

REVISTA

YACHAYISSN: 2412-2963
e-ISSN: 2520-9051

Universidad Andina del Cusco.

Envío: 23/03/2023

Revisión: 12/04/2023

Aceptado: 05/05/2023

Autor corresponsalWerlin Pizango-Ushiñahua
wpizango@ucss.edu.pe**Cómo citar:**

Pizango-Ushiñahua, W.; Rojas-Gutiérrez, WJ. (2023). Presencia del principio de subsidiaridad en la formación de docentes peruanos de Educación Básica Bilingüe Intercultural universitaria. *Yachay*, 12 (1), 20-30. <https://doi.org/10.36881/yachay.v12i1.668>

Fuente de financiamiento:

Ninguna.

Declaración de conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflictos de interés.**OPEN ACCESS**

Distribuido bajo:



Presencia del principio de subsidiaridad en la formación de docentes peruanos de Educación Básica Bilingüe Intercultural universitaria

Werlin Pizango-Ushiñahua

Magister en Gestión e innovación Educativa. Universidad Católica Sedes Sapientiae. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad Católica Sedes Sapientiae Lima – Perú.

wpizango@ucss.edu.pe<https://orcid.org/0000-0003-0226-6091>**William Jesús Rojas-Gutiérrez**

Magister en Gestión Estratégica Empresarial, Universidad Privada San Juan Bautista SAC – Perú . Docente de la Facultad de Comunicación y Ciencias Administrativas

william.rojas@upsjb.edu.pe<https://orcid.org/0000-0001-5296-2971>**Resumen**

El presente trabajo de investigación buscó demostrar la presencia del principio de subsidiaridad en la formación de docentes peruanos de Educación Básica Bilingüe Intercultural Universitaria; considerando que, estos docentes no hablan bien el castellano ni tienen el español como lengua original, sino sus propias lenguas nativas. Teniendo la necesidad de ser subsidiada su educación universitaria y formación como docentes indígenas, en sus costumbres, lengua, religión, para desempeñar como maestros en sus comunidades nativas. Con una investigación cualitativa hermenéutica, consultando a una muestra a 30 docentes, aplicando una entrevista estructurada. Se concluye que el principio de subsidiaridad no está presente en su totalidad en la formación como docente indígena universitaria, porque no está centrada en una educación intercultural. Demostrando que no fueron educados en su propia lengua y cultura, desde el ser como persona única. Por ello, es necesario una educación intercultural que permita formar docentes indígenas con principio de subsidiaridad orientados en su propia lengua y cultura, asegurando un desarrollo integral del docente indígena

Palabras clave: principio de subsidiaridad, educación intercultural, docente indígena.

Presence of the principle of subsidiarity in the training of peruvian teachers of Basic Bilingual Intercultural University Education

Abstract

The present research sought to demonstrate the presence of the principle of subsidiarity in the training of peruvian teachers of Basic Bilingual Intercultural University Education; considering that these teachers do not speak Spanish well nor do they have Spanish as their original language, but rather their own native languages. There is a need for their university education and training as indigenous teachers, in their customs, language, religion, to be subsidized to perform as teachers in their native communities. With a qualitative and hermeneutic research, consulting a sample of 30 teachers, applying a structured interview. It is concluded that the principle of subsidiarity is not present in its entirety in the training as an indigenous university teacher, because it is not focused on intercultural education. It has been demonstrated that they were not educated in their own language and culture, from being as a unique person. For this reason, an intercultural education is necessary that allows training indigenous teachers with the principle of subsidiarity oriented in their own language and culture, ensuring an integral development of the indigenous teacher.

Keywords: principle of subsidiarity, intercultural education, indigenous teacher.

Introducción

A partir de la observación de aquellos estudiantes indígenas que tienen la necesidad y dificultad en comprender los textos escritos en castellano, en padecer al hablar el castellano, en tener docentes que no hablan su idioma materno y que les enseñan a pensar desde el criterio hispano, tal como lo llaman ellos, surge el interés en analizar cómo responder a las demandas y necesidades sin destruir y absorber su cultura indígena. Es decir, se origina el interés en investigar sobre cómo aplicar un principio de subsidiaridad en la formación universitaria que fortalezca y garantice su formación integral como estudiante indígena.

Al iniciar la investigación, se ha verificado la intervención que tiene la Universidad Católica Sedes Sapientiae Lima, Perú, a través de la Facultad Ciencias de la Educación y Humanidades, en diseñar un Modelo Curricular de Educación Básica Bilingüe Intercultural, orientado para formar estudiantes indígenas. Ellos hablan un idioma diferente al castellano, como el asháninka, shipibo, yine, entre otros; y tienen culturas diferentes a la hegemónica; por lo tanto, piensan, actúan y comprenden el mundo de manera distinta a las personas mestizas. Esta y otras intenciones llevan a plantear como objetivo analizar la presencia del Principio de Subsidiaridad en la formación de docentes indígenas en la especialidad de Educación Básica Bilingüe Intercultural (EBBI).

Para el desarrollo de esta investigación se plantea un estudio de enfoque cualitativo, con diseño hermenéutico. Este diseño analiza el comportamiento y documentos que llevan a distintas formas de interpretar las conductas de las personas. Para ello, utiliza las técnicas de la entrevista estructurada y el análisis de contenido.

El principio de subsidiaridad

Historia

La encíclica de Pío XI, *Quadragesimo Anno* (QA, 1891) se orienta a la restauración del orden social y su perfeccionamiento. A modo de resumen, se plantean tres puntos claves para entender este cambio de sociedad. En primer lugar, la sociedad, en el año 1891, era algo parecida a la del año 1931, donde la lucha de clases se entendía como pugna de clases sociales. En segundo lugar, en 1891, existía un capitalismo liberal de pequeñas unidades económicas y, en el año 1931, seguía el capitalismo de los grandes monopolios. Por ende, representa una forma de socialización. Finalmente, en el año 1891, se tenía una sociedad materialista y antirreligiosa, y, en el año 1931, la sociedad en su esencia sigue siendo materialista y arreligiosa.

Al respecto, la encíclica observa solamente la cuestión social y todo tipo de manifestación de sociabilización de la persona. En este contexto de sociabilización, se produce la complejidad de la vida económico-social, que afecta directamente las libres decisiones de desarrollo. Ante esta situación, la Iglesia ofrece una solución de orden económico-

social, con carácter solidario.

Por eso, el tema de subsidiaridad está entre los pilares y características de la Doctrina Social de la Iglesia (CDSI, 2005). La persona humana como tal siempre ha sido para la Iglesia el centro de su doctrina; aún más, la dignidad de la persona no se puede ni se debe maltratar por ninguna razón. Es por eso que no es posible hablar de la dignidad de la persona si no se protege el núcleo familiar, comunidades, los comités, las asociaciones, y todo tipo de grupo que hace crecimiento social. En otras palabras, es la sociedad civil, comprendida como el conjunto de relaciones de individuos, que se realiza de forma originaria; pero gracias a la iniciativa del poblador. Todas estas redes de comunicaciones e intercambios de diálogos constituyen una verdadera comunidad de personas, que se define como la sociabilidad.

Esta sociabilidad, que es la sociedad en sí misma, es la familia y la comunidad, que corresponde directamente a la naturaleza del hombre; por eso, se debe buscar mayor número de personas que participen en la vida social. El *Catecismo de la Iglesia Católica* (CIC, 1997) señaló al respecto que “es preciso impulsar, alentar la creación de asociaciones e instituciones de libre iniciativa para fines económicos, sociales, culturales, recreativos, deportivos, profesionales y políticos, tanto dentro de cada una de las naciones como en el plano mundial” (CIC, 1997, n. 1882, p. 515). Estos aspectos le son propios de la sociabilidad, que es natural en el ser humano: asociarse para lograr objetivos, acción en que la participación del hombre es mayor, y la capacidad individual, la máxima expresión de su ser. Asimismo, se desarrolla en sus cualidades de participar y crear, así como su sentido de iniciativa y responsabilidad individual.

Al respecto, surge la pregunta de qué pasa en una sociedad que imposibilita ejercer este derecho de iniciativa, tanto económico, político, cultural y religioso. A veces, en nombre de la justificación de la terminología “igualdad de derechos”, se cometen errores; incluso, se llega a destruir el derecho de iniciativa. Tal como indica el papa Juan Pablo II (1987) en su encíclica *Sollicitudo rei socialis* (SRS), “la negación de tal derecho o su limitación en nombre de una pretendida ‘igualdad’ de todos en la sociedad, reduce o, sin más, destruye de hecho el espíritu de iniciativa, es decir, la subjetividad creativa del ciudadano” (Juan Pablo II, 1987, n. 15, párr. 11).

Se debe mencionar que es, prácticamente, matar a una persona en vida y a una sociedad o comunidad que quiere salir adelante. Es decir, se les corta la capacidad de desarrollarse como persona y como nación. Esta realidad se observa en la Amazonía peruana, donde progresivamente se destruye el idioma originario de las comunidades indígenas, y ya no poseen la iniciativa de seguir cultivando o hablando sus propias lenguas nativas.

Dicho de otro modo, la sociedad lo único que hace es aplastar esta iniciativa. Adicionalmente, el Estado es dueño absoluto de todo: lo que tiene, produce y piensa una persona

o comunidad. Las comunidades y las personas entran en un estado de frustración, desesperación y abandono de sus tierras, hasta el punto de no querer hablar sus propias lenguas, y lo único que hacen es abandonar sus pueblos. La razón, como se anotaba líneas arriba, es que el Estado decide por ellos. Incluso, dicta normas de cómo un ciudadano debe cuidar o educar a su hijo menor.

Tampoco, se puede llegar al enfrentamiento en que el ciudadano espera todo del Estado. En esta misma línea, el papa Juan Pablo II (1991) en su otra encíclica *Centesimus annus* (CA) va a respaldar y garantizar la capacidad individual de la persona en una situación difícil: “Pero tampoco podría asegurar directamente el derecho a un puesto de trabajo de todos los ciudadanos, sin estructurar rígidamente toda la vida económica y sofocar la libre iniciativa de los individuos” (Juan Pablo II, 1991, n. 48, párr. 13). En síntesis, lo que hace el Estado es garantizar la libertad individual de la persona, darle una estabilidad laboral; pero tampoco garantiza el puesto de trabajo. En otras palabras, el Estado no va a trabajar por el ciudadano, sino que estaría yendo contra el principio de subsidiaridad. Como se sostiene en la CA, se estaría sofocando la libre iniciativa de la persona.

De la misma forma, el documento de la Congregación para la Doctrina de la Fe (CDF, 1987) dice lo siguiente: “Ni el Estado ni sociedad alguna deberán jamás sustituir la iniciativa y la responsabilidad de las personas y de los grupos sociales intermedios en los niveles en los que estos pueden actuar, ni destruir el espacio necesario para su libertad” (CDF, 1987, n. 73, párr. 4). En este contexto de sociabilidad se mueve la persona, y jamás puede la sociedad mutilar el derecho de libre iniciativa, que se conoce como subjetividad creativa de la persona humana.

En el Concilio Vaticano II (CV II, 1965), en el documento de la Constitución Pastoral *Gaudium et spes* (GS), se explicó acerca de la armonía que debe darse entre el individuo y la sociedad para un mejor desarrollo de la nación. Ante todo, en relación con el respeto a la iniciativa individual, sostuvo lo que sigue:

El desarrollo debe permanecer bajo el control del hombre. No debe quedar en manos de unos pocos o de grupos económicamente poderosos en exceso, ni tampoco en manos de una sola comunidad política o de ciertas naciones más poderosas. Es preciso, por el contrario, que, en todo nivel, el mayor número posible de hombres, y en el plano internacional el conjunto de las naciones, puedan tomar parte activa en la dirección del desarrollo. Asimismo, es necesario que las iniciativas espontáneas de los individuos y de sus asociaciones libres colaboren con los esfuerzos de las autoridades públicas y se coordinen con éstos de forma eficaz y coherente (CV II, 1965, n. 65, párr. 1).

El significado del principio de subsidiaridad

La Iglesia católica ha cuidado y protegido las

expresiones originarias de la persona, de la sociedad y de toda sociabilidad. Tal como la menciona en todos los documentos que se ha consultado para esta investigación, se ha protegido, cuidado, respetado y garantizado la iniciativa original de la persona. En este contexto de sociabilidad entre la iniciativa de la persona y de la sociedad con actitud de ayuda se da el principio de subsidiaridad. El término “subsidiaridad” proviene del latín *subsidium* (‘ayuda’) y es uno de los principios de la Iglesia. El *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia* (CDSI), retomando las palabras Pío XI, en la encíclica *Quadragesimo Anno* (QA), recordó que el principio de subsidiaridad se refiere a lo que sigue:

Como no se puede quitar a los individuos y darlo a la comunidad lo que ellos pueden realizar con su propio esfuerzo e industria, así tampoco es justo, constituyendo un grave perjuicio y perturbación del recto orden, quitar a las comunidades menores e inferiores lo que ellas pueden hacer y proporcionar y dárselo a una sociedad mayor y más elevada, ya que toda acción de la sociedad, por su propia fuerza y naturaleza, debe prestar ayuda a los miembros del cuerpo social, pero no destruirlos y absorberlos (CDSI, 2005, n. 186, p. 100).

El principio de originalidad, de creación e iniciativa que tiene toda persona no puede ser aplastado, borrado y negado por ninguna otra persona mayor o superior a ella. Nadie, por ninguna razón, puede destruir lo que una persona ha construido por su propia iniciativa. Asimismo, las sociedades de orden superior deben tener una actitud de ayuda. Por otra parte, el respeto a las asociaciones o programas académicos debe estar por delante frente a las ayudas económicas y educativas que realizan las universidades. Se debe priorizar, primero, la opinión de la institución menor frente al subsidio que brinda la institución mayor.

Juan Pablo II (1991), en la encíclica *Centesimus annus* (CA), en el número 48, expuso, asimismo, en relación con el principio de subsidiaridad, que una estructura social de orden superior no debe intervenir en los asuntos internos de un grupo social de orden inferior, privándola de sus iniciativas de desarrollo, sino debe apoyarla en caso de necesidad. Definitivamente, una organización mayor no debe meterse en la vida interna de una comunidad, inferir, decidir por ella y, en consecuencia, quitarle la capacidad individual de progreso. Al contrario, debe estar con la actitud de ayuda o subsidio permanente. Ambas deben coordinar para el bien de todos.

El *Catecismo de la Iglesia católica* (CIC) también precisó sobre el principio de subsidiaridad. De acuerdo con esta fuente, una estructura social mayor no puede meter en la vida privada de un grupo menor, privándole de sus capacidades de creación originaria; sino que debe sostenerle en caso de necesidad y ayudarla en toda la coordinación de su desarrollo económico. Además, subrayó que “el principio de subsidiaridad se opone a toda forma de colectivismo. Traza los límites de la intervención del Estado. Intenta armonizar las

relaciones entre individuos y sociedad. Tiende a instaurar un verdadero orden internacional” (CIC, 1997, n. 1885, p. 516).

Características del principio de subsidiaridad

Una de las características del principio de subsidiaridad es proteger a las personas de los abusos de las sociedades superiores, las que pide ayudar en sus iniciativas y tareas particulares. También, respalda a la persona, familia y sociedad, porque siempre tienen algo de original que brindar a la comunidad en la cual viven. Por otro lado, la negación del principio de subsidiaridad, con el pretexto de igualdad, descentralización y democratización, anula el principio de libertad y de iniciativa.

Por último, el principio de subsidiaridad es como un termómetro para el Estado. Sin este principio existiría una exagerada ayuda económica frente a una sociedad necesitada, y estaría cayendo en el asistencialismo, con un enorme crecimiento de los gastos públicos. Incluso, si desconoce o anula la iniciativa privada, también estaría amenazando directamente el principio de subsidiaridad.

Elementos del principio de subsidiaridad

El *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* (CDSI, 2005) consideró algunos elementos del principio de subsidiaridad. A continuación, se menciona cada uno de ellos.

- El respeto y la promoción efectiva del primado de la persona y de la familia.
- La valoración de las sociedades, que no pueden destruir y absorber las iniciativas de los individuos.
- El respaldo ofrecido a la iniciativa privada, en el cual se garantizan las características peculiares de cada organismo social, y que contribuya al bien común.
- La salvaguardia de los derechos de la persona humana y de las minorías.
- La descentralización burocrática y administrativa.

Es preciso indicar que, en algunas ocasiones, el Estado promueve la economía en lugares donde toma la iniciativa el individuo. En ese sentido, el Estado apoya al cien por ciento a la comunidad. En nombre del principio de subsidiaridad, el Estado o toda institución, asociación, etc., no puede prolongar la ayuda, justificando el bajo recurso de la situación.

Método

La presente investigación sigue el enfoque cualitativo. Así mismo, Rojas-Gutiérrez (2022) define “la investigación cualitativa como un proceso sistemático que proporciona profundidad a los datos, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas, permite que la indagación se haga flexible, fresca, natural y holística” (p.84). Es decir, lo que interesa es la perspectiva que posee el participante de la realidad.

Por su parte, Ríos (2005) sostuvo que la investigación

cualitativa “permite llegar a una comprensión hermenéutica cimentada en la explicación objetiva a través del análisis estructural, la cual finalmente es sobrepasada al entrelazarla con el mundo nuevo que queda al descubierto gracias a este medio” (p. 53).

En este estudio, la población está compuesta por los egresados y egresadas de la especialidad de Educación Básica Bilingüe Intercultural de la Universidad Católica Sedes Sapientiae Lima – Perú. Hernández, Fernández y Baptista (2014) definieron que “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 174). Para tal referencia de estudio, se consideró a 30 docentes egresados y egresadas del Programa de Estudios de Educación Básica Bilingüe Intercultural, como muestra de verificación y análisis hermenéutico de la presencia del principio de Subsidiaridad en la formación de docentes universitarios. Por ello, se utilizó el técnica análisis de contenido, la cual llevó a analizar el contenido del documento del diseño curricular de la especialidad de Educación Básica Bilingüe Intercultural, para determinar si está orientada en la centralidad del estudiante indígena. Monje (2011) planteó que “el análisis de contenido se considera una técnica ‘indirecta’ que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y el análisis de los documentos que se crean o producen en ella” (p. 157). El instrumento empleado fue la guía de entrevista estructurada a los 30 docentes egresados y egresadas. En ella se revisó el desarrollo integral de la persona, es decir, qué cursos contribuyeron a su formación como docentes indígenas, que puedan responder a la exigencia de sus comunidades, considerando su lengua y cultura. También se estudió, la dignidad de la persona analizando la discriminación de parte del docente hispano. Behar (2008) señala que las entrevistas estructuradas o formalizadas “se desarrollan en base a un listado fijo de preguntas cuyo orden y redacción permanece invariable” (p. 60). Este tipo de entrevista contiene una guía de preguntas cuya secuencia no se puede cambiar.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas con relación a la presencia del principio de subsidiaridad en la formación de docentes indígenas de Educación Básica Bilingüe Intercultural.

1. La centralidad del hombre en el principio de subsidiaridad en el Modelo Curricular de Educación Básica Bilingüe Intercultural

1. ¿Cuáles fueron las dificultades que has tenido como estudiante en tu carrera universitaria al tener docentes que no hablan tu idioma y que no comprenden lo que deseas expresar? Comenta al respecto.
2. ¿Cuál fue la experiencia que te marcó y llegaste a decir que no deben enseñar docentes que no hablen tu idioma, porque no conocen la realidad indígena?
3. ¿Crees que el Diseño Curricular está correctamente interpretado y elaborado desde el enfoque o contexto

educativo indígena, o sea, está centrado en la persona indígena? Argumente su opinión.

4. ¿Consideras que los miembros que integran en la elaboración del Diseño Curricular de EBBI deben ser estudiantes egresados en general (docentes), docentes bilingües, director de un colegio indígena, coordinador del área de EBBI, director académico de la filial Atalaya, un especialista en Diseño Curricular y coordinador académico de la Facultad de Educación porque ayudarían en elaborar un currículo centrado en la persona indígena? Comente su opinión.

Respuesta de monseñor Gerardo Zerdin

Monseñor Gerardo Zerdin (12 de marzo 2018), obispo del Vicariato de San Ramón y promotor general del Programa de Estudios de EBBI respondió lo siguiente: *En primer lugar, te felicito por visitar Nopoki. Con respecto a las preguntas, te puedo decir que todos los estudios que realizan en orientación a Nopoki lo hacen pensando de afuera y no se dan cuenta que aquí hay otra realidad. No conocen la selva. No saben qué cursos poner en los planes de estudios. Muchos planes se han hecho, pero igual son todos que no se ajustan a la realidad. Deben ser los planes pensando en la necesidad del indígena. Es todo lo que te puedo decir. Ahora Nopoki está sacando textos en sus propios idiomas y, para ello, se necesita mucha ayuda de los propios egresados. Gracias a ti. Buenas tardes.*

Respuestas de los egresados y egresadas

1. *No está correctamente interpretado y elaborado de acuerdo con el enfoque indígena, porque, si bien nosotros revisamos que las lecturas, son mayormente occidentales, mas no se observa las lecturas propias. Y nosotros la adaptamos a nuestra realidad. (Mujer 1, asháninka, 12 de marzo 2018).*
2. *Yo creo que ahí falta la interpretación correcta. Se debería de considerar también a otros agentes para realizar un análisis y de acuerdo con ello elaborar desde el contexto educativo indígena. (Mujer 2, shipiba, 12 de marzo 2018).*
3. *No en su totalidad han partido. Cuando hemos venido a campo a trabajar hemos podido ver otra realidad. En el tiempo que estábamos estudiando era casi con ejemplos más de la ciudad. 80 % sí, 20 % de nuestra comunidad. Conforme he ido trabajando he visto que hay temas que no hemos puesto en práctica. He podido ver que en las posteriores promociones sí lo tenían en consideración. (Hombre 1, yine, 12 de marzo 2018).*
4. *¿Te refirieras al diseño curricular del Mejoramiento de Experiencia Docente (MED) o de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS)? Porque falta mucho camino que recorrer hacia las mismas realidades de nuestras comunidades. (Hombre 2, asháninka, 12 de marzo 2018).*
5. *Sí está elaborado desde el enfoque educativo indígena, pero hay cosas que se deben mejorar; por ejemplo, incluir*

temas: identificar bien nuestros parentescos de la familia. Convencer a los jóvenes universitarios que la única salida y salvar nuestra cultura es valorar a ella misma, en no tener vergüenza de hablar el idioma originario, vestirse y mostrar frente a los demás. (Hombre 3, asháninka, 12 de marzo 2018).

La centralidad del hombre en el Diseño Curricular de EBBI

El diseño curricular de EBBI es para estudiantes indígenas cuya lengua materna es una lengua originaria y que tienen el castellano como segunda lengua. Estos estudiantes tienen el deseo de superarse para beneficio propio y de sus comunidades. No se les puede privar de este deseo; sin embargo, para lograrlo, necesitan el subsidio (ayuda) de las autoridades y de ciertas organizaciones. Sin embargo, esta ayuda no debe significar la destrucción o la absorción de su identidad y de su cultura. Esto quiere decir que el subsidio debe efectuarse en su propio idioma, respetando sus costumbres, su realidad, sus características y su pensamiento indígena.

El monseñor Gerardo Zerdin, obispo del Vicariato de San Ramón, solicitó a la Universidad Católica Sedes Sapientiae, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, fundar una universidad para indígenas, como respuesta a la necesidad de los jóvenes indígenas de contar con una universidad de carácter intercultural para seguir estudios superiores. La UCSS respondió positivamente a la solicitud como parte de sus programas de extensión y proyección social y en concordancia con su estatuto, que garantiza y prioriza la educación superior de los pueblos indígenas,

En consecuencia, la UCSS se comprometió a subsidiar la formación y desarrollo de estudiantes indígenas que buscan, además, construir su identidad cultural. Para ello, debía diseñar cursos con enfoque indígena que condujeran, más adelante, al desarrollo de una *intelectualidad indígena*. Sin embargo, el Diseño Curricular, si bien tiene el enfoque indígena, no responde, en su totalidad, a las necesidades y características de sus estudiantes. Uno de los informantes dice al respecto: *“Yo creo que ahí falta la interpretación correcta, se debería de considerar también a otros agentes para realizar un análisis y de acuerdo con ello elaborar desde el contexto educativo indígena”* (Mujer 2, shipiba, 12 de marzo 2018).

Si consideramos que la enseñanza y el aprendizaje superior deben estar centrados en el estudiante, es decir, centrados en el hombre y todas sus dimensiones, el plan de estudios elaborado por la UCSS, si bien ha sido diseñado con el fin de que esté centrado en el hombre indígena, aun es insuficiente; pues no contempla, en su totalidad, su cultura, su lengua, su realidad, sus costumbres ni sus conocimientos. Solo hay 13 cursos que se adecuan a estas necesidades, los demás siguen otros criterios. Al respecto, una egresada comentó lo siguiente: *No está correctamente interpretado y elaborado de acuerdo con el enfoque indígena, porque si bien nosotros*

revisamos que las lecturas son mayormente occidentales, mas no se observa las lecturas propias. Y nosotros la adaptamos a nuestra realidad (Mujer 1, asháninka, 12 de marzo 2018).

En el análisis del perfil del ingresante, se han encontrado que, de los 16 criterios, solo cuatro están centrados directamente en el hombre y en la cultura indígena. En otros términos, solo cuatro, distribuidos en tres aspectos, toman en cuenta la centralidad del hombre.

a) Aspecto personal: indica el sentido de pertenencia a una comunidad indígena.

b) Aspecto académico: en este aspecto, se hallaron dos criterios: (a) dominio y manejo de un idioma originario, y (b) buen manejo de comprensión lectora y producción de textos en idioma originario y castellano.

c) Aspecto vocacional: en este aspecto, se halló solo un criterio que es la vocación de servicio y convicción para lograr el objetivo del proyecto.

En el perfil del egresado solo hay cinco de los 12 criterios que están centrados en el estudiante. Estos son los siguientes: (a) se comunica con precisión y fluidez, utilizando su lengua materna y el castellano, en forma oral y escrita; (b) elabora material didáctico utilizando diversas técnicas con el fin de promover el aprendizaje activo de su lengua materna y del castellano; (c) aplica modelos, tipos y metodologías de la investigación científica aplicada a las culturas; (d) diseña y elabora proyectos de investigación, innovación y/o productivos en las instituciones educativas de educación intercultural bilingüe donde desarrolla su práctica preprofesional; y (e) formula proyectos desde los saberes de las culturas amazónicas (cosmovisión, valores, idiomas, cuidado del medio ambiente) para propiciar el desarrollo sostenible. Los demás criterios responden al perfil de un estudiante de Lima.

Entonces, se corrobora una vez más que el diseño curricular de EBBI, que se dice bilingüe e intercultural, no está centrado totalmente en el hombre indígena, porque no está diversificado a la realidad, a las dificultades y a las carencias de los pueblos indígenas; no contempla actividades o cursos obligatorios y electivos de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes que deben asumir esta realidad cuando asuman su papel de docentes bilingües. Este diseño no sigue el enfoque curricular de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, cuyo Modelo Educativo Institucional parte de la realidad del estudiante, de sus necesidades, exigencias y cultura. Existe, entonces, entre estos modelos, una brecha en la interpretación de la realidad indígena, brecha que debe cerrarse por el daño que causa a quienes deben beneficiar.

2. *El desarrollo integral del hombre en el principio de subsidiaridad en el Modelo Curricular de Educación Básica Bilingüe Intercultural.*

1. Según tu opinión, ¿qué cursos en el diseño curricular de EBBI no ayudaron y sí ayudaron a desarrollarte integralmente

como persona? ¿Por qué? Comenta tu opinión.

2. ¿Consideras que el diseño curricular de EBBI fue adecuado para desarrollarte integralmente como buen docente? ¿Por qué?

Respuestas de los egresados y egresadas

1. *El curso de las lenguas indígenas fue una herramienta importante para crecer en conocimiento léxico propio del idioma shipibo-konibo y dar el realce a mi cultura para lograr un nivel óptimo como profesional bilingüe de esta cultura. (Mujer 3, shipiba, 13 de marzo 2018).*

2. *Etnomatemático, porque aprendí mucho, de cómo resolver problemas matemáticos relacionados con la realidad. También comunicación, en la producción de textos, en la comprensión y pronunciación de las palabras. (Mujer 4, asháninka, 13 de marzo 2018).*

3. *También el curso de Lengua Materna, porque me ayudó mucho, a pesar de la dificultad de aprender y conocer; que es más valioso para mi cultura. Gracias al curso, aprendí a pronunciar, escribir y conocer mi cultura. (Hombre 4, asháninka, 13 de marzo 2018).*

4. *El profesor [de Matemáticas y Etnomatemáticas] nos enseñaba con materiales de la zona. Él nos decía que así tenía que ser porque siempre aprendemos con materiales de otras, pero tenemos que partir de nuestra realidad. (Hombre 5, yine, 13 de marzo 2018).*

5. *¿Niños como antes sus papás medían? Con una pita, mi papa mide con las 'gemes' (medición con los dedos de la mano). Y les explico que ahora tienen un metro, una huincha. (Hombre 6, yine, 13 de marzo 2018).*

6. *Geografía y desarrollo amazónico también es importante, donde estamos, donde pertenece cada cultura y cada etnia. Nuestros ríos, que temperatura tiene cada región. Zoología, conocer los animales. Con los animales, los niños aprenden, diferenciar cuáles son de la localidad, cuáles son foráneos, elefantes, león, cebra que no está aquí, dónde vive cada uno, tipo de movimiento, de hábitat. (Hombre 7, kakinte, 13 de marzo 2018).*

7. *Todos los cursos fueron importantes para mí, porque me iluminaban cada día y tenía más ganas de estudiar. Pero sería mejor si tuvieran el enfoque de educación intercultural bilingüe. (Hombre 8, asháninka, 13 de marzo).*

8. *Los cursos que sí ayudaron eran didácticas de las áreas curriculares y psicología porque eran necesarias para poder prepararnos bien en la carrera. (Mujer 5, shipiba, 13 de marzo 2018).*

9. *En la universidad, empezamos a hablar de los derechos de los pueblos indígenas. Nos han hablado de que tenemos que valorar nuestro idioma, costumbres, ritos, danzas y que tenemos ciertos derechos como indígenas que tenemos que valorar. Me ha fortalecido en mis derechos*

de pertenecer a una etnia, de poder interculturalizarme con otros grupos étnicos, de pertenecer a una institución bilingüe, de pertenecer a un país multicultural y muchos derechos que hay aquí. (Hombre 9, yine, 13 de marzo).

Desarrollo integral del hombre en el diseño curricular de EBBI

Para una mejor ubicación, los cursos se clasificarán en tres grupos: (a) cursos generales, (b) cursos específicos para la labor docente y (c) cursos específicos para la formación productiva. Estos se presentan en la Tabla 1, Tabla 2 y Tabla 3, respectivamente. Se debe mencionar que la información fue proporcionada en Nopoki por el profesor Juan Ruiz (comunicación personal, el 03 de octubre del 2017).

Tabla 1

Cursos generales del plan de estudio vigente número 5 de EBBI

Cursos generales			
1	Lengua Castellana	21	Teología
2	Lengua Materna	22	Ética
3	Literatura Peruana y De La Amazonía	23	Doctrina Social de la Iglesia
4	Literatura Infantil	24	Historia de la Iglesia
5	Seminario de Redacción	25	Taller de Inglés
6	Matemática y Etnomatemática	26	Dibujo y Pintura
7	Estadística General	27	Dramaturgia, Teatro y Oratoria
8	Estadística Aplicada a la Educación	28	Educación Musical
9	Metodología de Estudios Universitarios	29	Expresión Corporal: Gimnasia Rítmica, Danza
10	Historia del Perú	30	Tecnología de la Información y la Comunicación
11	Historia y Cultura Amazónica	31	Computación e Informática
12	Historial Universal	32	Seminarios de Sexualidad y Afectividad Humana
13	Historia de La Educación	33	Legislación Educativa
14	Geografía y Desarrollo Amazónico	34	Teorías de la Educación
15	Cultura Científico Ambiental: Botánica	35	Tutoría y Orientación
16	Cultura Científico Ambiental: Zoología	36	Gestión Educativa
17	Cultura Científico Ambiental: Anatomía	37	Economía Doméstica
18	Enfermedades Tropicales y Medicina Natural	38	Seminario: Cultura y Artesanía
19	Desarrollo Humano y Aprendizaje	39	Educación y Comunidad
20	Antropología Religiosa		

Tabla 2

Cursos específicos para los docentes

Cursos específicos para la labor docente			
1	Didáctica General	7	Didáctica de las Ciencias Sociales
2	Didáctica de la Comunicación	8	Didáctica de la Educación Religiosa
3	Didáctica de la Matemática	9	Educación Psicomotriz y Deporte
4	Didáctica de la EIB	10	Programación Curricular y Evaluación
5	Didáctica de la Educación Artística	11	Prácticas Preprofesionales
6	Didáctica de las Ciencias Naturales		

Tabla 3

Cursos específicos para la formación productiva

Cursos específicos para la formación productiva			
1	Producción Agrícola: Cultivos de Pan Llevar	9	Cultivos en Viveros y Procesamiento de Alimentos
2	Producción Agrícola: Cultivos Perennes	10	Sistema de Forestación y Reforestación
3	producción Agrícola: Horticultura	11	Cultivos Amazónicos
4	Producción Agrícola: Crianza y Producción Aves Menores	12	Taller de Gastronomía
5	Producción Agrícola: Crianza y Producción De Peces	13	Taller de Costura
6	Producción Agrícola: Crianza y Producción Aves Menores	14	Taller de Carpintería
7	Chacras Integrales y Viviendas Saludables	15	Producción Agrícola: Cultivos de Pan Llevar
8	Producción de Abonos Orgánicos		

En el área complementaria de la malla curricular, figuran quince cursos específicos para la formación productiva, que están orientados a ayudar y garantizar la formación integral de los profesores bilingües. Debido a que las personas indígenas están familiarizadas desde muy temprana edad a estos procesos productivos, estos cursos no garantizan al 100 % el desarrollo integral de la persona indígena. Sería mejor que por estos cursos o talleres laborales los estudiantes reciban una certificación especial a modo de incentivo.

Antes este panorama, surge el cuestionamiento de si el diseño curricular de EBBI contempla el principio de subsidiaridad y el desarrollo integral del hombre indígena y, si lo contempla, en qué cursos se evidencian. Se observa que son solo 13 cursos de los 42 donde se ven reflejadas la

identidad indígena y la formación integral. Estos cursos son los siguientes: (a) Lengua Originaria, (b) Conocimiento Matemático y Etnomatemático, (c) Historia y Realidad Amazónica, (d) Didáctica para la Educación Intercultural Bilingüe, (e) Didáctica de la Comunicación y de la Matemática para la Educación Intercultural, (f) Educación y Comunidad I, (g) Producción Agrícola, (h) Cultura Científico Ambiental, (i) Producción Pecuaria y Talleres (Carpintería, Costura y Gastronomía), que son electivos.

Con estas trece asignaturas se está subsidiando la Educación de EBBI. Con ellos está presente el principio de subsidiaridad, porque no se está destruyendo ni absorbiendo la identidad indígena y su cultura milenaria. Al respecto, durante las entrevistas, un docente comentó lo siguiente: *“También el curso de Lengua Materna, porque me ayudó mucho, a pesar de la dificultad de aprender y conocer, que es más valioso para mi cultura. Gracias al curso, aprendí a pronunciar, escribir y conocer mi cultura (Hombre 4, asháninka, 13 de marzo 2018)*. Otra docente dijo que *“El curso de las lenguas indígenas fue una herramienta importante para crecer en conocimiento léxico propio del idioma shipibo-konibo y dar el realce a mi cultura para lograr un nivel óptimo como profesional bilingüe de esta cultura”* (Mujer 3, shipiba, 13 de marzo 2018).

A continuación, se presenta la distribución de estos trece cursos dentro del Plan vigente número 05 periodo 2016-I del presente año 2018. Los cursos de Conocimiento Matemático y Etnomatemático y Lengua Originaria se dictan en el primer ciclo (ver Figura 1). El curso de Historia y Realidad Amazónica I es parte de las materias del quinto ciclo (ver Figura 2). El curso de Didáctica para la Educación Intercultural Bilingüe está en el sexto ciclo (ver Figura 3).

CICLO I						
CODIGO	ASIGNATURA	TIPO	HT	HP	CREDES	PRE- REQUISITOS
170001	ANTROPOLOGIA RELIGIOSA	O	4	0	4	
390152	CASTELLANO I	O	2	2	3	
390153	CONOCIMIENTO MATEMATICO Y ETNOMATEMATICO I	O	2	2	3	
390001	CULTURA CIENTIFICO AMBIENTAL I-BOTANICA	O	2	2	3	
190040	HISTORIA UNIVERSAL I	O	2	2	3	
390154	LENGUA ORIGINARIA I	O	2	2	3	
390155	PRODUCCION AGRICOLA I - CULTIVOS DE PAN LLEVAR	O	1	2	2	
TOTALES CURSOS OBLIGATORIOS			15	12	21	TOTAL HORAS : 27

Figura 1. Tomado de Plan de Estudios 05, Universidad Católica Sedes Sapientiae.

CICLO V						
CODIGO	ASIGNATURA	TIPO	HT	HP	CREDES	PRE- REQUISITOS
390170	CASTELLANO V	O	2	2	3	390165(4)
390171	CONOCIMIENTO MATEMATICO Y ETNOMATEMATICO V	O	2	2	3	390165(4)
390172	CULTURA CIENTIFICO AMBIENTAL V - MEDICINA NATURAL TRADICIONAL	O	2	2	3	
390173	DIDACTICA GENERAL	O	2	2	3	
190055	HISTORIA Y REALIDAD AMAZONICA I	O	2	2	3	
390174	LENGUA ORIGINARIA V	O	2	2	3	390165(4)
390175	PRODUCCION PECUARIA I - CRIANZA Y PRODUCCION DE ANIMALES	O	1	2	2	
TOTALES CURSOS OBLIGATORIOS			13	14	20	TOTAL HORAS : 27

Figura 2. Tomado de Plan de Estudios 05, Universidad Católica Sedes Sapientiae.

CICLO VI						
CODIGO	ASIGNATURA	TIPO	HT	HP	CREDES	PRE- REQUISITOS
390176	CASTELLANO VI	O	2	2	3	390170(5)
390177	CONOCIMIENTO MATEMATICO Y ETNOMATEMATICO VI	O	2	2	3	390171(5)
390178	CULTURA CIENTIFICO AMBIENTAL VI - CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE	O	2	2	3	
390179	DIDACTICA PARA LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE	O	2	2	3	390173(5)
390114	HISTORIA Y REALIDAD AMAZONICA II	O	2	2	3	190055(5)
390180	LENGUA ORIGINARIA VI	O	2	2	3	390174(5)
390181	PRODUCCION PECUARIA II - CRIANZA Y PRODUCCION DE ANIMALES	O	1	2	2	390175(5)
390182	ARTES GRAFICAS Y PLASTICAS	E	2	2	3	
390183	DRAMATURGIA, TEATRO Y ORATORIA	E	2	2	3	
TOTALES CURSOS OBLIGATORIOS			13	14	20	TOTAL HORAS : 27

Figura 3. Tomado de Plan de Estudios 05, Universidad Católica Sedes Sapientiae.

La Universidad Católica Sedes Sapientiae menciona en su estatuto, con referencia al desarrollo integral de la persona, que sus fines e ideales obedecen a la educación humanista y a la formación integral de la persona. Sin embargo, en el perfil del ingresante ningún aspecto se refiere al desarrollo integral del hombre.

En el perfil del egresado, tampoco se encontró algún punto que haga referencia al desarrollo integral del hombre indígena. No obstante, en los cursos específicos para la Formación Productiva y Complementaria, se hace hincapié en la formación y desarrollo integral del hombre indígena. Esto es un indicador de que se está interpretando incorrectamente la realidad del estudiante indígena. Por eso, se debe trabajar en coordinación con ellos para conocer las exigencias y necesidades de las comunidades donde aplicarán su estudio universitario

3. La dignidad de la persona en el principio de subsidiaridad del Modelo Curricular de Educación Básica Bilingüe Intercultural

Las preguntas planteadas en las entrevistas fueron las siguientes:

1. ¿Qué gestos, palabras, frases, y bromas de parte los docentes que no hablan tu idioma consideras que fueron discriminatorias y ¿En qué medida afectó tu dignidad como persona?
2. ¿Qué cursos te han gustado más en tu carrera universitaria y que te ayudaron a valorar tu dignidad como persona? ¿Por qué?

Respuestas de los egresados y egresadas:

1. *Es la forma de pensar, y dicen la educación intercultural bilingüe es un atraso para la comunidad educativa. Por ello, no hay progreso educativo para los estudiantes indígenas. (Hombre 10, asháninka, 14 de marzo 2018).*
2. *El gesto discriminante fue cuando usábamos la indumentaria de nuestras culturas y decían que se han disfrazado. Pues para nosotros, nuestra vestimenta típica tiene muchísimo valor. Asimismo, cuando un profesor ya trabaja muchos años y seguía diciendo, hasta ahora no diferencia quién pertenece a tal pueblo originario. Al parecer, fueron acciones negativas que no ayudaron a fortalecer nuestra identidad. (Mujer 6, shipiba, 14 de marzo 2018).*

3. *Es el curso de Ética, porque nos ayuda a formarnos como persona y nos hace crecer intelectualmente como profesionales y con los demás; también, el curso de Lengua Materna, porque me ayudó mucho, a pesar de la dificultad de aprender y conocer, que es más valioso para mi cultura. Gracias al curso aprendí a pronunciar, escribir y conocer mi cultura. (Hombre 11, asháninka, 14 de marzo 2018).*
4. *Todos los cursos fueron importantes. Pero, dentro de mi carrera, me ha ayudado a formar el curso de Antropología Religiosa porque aprendí a ver con claridad en sentido de nuestra existencia en este mundo. Aprendí la diferencia entre la cosmovisión de la cultura ancestral cómo se resume en la creación de Dios. Asimismo, entendí la antropología y la filosofía ancestral de mi cultura y como consecuencia aprendí a amarme, amor a mi cultura y a toda la creación de Dios. Además, el curso de las lenguas indígenas fue una herramienta importante para crecer en conocimiento léxico propio del idioma shipibo-konibo y dar el realce a mi cultura para lograr un nivel óptimo como profesional bilingüe de esta cultura. (Mujer 7, shipiba, 14 de marzo 2018).*
5. *El curso de Psicología Educativa, porque es una rama que estudia los procesos de cambio surgido en la persona. (Mujer 8, shipiba, 14 de marzo 2018).*

La dignidad de la persona en el diseño curricular de EBBI

La dignidad de la persona es otra dimensión del principio de subsidiaridad que se debe tener en cuenta cuando se ayuda a una persona u organización. El Compendio de la doctrina social de la Iglesia afirma que el origen de la dignidad de la persona es ser imagen de Dios. De ahí se dice que fue creado a imagen de Dios; por ello, el ser humano posee la dignidad de persona. El objetivo del principio de subsidiaridad es de salvaguardar la dignidad de la persona y sobre todo el bien común (CDSI, 2005).

La Universidad Católica Sedes Sapientiae, en su Modelo Educativo Institucional, establece como uno de sus valores institucionales la dignidad de la persona humana. Sin embargo, en el perfil del ingresante del diseño curricular de EBBI, solo dos puntos se refieren a la dignidad de la persona. En el aspecto personal, debe poseer valores cristianos y éticos, y en el aspecto vocacional, debe vivenciar su fe en la Iglesia católica. En el perfil del egresado solo un criterio se refiere a la dignidad de la persona. Este es “Promueve una orientación en valores basada en la doctrina y moral de la iglesia”.

A la pregunta sobre frases o gestos que afectaron directamente a su dignidad, de parte de los docentes que no hablan su idioma, los entrevistados respondieron lo siguiente:

1. *Es la forma de pensar, y dicen la educación intercultural bilingüe es un atraso para la comunidad educativa. El gesto discriminante fue cuando usábamos la indumentaria de nuestras culturas y decían que se han disfrazados. Pues para nosotros nuestra vestimenta típica tiene muchísimo valor. Asimismo, cuando un profesor ya trabaja muchos años y seguía diciendo, hasta ahora no diferencia quien*

pertenece a tal pueblo originario. Al parecer fueron acciones negativas que no ayudaron a fortalecer nuestra identidad. (Hombre 10, asháninka, 14 de marzo 2018).

A pesar de que hubo cursos que sí fortalecieron la dignidad del estudiante indígena, algunos egresados manifestaron:

2. *Cuando desconocen mi cultura y creen que las culturas originarias no tienen valor humano, que está debajo de la cultura dominante, nos sentimos discriminados porque nos hacen creer que nuestro idioma materno no sirve para interrelacionarnos con las demás culturas. (Mujer 9, shipiba, 14 de marzo 2018)*

Docente del diseño curricular de EBBI

El docente de Educación Básica Bilingüe Intercultural es fundamental en la formación universitaria del estudiante indígena. El estudiante requiere un mayor acompañamiento en su desarrollo intercultural, acompañamiento que debe darse en su lengua materna y que debe ser con un proceso de reflexión, innovación y construcción de nuevos saberes y metodologías de aprendizaje indígena.

Considerando el papel fundamental del docente del programa de estudio de EBBI, en los tres primeros años de la carrera, docentes de Lima enseñaron los cursos de Historia, Biología, Antropología, Metodología. Luego, se hacía una réplica de los mismos cursos con docentes indígenas y utilizando los métodos de interaprendizaje. Para los cursos de Lengua Materna, Lengua Castellana y Matemática fueron considerados profesores de la zona para garantizar la permanencia y continuidad.

El estudiante indígena tiene mucha dificultad en comprender ciertos conceptos de su entorno social cuando el profesor de aula no habla su idioma. Es peor aún si el docente es de la sierra o de Lima. Al respecto, la docente Jovita Básquez Balarezo, de la comunidad shipiba, egresada de la primera promoción de este programa, planteó que el perfil del docente indígena debe incluir los requisitos que siguen: (a) pertenecer a la misma cultura que los alumnos, (b) hablar la misma lengua de los alumnos, (c) vestir como ellos, (d) debe conocer y estar convencido del objetivo del proyecto y (e) poseer principios cristianos y una ética intachable.

La mencionada docente, también, remarcó que debe ayudar al estudiante a construir su identidad y a contribuir al desarrollo de su comunidad. Además, aseveró que es favorable para el aprendizaje del alumno que el docente hable su lengua. Por ejemplo, Básquez recordó que, en los trabajos colaborativos, el contar con un compañero de su misma comunidad favorecía la discusión y comprensión de los temas.

Al consultar a los egresados sobre los docentes que no les enseñaba en su idioma, la importancia que tienen para su carrera universitaria y cómo han contribuido en su desarrollo profesional respondieron lo siguiente:

1. *Es cuando terminé mis estudios secundarios y encontrar a profesores en la universidad y que siguen enseñando en otro*

idioma. (Hombre 12, asháninka, 15 de marzo 2018).

2. *La forma de hablar y la escritura en la lengua materna, no se entendía a los profesores que hablan otro idioma. (Hombre 16, asháninka, 15 de marzo 2018).*
3. *Los maestros venían de otras ciudades que tienen el desconocimiento de nuestra cultura, mayormente en el habla de nuestra lengua originaria, ya que pronunciaban palabras técnicas que me dificultaba comprenderlas. (Mujer 10, asháninka, 15 de marzo).*
4. *Hay de todo porque hay profesores que vienen de Lima, tienen otra metodología para hacer y hay otros que vienen de Atalaya que conocen nuestra realidad. Prefiero los que conocen la realidad de aquí, nos ayuda, pero los que son de Lima no conocen nuestra realidad y educan con lo que es de la ciudad, su cosmovisión. (Hombre 16, kakinte, 15 de marzo 2018).*

El docente no debe enseñar solo conocimientos, sino ser también modelo de enseñanza intercultural, ya que el estudiante indígena aprende haciendo. Por ello, debe aplicar estas estrategias de enseñanza con enfoque intercultural. Si no posee estas cualidades, tendrá dificultades para desarrollar sus clases.

Discusión

En el presente estudio, los resultados explican que, la presencia del principio de subsidiaridad no está presente en su totalidad en la formación de los estudiantes indígenas, porque el diseño curricular de Educación Básica Bilingüe Intercultural, si bien tiene el enfoque indígena, no responde, a las necesidades y características de sus estudiantes. Es por ello que, coinciden con los que manifiestan Espinoza y Ley (2020), en sus investigaciones, sobre la Educación Intercultural en Ecuador, y el aporte en la formación indígena; donde de acuerdo al trabajo de estudio, los llevó afirmar que algunos Diseños Curriculares manifiestan falencias en el aspecto sociocultural, restringiendo las relaciones interculturales, es decir, no se toma en consideración sus cultas y lenguas, o sea, una educación intercultural; esto permite que se desaproveche sus saberes, conocimiento, quitando la visualización de lo particular, de lo cultural, que son aportaciones fundamentales para el ámbito educativo.

Definitivamente, en el primer bloque de entrevista, se señala que la formación universitaria de los estudiantes indígenas, si bien ha sido diseñado con el fin de que esté centrado en el hombre indígena, aún es insuficiente; no está centrado totalmente en el hombre indígena, porque no está diversificado a la realidad, a las dificultades y a las carencias de los pueblos indígenas; no contempla actividades o cursos obligatorios y electivos de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes que deben asumir esta realidad cuando asuman su papel de docentes bilingües. Por ello, Arias y Quintriqueo (2021), consideran que la formación indígena y la Educación Intercultural, se parte de los conocimientos

indígenas, de sus iniciativas de cultura y lengua, para contextualizar la formación de estudiantes y futuros maestros indígenas, mejorando el discurso retórico de la educación intercultural.

Así mismo, en el segundo bloque de entrevistas, se observa que sólo hay 13 cursos, que están distribuidos que se adecuan a la formación del desarrollo integral del estudiante indígena. Pero, las demás asignaturas siguen otros criterios hispanos, tal como se muestra en las figuras 1, 2 y 3. Asimismo, Rojas (2021), en su trabajo de investigación afirma que la carrera docente indígena, donde a su vez, se encontraron falencias institucionales de carácter de educación intercultural, en la cual no se ejerce sus habilidades ancestrales. Es decir, la idea no es la intención de adoctrinar desde el enfoque occidental-hispano, sino desde la integración de la cosmovisión indígena, que prevalezca sus lenguas nativas, los saberes ancestrales y conocimientos propios. Esto conlleva a elaborar una carrera acorde a la realidad de las comunidades indígenas y sus necesidades. De esa manera, se formarán profesionales que sean capaces de asumir el reto como docentes bilingües, orgullosos de su cultura y de su identidad.

Por otro lado, se manifiesta la importancia de todos los cursos en su plan de estudio, en el desarrollo integral de la persona y la forma de como intervinieron en su formación profesional; en especial los cursos de pedagogía orientada a la educación intercultural bilingüe, psicología y las prácticas preprofesionales. Sin embargo, sugieren que esto último sea considerado en los primeros años de la carrera, al igual que el curso de Ética Profesional. Por ello, Guarnizo y Peña (2023), consideran que los docentes indígenas para que sean competentes en su formación intercultural, deberán tener en cuenta dos aspectos muy importantes, los conceptos pedagógicos sobre interculturalidad y la formación que haya recibido en cuanto a interculturalidad. Aplicados estos dos elementos, se conseguirá la calidad de su actividad profesional y la formación en el inicio de una educación intercultural.

En el tercer bloque de entrevista se observa que la dignidad de la persona es otra dimensión del principio de subsidiaridad y que contribuye a la formación transversal de la educación de los estudiantes indígenas. Es por ello que el Compendio de la doctrina social de la Iglesia afirma que el origen de la dignidad de la persona es ser imagen de Dios. De ahí se dice que fue creado a imagen de Dios; por ello, el ser humano posee la dignidad de persona. El objetivo del principio de subsidiaridad es de salvaguardar la dignidad de la persona y sobre todo el bien común (CDSI, 2005).

De igual forma, en el apartado docente del diseño curricular de EBBI, se observa que el docente indígena debe tener el perfil de: (a) pertenecer a la misma cultura que los alumnos, (b) hablar la misma lengua de los alumnos, (c) vestir como ellos, (d) debe conocer y estar convencido del objetivo del proyecto y (e) poseer principios cristianos y una ética intachable. Con ello se cumple en su totalidad la presencia del principio de subsidiaridad en la formación universitarios

de los estudiantes de la carrera de Educación Básica Bilingüe Intercultural. Es decir, si no tenemos claro en que consiste la formación intercultural, no podemos hablar del principio de subsidiaridad como presencia en la formación de docentes indígenas centrados en la formación en su cultura, lengua y en su cosmovisión indígena. En este sentido, Aguavil y Andino (2019), mencionan, si los docentes interculturales bilingües no poseen una formación indígena, no tienen ni siguiera un perfil mínimo para la enseñanza-aprendizaje, por ende, estarían improvisando, proponiendo actividades inadecuadas, o sea, destruyendo todo el proceso formativo y educativos de los estudiantes indígenas.

Conclusiones

La presencia del principio de subsidiaridad no está presente en su totalidad en la formación de los docentes indígenas, porque, se encontró de la muestra algunos que no recibieron una formación en su totalidad, demostrando que no está centrada en una educación intercultural, que no fueron educados en su propia lengua y cultura; Además, el diseño curricular de Educación Básica Bilingüe Intercultural, si bien tiene el enfoque indígena, no responde, a las necesidades y características de sus estudiantes. Por ello, es necesario una educación intercultural, que permita formar docentes indígenas con principio de subsidiaridad orientados en la centralidad de su propia lengua y cultura, asegurando un desarrollo integral.

Considerando que sí existen cursos (13 cursos), que están distribuidos que se adecuan a la formación del desarrollo integral del estudiante indígena. Pero, las demás asignaturas siguen otros criterios hispanos, tal como se muestra en las figuras 1, 2 y 3. Sin embargo, el diseño curricular, si bien tiene

Contribucion de autoria

Werlin Pizango-Ushiñahua: concepto, curacion de datos, análisis, metodología, proyecto, escritura inicial, redaccion: edición y revisión final.

William Jesús Rojas-Gutiérrez: análisis, metodología, proyecto, supervisión, escritura inicial, redaccion: edición y revisión final.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguavil, J. y Andino, R. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad*, 14 (1), 74-83. <https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.06>
- Arias, K. y Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Evaluación y Políticas Públicas en Educación*. v. 29, n.111, p. 503-524. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación: introducción a la metodología de la investigación*. Editorial Shalom.
- Catecismo de la Iglesia Católica. [CIC]. (1997). Bilbao, España: Asociación de Editores del Catecismo.
- Concilio Vaticano II. (1965). Constitución Pastoral Gaudium et Spes. http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html
- Compendio de la doctrina social de la Iglesia [CDSI]. (2005). Lima, Perú. Editorial Conferencia Episcopal Peruana.
- Congregación para la Doctrina de la Fe. (1987). Instrucción Libertatis Consentia. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19860322_freedom-liberation_sp.html
- Espinoza, E. y Ley, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ic)*, XXVI (Número especial 2), 275-288.
- Guarnizo, F. y Peña, H. (2023). *Concepciones de interculturalidad en docentes universitarios: Un análisis de perspectivas para la generación de una propuesta de formación interdisciplinar en el contexto universitario*. [Tesis de grado, UNAD]. Repositorio institucional. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/54615>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.a ed.). McGraw Hill.
- Juan Pablo II, (1987). Carta Encíclica Sollicitudo rei socialis. http://www.vatican.va/offices/papal_docs_list_sp.html
- Juan Pablo II, (1991). Carta Encíclica Centesimus annus. http://www.vatican.va/offices/papal_docs_list_sp.html
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización. (2020). Directorio para la catequesis. <https://www.arzobispadodelima.org/wp-content/uploads/2020/06/Directorio-para-la-Catequesis-2020.pdf>
- Rojas-Gutiérrez, W. J (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Stadium Veritatis*, 20(26), 79-97. <https://doi.org/10.35626/sv.26.2022.353>
- Rojas, F. (2021). *El Sistema Educativo Indígena Propio en la Legislación Colombiana*. Universidad Santo Tomas. <http://hdl.handle.net/11634/33568>
- Rios, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66. <https://revistahistoriaindigena.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48177/50808>