en la forma como en el contenido de su mensaje. Como asesoras, nos dimos cuenta de las frustraciones y desafíos que supuso para muchos jóvenes enfrentar el reto de posicionarse y asumir la identidad de tesisistas mientras continuaban desarrollando habilidades de literacidad académicas que les hubiera gustado haber reforzado con anterioridad.

Estos testimonios resaltan la necesidad de continuar apostando por una formación que apoye el desarrollo crítico y reflexivo (Ivanic, 2004) de prácticas académicas letradas en castellano a lo largo de la carrera como un bien cultural del que se apropian para fortalecer su agencia, en un auténtico proceso decolonizador.

“Los gestores de la lengua originaria”: oralidad y literacidades académicas en lenguas originarias

El uso del lenguaje académico no se limitó al castellano, ya que los jóvenes redactaron varias secciones de su tesis y realizaron la sustentación, completamente o parcialmente, en sus lenguas originarias. La inclusión de las lenguas originarias en las tesis, más allá de evidenciarse en los datos primarios, representó un acto descolonizador, desafiando a la hegemonía del castellano como única lengua legítima para la redacción de conocimientos científicos y, por otra parte, al uso exclusivo de las lenguas originarias para escribir o transcribir géneros tradicionales, observado en programas de formación docente (Sichra, 2011).

A lo largo de la redacción de sus tesis, los jóvenes asumieron el gran reto de desarrollar un registro académico y contemporáneo en lenguas originarias. Hacer uso de sus lenguas para propósitos académicos requirió de mucha dedicación, ya que escribir en lenguas originarias era “más complejo cuando se hace el tema académico” (Raúl). No suponía entonces solo una traducción del castellano a sus lenguas originarias, sino significó un intento por crear desde sus lenguas, neologismos, términos bilingües, y normas estandarizadas. Dentro de los retos figuran experiencia y formación previa en relación al uso de las lenguas para propósitos académicos, así como no contar con asesores bilingües y el tiempo limitado.

La redacción en lenguas originarias significó un logro simbólico importante para los jóvenes y para sus pueblos. Carlos resaltó que la exigencia de redactar secciones en lenguas originarias apoyó a que “nosotros podamos seguir siendo el patrimonio de la lengua originaria, los gestores de la lengua originaria”.

Además de expresar satisfacción personal y admiración por sus compañeros, los jóvenes recalcaron el mensaje político que significaba haber creado una tesis donde se vean y se lean sus lenguas. Para Metsa Wesna era importante “que puedan ver mi tesis y que lo lean y ver que en la actualidad también hay shipibos que escriben sus tesis”. Los jóvenes también mencionaron que sus tesis podrían incentivar la práctica de escribir en otros universitarios indígenas y facilitar la accesibilidad del texto para lectores en lenguas originarias, aun siendo este un número reducido en relación a hablantes.

Finalmente, los jóvenes desarrollaron una mirada crítica en relación al supuesto carácter transformador o empoderador de las literacidades académicas en lenguas originarias, como lo expresó Verónica:

[decían] tú puedes escribir en quechua, solo algunas partes, pero si lo hacías en todo en quechua tendrías que traducir todo también en castellano ... o sea traducir, era como que, como que no tenía validez en mi tesis... hubiera sido bonito que nos digan ... ustedes escojan quechua o castellano para escribir toda su tesis, entonces sería uff, maravilloso, ¿no? ... le darían todo el valor el quechua, o sea al igual que el castellano para que tu con libertad, puedes ponerlo ... algunas partes en castellano [y en quechua]

Esta reflexión nos llama a preguntarnos qué significaría validar las prácticas letradas en lenguas originarias en igualdad con las de castellano y, sobre todo, resalta la necesidad de crear condiciones para el ejercicio de la agencia de los escritores, de los gestores de las lenguas.

En relación a sus sustentaciones, los jóvenes expresaron descontento con no haber contado con jurados bilingües que pudieran comprenderlos y dialogar con sus investigaciones en sus lenguas originarias. En palabras de Raúl, “yo sentía que mi jurado no entendía, cuando no hay comunicación entre emisor y receptor no tiene mayor sentido”. Por su parte, sustentar en quechua, para Verónica, significó “decir más cosas de lo que yo pensaba ... todo lo que yo sentía”.

A pesar de la presencia de las lenguas originarias en las sustentaciones, abriendo la posibilidad de una apertura descolonizadora en el sistema universitario, la falta de un jurado y audiencia bilingüe significó el silenciamiento de

las voces de estos jóvenes investigadores y de sus conocimientos, cerrando así el potencial descolonizador de esta práctica. De esta manera, se corre el riesgo de que escribir y sustentar en lenguas originarias represente un acto meramente funcional o, como dijo Raúl, necesario solo “para cumplir con la rúbrica” de evaluación.

Conclusiones e implicancias

Nuestra investigación reconoce y refuerza la potencialidad de la investigación cualitativa y participativa como práctica descolonizadora dentro de un espacio institucional de educación superior. Al enfocarnos en las diversas identidades, epistemologías y prácticas comunicativas que son parte de, y constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación, exploramos cómo la práctica formativa en investigación en las carreras de EIB de la Facultad de Educación de una universidad privada y los proyectos de investigación de sus estudiantes provenientes de pueblos originarios abrieron y cerraron espacios para construir y desarrollar una pedagogía de investigación descolonizadora.

Concluimos que las pedagogías descolonizadoras—aquellas que permitieron el reconocimiento y fortalecimiento de las epistemologías, identidades y expresiones de la realidad de los estudiantes y sus pueblos originarios—no se diseñaron a priori, sino más bien emergieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este desarrollo está vinculado a la construcción de diálogos respetuosos, creativos y reflexivos entre nosotras, formadoras, con un posicionamiento frente al hecho investigativo y educativo, y las propuestas y demandas de los estudiantes-investigadores.

Estamos en el camino de practicar pedagogías de investigación que validen y visibilicen los conocimientos indígenas, que son parte de las epistemologías del Sur (de Souza Santos, 2011) e incorporen a sabios y sabias originarios. La perspectiva dual émica - ética (mirada desde dentro - mirada como investigador) (Harris, 1997) de la antropología se cuestiona porque, al ser los estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios que investigan, van más allá. Sus investigaciones cuentan con un sello propio. Así está el ejemplo de la tesis de Sonia que trabajó la autonomía infantil en educación inicial desde el punto de vista indígena, desmintiendo pruebas de Evaluación Nacional de Educación del Minedu que ponían a los niños de 3 a 5 años que hablaban lenguas originarias como que “muestran un nivel menor de desarrollo (Minedu, 2014, p. 36). Este sello propio es difícil o quizá imposible de realizar como un antropólogo foráneo, incluso atravesen varios años de trabajo de campo.

La aproximación más descolonizadora en términos investigativos lo constituyeron las experiencias de investigación acción participativa que involucraron la comprensión de la realidad educativa local y comprometieron acciones

transformadoras de estos espacios desde el aporte pertinente de los jóvenes investigadores en diálogo con los actores del territorio, situándolos como líderes comprometidos con el buen vivir de sus comunidades, aunque con dificultad hayan logrado traducir esa vivencia profunda en un informe formal, resistiéndose a incorporar la riqueza del cambio educativo y comunitario en formatos tradicionales.

Al mismo tiempo, reconocemos que estas pedagogías descolonizadoras coexistieron con otras formas de investigar y procedimientos más propios del espacio formativo e investigativo universitario, que no siempre entraron en diálogo con otras formas de enseñanza e investigación. El peso de estas pedagogías tradicionales trajo implicancias para nuestra labor formadora y el trabajo de los estudiantes, constituyéndose como un peso que se tuvo que negociar en cada etapa del proceso investigativo de manera estratégica, a veces, provocando pequeñas transformaciones del sistema y, en otros casos, quedando como tareas pendientes.

El tratamiento de las prácticas comunicativas en el proceso formativo y como producto de la investigación es un claro ejemplo de esta tensión. Por un lado, se comenzó a abrir un espacio descolonizador donde prácticas originarias orales como el relato y los lenguajes visuales fueron parte de la formación de los estudiantes y permitieron el despliegue de voces individuales y colectivas. Sin embargo, la poca continuidad de estas prácticas en la formación y su exclusión en los productos finales significaron el mantenimiento de la colonialidad del lenguaje (Stroud y Bock, en prensa). Continuamos, entonces, con la tarea de repensar cuál es el valor que queremos darle a lo letrado y cómo queremos incluir y valorar las formas discursivas originarias desde sus propias lógicas.

Por otro lado, resaltamos la necesidad de seguir apostando por una apropiación crítica y reflexiva de las literacidades académicas. En relación al castellano académico, incluiría dismantelar su representación como la variedad "correcta" o "mejor" en relación a otras maneras de usar el castellano, enseñar de manera explícita las variedades y los géneros discursivos académicos, y fomentar prácticas de empoderamiento de los estudiantes para identificarse como miembros legítimos de esta comunidad académica.

En relación a las literacidades indígenas enfrentamos otros retos, ya que la inclusión de las lenguas originarias en los informes y sustentación de tesis son tan solo el primer paso. Aún necesitamos asegurar el derecho de los estudiantes de ser escuchados y comprendidos en sus lenguas originarias, asegurando lectores de tesis y jurados bilingües, garantizar el desarrollo de literacidades académicas a lo largo de la carrera, y crear contextos y propósitos para escribir y leer en lenguas originarias en diversos espacios académicos. Además, promover el desarrollo de literacidades académicas indígenas implica promover una conciencia crítica sobre su por qué y para qué, lo cual nos llevará a asumir esta tarea no desde la reproducción de convenciones existentes, sino desde una postura de concebir y desarrollar literacidades originarias académicas propias.

Apostamos por la creación continua de una pedagogía de investigación descolonizadora que incluya la reivindicación y reafirmación de los saberes, identidades, prácticas comunicativas y maneras de relacionarse de los pueblos originarios, así como la apropiación crítica y reflexiva de los aportes de otras tradiciones culturales. Proponemos que el desarrollo de esta pedagogía pueda descolonizar el proceso investigativo, pero, sobre todo, que permita que la acción investigativa nazca de las necesidades vigentes de los pueblos originarios y constituya una reflexión que guíe acciones transformadoras de las praxis sociales y educativas que deslegitiman su agencia, invisibilizan su aporte y mantienen en situación de subordinación su vida y su conocimiento.

Finalmente, requerimos seguir construyendo reflexiones en la línea de formación de investigadores noveles que aborden el hecho investigativo desde sus matrices culturales, configurando sus intereses y los medios que les permitirán sistematizarlos para orientar un pluralismo interepistémico.

Agradecimientos: Expresamos nuestra mayor gratitud a Brisayda Aruahuanca, Carlos Guimaraes, Raúl López Quispe, Landers Rodríguez Cauper, Metsa Wesna y demás entrevistados, quienes generosamente compartieron sus testimonios, sugerencias y reflexiones con nosotras. Asimismo, agradecemos a todos nuestros asesorados. Acompañarlos en el desarrollo de sus tesis nos ha permitido reflexionar sobre nuestra práctica y considerar aportes para la formación de futuras generaciones de estudiantes.

Referencias citadas

Bishop, R.

2012). "Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial". En Denzin, N. y Lincoln, Y, *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (pp. 231 – 282). Vol. I. Barcelona: GEDISA.

Cuenca, R y L, Reátegui.

2016. *La incumplida promesa universitaria en el Perú. Documento de Trabajo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- Erickson, F.
1986. "Qualitative Methods in Research on Teaching". En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3ra ed., pp. 119-161). New York, NY: MacMillan.
- Fals Borda, O.
1984). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Fals Borda, O.
2002. *Historia doble de la Costa. Tomo II*. Universidad Nacional de Colombia. Banco de la República: El Áncora Editores.
- Fanon, F.
1983. *Los condenados de la tierra*. Séptima Edición. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U.
2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foley, D. E.
2002. Critical Ethnography: The Reflexive Turn. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(4), 469-490.
- FORMABIAP.
2004. *Programa Curricular de Formación de Maestros Interculturales Bilingües de la Amazonia Peruana*. Documento Institucional.
- Harris, M.
1997). *Culture, people, nature: an introduction to general anthropology*. Londres: Longman.
- Hornberger, N. y Kvietok Dueñas, F.
2019. Mapeando la enseñanza de biliteracidad en contextos indígenas: Desde la timidez hacia la voz. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 11, 99-125.
- Ivanic, R.
2004) Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18 (3): 220-245.
- Jara, O.
2018. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE.
- Krainer, A; Aguirre, D.; Guerra, M. y Meiser, A.
2017. *Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Sede Ecuador.
- Lillis, T. y Tuck, J.
2016. Academic literacies: A critical lens on writing and reading in the academy. En Hyland, K., & Shaw, P. (Eds.). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (pp. 54-67). Routledge.
- Londoño Calero, S.; Lasso Toro, P. y Rosero Prado, A.L.
2019. Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia. *Diálogo andino*, número 59. Recuperado de: <http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2019/08/08-LONDO%C3%91O-LASSO-RDA59.pdf>
- Malik Liévano, B. y Ballesteros Velásquez, B.
2015. La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo andino*, número 47, junio. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812015000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Mignolo, W.
1995. *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J.
2014. *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- MINEDU.
2014. *Informe de Indicadores Clave de la Evaluación Nacional de Educación Inicial*. Primera edición. Lima, Perú.
- PRATEC (Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas).
1998. *La Regeneración de Saberes en los Andes*. Lima: Aprendizaje Campesino Andino.
- de Sousa Santos, B.
2011. Epistemologías del Sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16 (54), 17 - 39.
- Quintriqueo, S. y Arias-Ortega, K.
2019. Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica: el caso Mapuche en Chile. *Diálogo andino*, número 59. Recuperado de: <http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2019/08/06-QUINTRIQUEO-RDA59.pdf>
- Sánchez Espinoza, E.; Díaz Araya, A, Moncada Rojas, C. y Mamani Morales, J.C.
2018. Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de Pedagogía de la Universidad de Tarapacá, Norte de Chile. *Diálogo andino*, número 57. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812018000300021&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Sichra, I.
2011. Sacando la lengua de su escondite. La escritura académica indígena en la formación superior de profesionales indígenas. *Páginas y Signos*, 7, 113-132.

Stroud, C. y Bock, Z.

(en prensa). *Languages and Literacies in Higher Education*. London: Bloomsbury.

Stroud, C. y Kerfoot, C.

en prensa). "Decolonizing higher education: Multilingualism, Linguistic Citizenship and epistemic justice." En *Languages and Literacies in Higher Education*. London: Bloomsbury.

Walsh, C.

2012. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala – Instituto Científico de Culturas Indígenas.

Walsh, C. (Ed.).

2013. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y(re)vivir. Tomo I*. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala.

Zapata Sepúlveda, P. y Tijoux Merino, M.

2015. Critical Inquiry as a Way to Break the Glass between "Normal" Practices in the Chilean Public Academia and the Case of Color Latin American Migrant Students in Our Classrooms: a Call to Humanize, a Call to Reflect Upon. *Diálogo Andino*, número 47, junio. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812015000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=es