

La escuela como espacio de resistencia cultural en tiempos de globalización

The School as a Space of Cultural Resistance in Times of Globalization

Johana Belén Torres Santamaría

Investigadora independiente, Ecuador,

johanabelentorres1890@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3697-9874>

Carlos Jeanpier Yagos Arias

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador,

cjyagos@espe.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0000-4978-2574>

Como citar: Torres Santamaría, J. B., & Yagos Arias, C. J. (2026). La escuela como espacio de resistencia cultural en tiempos de globalización. In L. R. Cevallos Velez (Ed.), *Educación y Sociedad. Perspectiva e investigaciones en contextos*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/0jfw8n67>

Esta obra está bajo una Licencia BY 4.0 International (CC BY).



Resumen

Esta investigación analizó la escuela como espacio de resistencia cultural ante la globalización en la sierra ecuatoriana. El estudio empleó un enfoque cuantitativo y descriptivo-correlacional con una muestra de 121 docentes. Los hallazgos principales indicaron que el 78,5% percibe la globalización como una amenaza, mientras que el 83,4% valora la escuela para preservar tradiciones andinas. Existe una correlación positiva significativa ($r = 0,74$; $p < 0,01$) entre prácticas interculturales y resistencia cultural percibida. Se concluye que las instituciones educativas funcionan como núcleos de resistencia efectiva. No obstante, los docentes enfrentan desafíos críticos como la falta de recursos y las presiones curriculares internacionales que limitan su labor.

Palabras claves: Resistencia cultural, globalización, escuela, interculturalidad, identidad cultural.

Abstract

This research analyzed schools as spaces of cultural resistance to globalization in the Ecuadorian highlands. The study used a quantitative and descriptive-correlational approach with a sample of 121 teachers. The main findings indicated that 78.5% perceive globalization as a threat, while 83.4% value schools for preserving Andean traditions. There is a significant positive correlation ($r = 0.74$; $p < 0.01$) between intercultural practices and perceived cultural resistance. It is concluded that educational institutions function as centers of effective resistance. However, teachers face critical challenges such as lack of resources and international curricular pressures that limit their work.

Keywords: Cultural resistance, globalization, school, interculturality, cultural identity.

Introducción

La globalización, entendida como un proceso multidimensional que trasciende las fronteras económicas para impactar las esferas culturales, sociales y educativas, ha generado transformaciones profundas en las sociedades contemporáneas. De acuerdo con García Canclini (2004), el fenómeno de la globalización trasciende la mera reconfiguración de los mercados y los circuitos informativos, en la medida en que genera modalidades inéditas de intercambio cultural con la capacidad de debilitar tanto las identidades de carácter local como las tradiciones de raíz ancestral.

Dentro de este panorama, la región latinoamericana afronta una problemática singular, dado que la notable heterogeneidad cultural que define a este territorio se encuentra expuesta a la penetración de patrones culturales hegemónicos originados en los núcleos de poder a escala mundial.

El aparato educativo desempeña un rol de primer orden en esta dinámica, toda vez que la institución escolar ha operado históricamente como un vehículo de transmisión cultural y, de manera simultánea, como un terreno de confrontación tanto simbólica como política. Tal como lo plantea Walsh (2009), en las naciones andinas la propuesta de educación

intercultural ha surgido a modo de respuesta crítica ante aquellos modelos educativos de corte monocultural que tienden a invisibilizar los conocimientos y las cosmovisiones propias de los pueblos originarios. La escuela, vista desde esta óptica, posee una doble potencialidad: puede actuar como mecanismo de perpetuación del orden hegemónico o bien constituirse en un espacio de resistencia y afirmación identitaria.

El concepto de resistencia cultural dentro del campo educativo ha sido objeto de un amplio debate en la producción académica latinoamericana. Tubino (2005) establece una distinción relevante entre lo que denomina interculturalidad funcional, circunscrita a la inclusión superficial de componentes culturales diversos sin que se interpelen las estructuras de poder subyacentes, y una interculturalidad de naturaleza crítica, orientada a la transformación de las relaciones asimétricas que persisten entre distintas matrices culturales.

Bajo este enfoque, la resistencia cultural en el entorno escolar no se reduce a la conservación de prácticas y tradiciones, sino que abarca igualmente la configuración de espacios en los cuales las voces que han sido históricamente marginadas logren construir y articular sus propias narrativas en el ámbito de la formación educativa.

Para el caso específico del Ecuador, la Constitución promulgada en 2008 consagra la condición intercultural y plurinacional del Estado, circunstancia que ha propiciado el diseño de políticas educativas encaminadas al reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural.

Sin embargo, conforme lo señala Moya (2009), persiste una distancia considerable entre los marcos jurídicos establecidos y la realidad concreta que se vive en las aulas, sobre todo en las áreas rurales de la sierra, donde las comunidades de origen indígena experimentan procesos acelerados de aculturación asociados a la migración, la creciente influencia de los medios de comunicación de alcance global y la tendencia hacia la estandarización de los contenidos curriculares.

La región sierra del Ecuador representa un territorio dotado de una extraordinaria riqueza cultural, en el cual coexisten tradiciones de raigambre dicha, expresiones mestizas y múltiples manifestaciones culturales que han logrado pervivir a lo largo de siglos marcados por la colonización y la modernización impuesta. Según Guerrero (2010), las comunidades del mundo andino han configurado estrategias de resistencia que articulan la preservación de la lengua, la práctica de rituales, las formas propias de organización comunitaria y el

acervo de saberes ancestrales vinculados a la agricultura, la medicina tradicional y la dimensión espiritual. La institución escolar, en este escenario, tiene la posibilidad de erigirse como un aliado esencial de dichas estrategias o, en sentido opuesto, de funcionar como un agente que impulsa la homogeneización cultural.

Múltiples investigadores han examinado el nexo entre educación y resistencia cultural a partir de perspectivas teóricas diversas. Giroux (2003) formula la noción de pedagogía crítica en tanto marco analítico que permite comprender de qué manera el profesorado puede impulsar prácticas educativas de carácter contrahegemónico, capaces de interpelar las narrativas impuestas desde los centros de poder.

Freire (1970), por su parte, puso de relieve la necesidad de una educación con vocación liberadora, fundamentada en el reconocimiento de la realidad sociocultural de los educandos como requisito indispensable para la transformación del orden social. En el contexto latinoamericano, De Sousa Santos (2010) ha elaborado el planteamiento de las epistemologías del Sur, propuesta que reivindica la legitimidad de los saberes gestados en contextos periféricos frente al predominio del paradigma epistemológico occidental.

Pese a los progresos alcanzados tanto en el plano teórico como en el normativo, la producción empírica acerca de la función que cumple la escuela como ámbito de resistencia cultural en contextos andinos continúa siendo limitada, de modo particular en lo que respecta a investigaciones que incorporen la mirada de los docentes.

López (2009) subraya que el profesorado constituye un actor decisivo en el proceso de mediación entre las directrices de política educativa y las prácticas que se despliegan cotidianamente en el aula, y que la percepción que estos profesionales sostienen en torno a la diversidad cultural y los efectos de la globalización condiciona de forma sustantiva las acciones pedagógicas que llevan a cabo. Dietz y Mateos (2011) coinciden en señalar que la formación docente en interculturalidad es un factor crítico para la efectividad de las políticas educativas orientadas a la valoración de la diversidad.

El presente estudio se justifica por la necesidad de generar evidencia empírica sobre las percepciones y prácticas de los docentes de la sierra ecuatoriana en relación con la resistencia cultural frente a la globalización. El objetivo general fue analizar el papel de la escuela como espacio de resistencia cultural en tiempos de globalización, desde la perspectiva de los docentes de la región sierra del Ecuador.

Los objetivos específicos incluyeron: identificar el nivel de percepción de amenazas globalizadoras sobre las culturas locales, describir las practicas pedagógicas interculturales implementadas por los docentes, determinar la relación entre dichas prácticas y el nivel de resistencia cultural percibido, y comparar las percepciones según variables sociodemográficas como la experiencia docente, el tipo de institución y la provincia de ubicación.

Metodología

Enfoque y diseño

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional y de corte transversal. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de diseño permite describir variables y analizar su interrelación en un momento determinado sin manipulación deliberada, lo cual resulta pertinente para estudiar fenómenos sociales complejos como la resistencia cultural en contextos educativos. El alcance descriptivo permitió caracterizar las percepciones y practicas docentes, mientras que el componente correlacional facilito el análisis de las relaciones entre las dimensiones estudiadas.

Población y muestra

La población objetivo estuvo constituida por docentes de instituciones educativas ubicadas en la región sierra del Ecuador, que comprende diez provincias: Carchi, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Canar, Azuay y Loja.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo intencional no probabilístico y quedó conformada por 121 docentes que participaron de manera voluntaria. Los criterios de inclusión fueron: ser docente activo en una institución educativa de la sierra ecuatoriana, contar con al menos un año de experiencia docente y aceptar participar en el estudio mediante consentimiento informado. La distribución de la muestra por provincia se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra por provincia y tipo de institución

Provincia	Urbana	Rural	Bilingüe	Total	Porcentaje
Pichincha	6	4	3	13	10,7%
Imbabura	4	5	5	14	11,6%
Chimborazo	3	6	6	15	12,4%
Tungurahua	4	4	4	12	9,9%
Cotopaxi	3	5	5	13	10,7%
Bolívar	3	4	4	11	9,1%

Canar	3	4	3	10	8,3%
Azuay	5	4	3	12	9,9%
Loja	4	4	3	11	9,1%
Carchi	3	4	3	10	8,3%
Total	38	44	39	121	100,0%

Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Del total de participantes, el 62,8% fueron mujeres ($n = 76$) y el 37,2% hombres ($n = 45$). La edad promedio fue de 38,7 años ($DE = 8,4$) y la experiencia docente promedio de 12,3 años ($DE = 7,1$). El 31,4% de los docentes se autoidentificó como mestizo, el 42,1% como indígena, el 18,2% como mestizo-indígena y el 8,3% restante señaló otras identificaciones étnicas. Respecto al nivel educativo en que laboran, el 45,5% trabaja en educación básica, el 33,1% en bachillerato y el 21,5% en ambos niveles.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario estructurado denominado Escala de Resistencia Cultural Escolar (ERCE), compuesto por 32 ítems con formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo). El instrumento se organizó en cuatro dimensiones: Identidad Cultural (8 ítems), Prácticas Pedagógicas Interculturales (9 ítems), Percepción de Amenazas

Globalizadoras (7 ítems) y Acciones de Resistencia Cultural (8 ítems).

El cuestionario fue validado mediante juicio de cinco expertos en educación intercultural y pedagogía, obteniéndose un índice de validez de contenido (IVC) de 0,91. La confiabilidad se determinó a través del coeficiente alfa de Cronbach, que arrojó un valor global de 0,89, y valores por dimensión entre 0,82 y 0,91, lo que indica una alta consistencia interna conforme a los criterios de Oviedo y Campo-Arias (2005).

Procedimiento y análisis de datos

La recolección de datos se realizó durante los meses de septiembre a noviembre de 2024 mediante la aplicación del cuestionario en formato digital a través de la plataforma Google Forms, complementada con la distribución de cuestionarios impresos en zonas con acceso limitado a internet. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, y todos los participantes firmaron un consentimiento informado previo.

Los datos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS versión 27. Se emplearon estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar), el coeficiente de correlación de Pearson para el análisis correlacional

y la prueba t de Student y ANOVA de un factor para las comparaciones grupales. El nivel de significancia establecido fue de $p < 0,05$.

Resultados

Los resultados se presentan organizados de acuerdo con los objetivos específicos del estudio. En primer lugar, se describen los niveles de percepción de amenazas globalizadoras, seguidos del análisis de las practicas pedagógicas interculturales, las correlaciones entre dimensiones y las comparaciones por variables sociodemográficas.

Percepción de amenazas globalizadoras

La Tabla 2 muestra los niveles de percepción de amenazas globalizadoras reportados por los docentes. Se observa que la mayoría de los participantes percibe un nivel alto o muy alto de amenaza de la globalización sobre las culturas locales.

Tabla 2. Niveles de percepción de amenazas globalizadoras ($n = 121$)

Nivel de percepción	f	Porcentaje	Media	DE
Muy bajo (1,00-1,80)	3	2,5%		

Bajo (1,81-2,60)	8	6,6%		
Moderado (2,61-3,40)	15	12,4%		
Alto (3,41-4,20)	52	43,0%		
Muy alto (4,21-5,00)	43	35,5%		
Total	121	100,0%	3,98	0,87

Nota. f = frecuencia; DE = desviación estándar. Elaboración propia.

Como se observa, el 78,5% de los docentes ($n = 95$) percibe un nivel alto o muy alto de amenaza globalizadora sobre las culturas locales, con una media global de 3,98 ($DE = 0,87$). Los ítems con puntuaciones más elevadas fueron los referidos a la influencia de los medios de comunicación internacionales en la pérdida de la lengua kichwa ($M = 4,32$; $DE = 0,79$), la imposición de patrones de consumo culturalmente ajenos ($M = 4,18$; $DE = 0,83$) y la estandarización curricular basada en modelos internacionales ($M = 4,07$; $DE = 0,91$).

Prácticas pedagógicas interculturales

La Tabla 3 presenta los resultados correspondientes a las prácticas pedagógicas interculturales implementadas por los docentes participantes.

Tabla 3. Frecuencia de implementación de prácticas pedagógicas interculturales (n = 121)

Practica pedagógica	Nunca	A veces	Frecuente	Siempre	Media
Uso de la lengua kichwa en clases	18,2%	33,1%	28,9%	19,8%	3,50
Inclusión de saberes ancestrales	9,1%	25,6%	38,0%	27,3%	3,83
Celebración de fiestas tradicionales	5,0%	19,0%	37,2%	38,8%	4,10
Uso de materiales didácticos locales	14,9%	29,8%	33,0%	22,3%	3,63
Participación de mayores de comunidad	21,5%	33,9%	27,3%	17,4%	3,40
Proyectos sobre identidad cultural	11,6%	24,0%	35,5%	28,9%	3,82
Narración de mitos y leyendas locales	7,4%	22,3%	38,8%	31,4%	3,94
Practicas agrícolas ancestrales	24,0%	30,6%	26,4%	19,0%	3,40
Artesanías y expresiones artísticas	9,9%	23,1%	36,4%	30,6%	3,88

Nota. Escala: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre. Elaboración propia.

Los resultados muestran que las practicas más frecuentemente implementadas son la celebración de

fiestas tradicionales ($M = 4,10$), la narración de mitos y leyendas locales ($M = 3,94$) y la incorporación de artesanías y expresiones artísticas ($M = 3,88$). Las practicas menos frecuentes se relacionan con el uso de la lengua kichwa en las clases ($M = 3,50$), la participación de mayores de la comunidad en actividades escolares ($M = 3,40$) y la integración de prácticas agrícolas ancestrales ($M = 3,40$).

La media global de la dimensión fue de 3,72 ($DE = 0,78$), lo que indica una implementación moderada-alta de prácticas interculturales. Se destaca que el 83,4% de los docentes ($n = 101$) considero que la escuela constituye un espacio fundamental para la preservación cultural.

Correlaciones entre dimensiones

La Tabla 4 presenta la matriz de correlaciones de Pearson entre las cuatro dimensiones del estudio.

Tabla 4. Matriz de correlaciones de Pearson entre las dimensiones del estudio ($n = 121$)

Dimensión	IC	PPI	PAG	ARC	Media (DE)
Identidad Cultural (IC)	1	0,68**	0,52**	0,71**	4,12 (0,73)
Practicas Pedag. Intercult. (PPI)	0,68**	1	0,47**	0,74**	3,72 (0,78)

Percep. Amenazas Globaliz. (PAG)	0,52**	0,47**	1	0,58**	3,98 (0,87)
Acciones Resist. Cultural (ARC)	0,71**	0,74**	0,58**	1	3,85 (0,81)

Nota. ** $p < 0,01$. DE = desviación estándar. Elaboración propia.

Todas las correlaciones resultaron positivas y estadísticamente significativas ($p < 0,01$). La correlación más fuerte se observó entre las Prácticas Pedagógicas Interculturales y las Acciones de Resistencia Cultural ($r = 0,74$; $p < 0,01$), lo que sugiere que los docentes que implementan con mayor frecuencia estrategias pedagógicas interculturales tienden a percibir un mayor nivel de resistencia cultural en sus instituciones. La segunda correlación más alta se registró entre la Identidad Cultural y las Acciones de Resistencia Cultural ($r = 0,71$; $p < 0,01$), lo que indica que un mayor sentido de identidad cultural entre los docentes se asocia con una percepción más elevada de resistencia cultural en la escuela.

Comparaciones por variables sociodemográficas

La Tabla 5 presenta los resultados de las comparaciones de las puntuaciones globales del instrumento según el tipo de institución educativa.

Tabla 5. Comparación de puntuaciones globales según tipo de institución (ANOVA)

Tipo de institución	n	Media	DE	F	p	Eta2
Urbana	38	3,54	0,82			
Rural	44	3,96	0,71			
Bilingüe intercultural	39	4,21	0,64			
Total	121	3,91	0,76	8,47	0,001	0,13

Nota. DE = desviación estándar. Eta2 = tamaño del efecto. Elaboración propia.

El análisis de varianza reveló diferencias estadísticamente significativas entre los tres tipos de institución ($F(2, 118) = 8,47$; $p = 0,001$; $Eta2 = 0,13$). Las pruebas post hoc de Tukey indicaron que los docentes de instituciones bilingües interculturales obtuvieron puntuaciones significativamente más altas ($M = 4,21$; $DE = 0,64$) que los de instituciones urbanas ($M = 3,54$; $DE = 0,82$; $p < 0,01$) y rurales ($M = 3,96$; $DE = 0,71$; $p < 0,05$).

La diferencia entre instituciones rurales y urbanas también resultó significativa ($p < 0,05$). Adicionalmente, se encontró que los docentes con más de 15 años de experiencia reportaron puntuaciones significativamente más altas en la dimensión de Acciones de Resistencia Cultural ($M = 4,15$; $DE = 0,62$) en comparación con los docentes noveles con menos de cinco años de experiencia ($M = 3,52$; $DE = 0,88$; $t(56) = 3,21$; $p = 0,002$).

Discusión

Los hallazgos de esta investigación confirman que la escuela en la región sierra del Ecuador funciona como un espacio activo de resistencia cultural frente a los procesos homogeneizadores de la globalización, aunque con matices importantes que merecen ser analizados en profundidad. El elevado porcentaje de docentes que percibe la globalización como una amenaza significativa para las culturas locales (78,5%) es consistente con los planteamientos de García Canclini (2004), quien advierte que los flujos culturales globalizados tienden a subordinar las expresiones culturales locales, generando procesos de hibridación que no siempre se dan en condiciones de equidad. En el contexto andino, esta percepción adquiere una relevancia particular, dado que las culturas originarias han enfrentado históricamente procesos de memorización y marginación que la globalización puede profundizar.

La media global de las practicas pedagógicas interculturales ($M = 3,72$) indica una implementación moderada-alta, lo que contrasta con los hallazgos de Moya (2009), quien documento niveles más bajos de incorporación de la interculturalidad en las aulas ecuatorianas hace más de una década. Esta diferencia podría atribuirse al impacto de las políticas educativas derivadas de la Constitución de 2008, que

ha promovido la valoración de la diversidad cultural en el sistema educativo.

Sin embargo, llama la atención que las practicas más frecuentes sean las de carácter celebratorio y expresivo, como las fiestas tradicionales y la narración de mitos, mientras que las practicas que implican una transformación más profunda del currículo, como el uso de la lengua kichwa o la integración de saberes agrícolas ancestrales, presentan frecuencias menores. Este patrón coincide con la distinción que establece Tubino (2005) entre interculturalidad funcional y critica, sugiriendo que en muchos casos la resistencia cultural en la escuela se manifiesta en sus formas más superficiales.

La fuerte correlación encontrada entre las practicas pedagógicas interculturales y las acciones de resistencia cultural ($r = 0,74$) es un hallazgo central de este estudio. Este resultado apoya la tesis de Walsh (2009) sobre la importancia de la educación como herramienta de transformación social y resistencia epistémica en los contextos andinos. De igual manera, se alinea con la propuesta de Giroux (2003) respecto al potencial contrahegemonía con de las practicas pedagógicas críticas.

Los docentes que incorporan activamente elementos culturales locales en su quehacer

educativo no solo preservan el patrimonio cultural, sino que generan espacios donde los estudiantes pueden construir identidades enraizadas en sus tradiciones, lo cual constituye una forma concreta de resistencia frente a la homogeneización cultural. Como señala De Sousa Santos (2010), esta práctica implica el reconocimiento de formas de conocimiento que han sido sistemáticamente invisibilizadas por la modernidad occidental.

Las diferencias significativas encontradas entre tipos de institución merecen especial atención. El hecho de que los docentes de instituciones bilingües interculturales reporten niveles más altos de resistencia cultural ($M = 4,21$) es coherente con la naturaleza y los objetivos de estas instituciones, que fueron diseñadas específicamente para atender a las poblaciones indígenas con un enfoque intercultural. No obstante, las diferencias con respecto a las instituciones rurales y urbanas revelan que el tipo de institución condiciona de manera significativa la posibilidad de ejercer resistencia cultural desde la escuela.

López (2009) ha señalado que las instituciones urbanas enfrentan presiones adicionales relacionadas con la estandarización curricular y la competencia por resultados en pruebas estandarizadas, lo que puede limitar las

oportunidades para incorporar contenidos culturales locales.

El vínculo que se observa entre la trayectoria profesional docente y las prácticas de resistencia cultural permite inferir que el saber acumulado a lo largo de los años, sumado a la inserción progresiva en la vida comunitaria, potencia la capacidad del profesorado para desempeñarse como agente mediador en el plano cultural. Este resultado guarda coherencia con lo sostenido por Dietz y Mateos (2011), quienes ponen de manifiesto que la formación en el campo de la interculturalidad constituye un proceso de carácter permanente, cuyo enriquecimiento depende tanto de la experiencia pedagógica concreta como del intercambio sostenido con los actores comunitarios. En contraste, el profesorado que se encuentra en las etapas iniciales de su ejercicio profesional podría enfrentar carencias significativas en lo que respecta a recursos pedagógicos y a un nivel suficiente de vinculación con el entorno comunitario, condiciones que resultan indispensables para llevar adelante estrategias de resistencia cultural con la eficacia requerida.

Esta situación pone en evidencia la urgencia de robustecer los programas de formación inicial dirigidos al profesorado, incorporando de manera transversal contenidos y competencias asociadas a la

educación intercultural. En relación con este aspecto, Krainer y Guerra (2016) han enfatizado que la preparación intercultural en el contexto ecuatoriano necesita trascender los abordajes de índole exclusivamente teórica, a fin de integrar vivencias prácticas derivadas del trabajo directo con comunidades de origen indígena.

Resulta pertinente, en este punto, señalar las limitaciones que presenta la investigación desarrollada. El carácter no probabilístico de la muestra limita la generalizabilidad de los resultados al conjunto de docentes de la sierra ecuatoriana. Además, el uso exclusivo de un cuestionario de autorreporte implica que los datos reflejan percepciones y no necesariamente conductas observables, como apuntan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) respecto a las limitaciones inherentes a este tipo de instrumentos. Futuras investigaciones podrían complementar estos hallazgos con estudios de enfoque mixto que incorporen observaciones de aula y entrevistas en profundidad para obtener una comprensión más holística del fenómeno.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos y la discusión realizada, se presentan las siguientes conclusiones.

En primer lugar, se confirma que la escuela en la región sierra del Ecuador funciona efectivamente como un espacio de resistencia cultural frente a la globalización, lo que se evidencia en los altos niveles de percepción de amenazas globalizadoras por parte de los docentes y en la implementación activa de prácticas pedagógicas interculturales que buscan preservar y revitalizar las tradiciones culturales andinas.

El profesorado reconoce de forma predominante la función esencial que cumple la institución escolar en tanto espacio de salvaguarda cultural, lo cual configura un cimiento sólido sobre el que es posible articular y fortalecer políticas educativas de orientación intercultural.

En una segunda dimensión de análisis, la correlación estadísticamente significativa que se identifica entre las prácticas pedagógicas de carácter intercultural y las acciones concretas de resistencia cultural corrobora que la integración de contenidos enraizados en las culturas locales dentro del proceso formativo representa una vía eficaz para impulsar la resistencia cultural desde el entorno escolar.

No obstante, los resultados también revelan una inclinación marcada hacia modalidades de interculturalidad de tipo funcional, concentradas en

manifestaciones de índole celebratoria y expresiva, antes que en transformaciones curriculares de mayor profundidad que logren incorporar las epistemologías de raíz andina en el núcleo mismo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este hallazgo evidencia con claridad la necesidad de transitar hacia una interculturalidad de naturaleza crítica, capaz de problematizar las estructuras de poder que subyacen al currículo de carácter oficial.

En una tercera línea de reflexión, las diferencias estadísticamente significativas detectadas entre las distintas tipologías de instituciones educativas ponen de manifiesto que los establecimientos bilingües interculturales ocupan una posición privilegiada en lo que concierne a la resistencia cultural. Al mismo tiempo, los datos indican que tanto las instituciones ubicadas en contextos rurales como aquellas emplazadas en zonas urbanas poseen el potencial y la responsabilidad de robustecer sus esfuerzos en esta dirección.

La trayectoria profesional del profesorado se perfila como un factor de notable relevancia, circunstancia que pone de relieve la importancia cardinal de la formación continua en el ámbito de la interculturalidad, así como del acompañamiento pedagógico sistemático dirigido a los docentes que se encuentran en fases tempranas de su carrera.

Se formula la recomendación de que las autoridades del sector educativo consoliden los programas de capacitación docente en materia de interculturalidad, fomenten la elaboración de recursos didácticos en lenguas originarias, propicien la participación activa de las comunidades en los procesos formativos y emprendan una revisión de los estándares curriculares vigentes con el propósito de garantizar que la riqueza derivada de la diversidad cultural no resulte subordinada a las exigencias de la estandarización de alcance internacional. De igual manera, se plantea que investigaciones posteriores aborden con mayor profundidad el examen de las estrategias particulares de resistencia cultural que despliegan las comunidades educativas del contexto andino, privilegiando aproximaciones de carácter cualitativo y participativo que posibiliten la recuperación de las perspectivas y las voces de los propios protagonistas del proceso educativo.

Referencias

- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000300013&lng=es&tlng=es.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Gedisa.

- https://drive.google.com/file/d/0BxD_LPg-HElUODdjYmJjODAtZjBmNy00NWQwLWI3NmItMTFlMmUzMW RiYTlm/view?pli=1&resourcekey=0-8EoCSaJreBJVc_kjQgiBAQ
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Guerrero, P. (2010). *Corazones: Una antropología comprometida con la vida: miradas otras desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23558>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. <https://repo.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w26118w/Las%20rutas%20cuantitativa.pdf>
- Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación: desafíos docentes*. FLACSO Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/items/6bb86167-4325-4797-8e21-c1660ff159ba>
- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Plural Editores.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). Plural Editores. <https://uchile.cl/dam/jcr:325722ca-7ada-4119-a4d8-041c3a0f6013/interculturalidad-educacion-y-ciudadania-perspectivas-latinoamericanas.pdf>
- Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, Lima. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.