

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE  
HUAMANGA**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN**



**Educación Intercultural Bilingüe en la representación social de  
los docentes del distrito de Huaccana, 2023**

Tesis para obtener el Grado Académico de Doctor  
en Educación

Presentado por:

Mtro. Nolberto Claudio Rojas Porras

Asesora:

Dra. María Flores Gutiérrez

Ayacucho - Perú

2024

### **Dedicatoria**

A mis padres, Alejandro y Teresa. Aunque ya no están físicamente conmigo, siento su presencia constante y su influencia en cada paso que doy. Su amor y sabiduría siguen guiando mi camino.

## **Agradecimientos**

A los maestros y maestras informantes del distrito de Huaccana, que gentilmente accedieron a participar en las entrevistas para compartir sus representaciones y experiencias.

A la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, que me ha permitido avanzar en mi desarrollo profesional.

A la Dra. María Flores Gutiérrez por su valiosa asesoría en el desarrollo de mi tesis. Sus observaciones y recomendaciones desde una perspectiva crítica fueron fundamentales para orientar el enfoque del tema y marcar el rumbo de la investigación.

## Índice General

|                                               |      |
|-----------------------------------------------|------|
| Dedicatoria .....                             | ii   |
| Agradecimiento .....                          | iii  |
| Índice general .....                          | iv   |
| Resumen .....                                 | vii  |
| Abstract .....                                | viii |
| Introducción .....                            | 9    |
| Capítulo I Revisión de la literatura .....    | 16   |
| I.1. Antecedentes de la investigación .....   | 16   |
| I.2. Marco teórico referencial .....          | 25   |
| Capítulo II: Metodología .....                | 50   |
| 2.1. Descripción del contexto .....           | 50   |
| 2.2. Diseño de investigación .....            | 56   |
| 2.3. Unidades de información .....            | 60   |
| 2.4 Acceso al campo .....                     | 61   |
| 2.5 Métodos, técnicas e instrumentos .....    | 63   |
| 2.5.1 Métodos .....                           | 63   |
| 2.5.2 Técnicas .....                          | 66   |
| 2.5.2.1 La entrevista .....                   | 66   |
| 2.5.2.2 Análisis documental .....             | 67   |
| 2.5.3 Instrumentos .....                      | 68   |
| 2.5.4 Sistematización de la información ..... | 69   |
| 2.6. Rigor científico .....                   | 71   |

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Capítulo III. Análisis y resultados. ....                                                | 74  |
| 3.1 Fuentes para la constitución de representación social del docente<br>sobre EIB. .... | 76  |
| 3.2 Representación social de la Educación Intercultural Bilingüe ....                    | 82  |
| 3.2.1 La objetivación: Lo social en la representación .....                              | 86  |
| 3.2.2 El anclaje: La representación en lo social .....                                   | 93  |
| 3.2.2.1 La práctica pedagógica .....                                                     | 95  |
| 3.2.2.1.1 La planificación .....                                                         | 96  |
| 3.2.2.1.2 El desarrollo de actividades de enseñanza-<br>aprendizaje .....                | 99  |
| 3.2.2.2 Uso de materiales y recursos didácticos .....                                    | 109 |
| 3.2.3 Las interacciones con alumnos y padres de familia .....                            | 118 |
| 3.3 Valoración social del docente hacia la Educación Intercultural<br>Bilingüe .....     | 121 |
| 3.3.1 Representaciones sobre el propósito de la EIB .....                                | 121 |
| 3.3.2 Expectativa del docente sobre EIB .....                                            | 124 |
| 3.4 Logros y dificultades de la EIB en la representación social de los<br>docentes ..... | 128 |
| Capítulo IV. Discusión .....                                                             | 136 |
| Conclusiones .....                                                                       | 143 |
| Recomendaciones .....                                                                    | 146 |
| Referencia bibliográfica .....                                                           | 150 |

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| Anexos .....                                                 | 169 |
| 1. Propuesta innovadora: conociendo mi territorio .....      | 169 |
| 2. Guía de entrevista semiestructurada para el docente ..... | 183 |
| 3. Categorización de data .....                              | 186 |

## Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar y analizar la representación social de los docentes de aula sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y su influencia en el trabajo pedagógico en el distrito de Huaccana, provincia de Chincheros, departamento de Apurímac. Se utilizó un enfoque cualitativo, ya que se abordó el tema desde la perspectiva e interpretación de los docentes, bajo un diseño etnográfico. Participaron 9 docentes (5 varones y 4 mujeres) con más de cinco años de experiencia en instituciones de EIB, y se consideraron también los documentos de la política educativa. Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Los datos han sido organizados, analizados e interpretados de acuerdo a las pautas del método hermenéutico y la teoría de las representaciones sociales de enfoque procesual.

La representación social de los docentes sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se manifiesta tanto como enfoque como proceso. Como enfoque, la EIB se promueve en términos de intraculturalidad, enfatiza la valoración y recuperación de las manifestaciones culturales locales para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. Como proceso, es llevado a cabo como un método pedagógico organizado alrededor del núcleo figurativo de «educación y quechua», objetivado como una «educación que utiliza el quechua y la cultura del escolar». Bajo esta representación, en la EIB se emplea algunas expresiones culturales de la localidad y el idioma quechua para mejorar el aprendizaje del español y los contenidos de las asignaturas en los alumnos quechuahablantes.

**Palabras clave:** Educación Intercultural Bilingüe; docente EIB; representación social; método EIB; intraculturalidad.

### **Abstract.**

The objective of this research was to determine and analyze the social representation of classroom teachers on bilingual intercultural education and its influence on pedagogical work in the district of Huaccana, province of Chincheros, department of Apurímac. A qualitative approach was used, since the topic was addressed from the teachers' perspective, under an ethnographic design. 9 teachers (5 men and 4 women) with more than five years of experience in EIB institutions participated, and educational policy documents were also considered. The data collection techniques used were semi-structured interviews and documentary analysis. The data were organized, analyzed and interpreted according to the guidelines of the hermeneutic method and the theory of social representations with a processual approach.

The social representation of teachers about Intercultural Bilingual Education (IBE) is manifested both as an approach and as a process. As an approach, IBE is promoted in terms of intraculturality, emphasizing the appreciation and recovery of local cultural manifestations to strengthen the cultural identity of students. As a process, it is carried out as a pedagogical method organized around the figurative core of "education and Quechua", objectified as an "education that uses Quechua and the culture of the schoolchild." Under this representation, in the EIB some cultural expressions of the locality and the Quechua language are used to improve the learning of Spanish and the contents of the subjects in Quechua-speaking students.

**Keywords:** Bilingual Intercultural Education; EIB teacher; social representation; EIB method; intraculturality.

## **Introducción**

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú fue implementada en atención a los grupos étnicos y comunidades indígenas históricamente postergados y marginados por el Estado criollo, que dejó al margen la atención de sus derechos fundamentales. Con esta política, se propuso mitigar las persistentes desigualdades educativas y sociales a través de una educación que respete y refleje la identidad cultural y lingüística de los niños y jóvenes indígenas. De ese modo, se reconoce implícitamente la importancia de preservar y valorar la diversidad cultural, contrarrestar la pérdida de lenguas indígenas y salvaguardar el patrimonio cultural. Además, busca facilitar el acceso a una educación de calidad para todos los grupos étnicos, promover la inclusión y equidad en el sistema educativo. Se fundamenta en la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y contribuir desde sus particularidades y diferencias. Esta política persigue lograr un equilibrio entre la unidad y la diversidad en el ámbito educativo.

Aquel programa educativo surgió como un «movimiento político-pedagógico que se fundamentó en la reivindicación de los derechos, en la necesidad de poner en práctica un modelo educativo diferente al excluyente y hegemónico que imponía el Estado» (Trapnell y Vigil, 2011). Desde la perspectiva del Ministerio de Educación (Minedu), se consideró como la solución ideal para superar las actitudes conflictivas y etnocéntricas, a través de las relaciones armónicas entre las distintas culturas que coexisten en el país, con un sistema educativo de tratamiento pedagógico arraigado en la herencia cultural y adaptado a la lengua de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores pertenecientes a pueblos originarios, para el ejercicio de una ciudadanía participativa, democrática e intercultural (Minedu, 2018). Además, busca formar ciudadanos críticos que reconocen

las condiciones y prácticas que contribuyen a la desigualdad, la discriminación, el racismo, la agresión y violencia simbólica hacia el ‘otro’; de aceptar los rasgos compartidos y comunes y de llegar a comprender formas de comunicarse, interrelacionarse y cooperar con lo diferente (Walsh, 2005, p. 18).

La EIB cuenta con casi medio siglo de existencia, pero los resultados aún no han alcanzado las metas establecidas por la política. Informes de la Defensoría del Pueblo — como los números 158 (2011), 163 (2013) y 174 (2016)— destacan varios logros del programa educativo, pero también identifica diversas deficiencias como la falta de claridad conceptual, información estadística insuficiente, planificación estratégica sin metas y objetivos claros, carencia de herramientas pedagógicas apropiadas, escaso compromiso por parte de las autoridades encargadas, insuficiente número de docentes capacitados, desinterés e incluso oposición de una parte de padres de familia, oferta educativa de formación profesional en EIB reducida en instituciones superiores, así como una asignación presupuestal insuficiente para la capacitación de docentes, entre otros aspectos. Estas deficiencias actúan como obstáculos que afectan la consecución satisfactoria de los objetivos propuestos en la EIB.

En los estudios realizados por Zavala (2007), Trapnell (2004), Zúñiga y Ansión (1997), coinciden en señalar que la EIB es unidireccional; las culturas nativas son percibidas como las que deben incorporar elementos de las prácticas culturales occidentales y no al revés. Asimismo, estos estudios resaltan la visión estática de las culturas, considerándolas como entidades que solo transmiten información de un lado a otro, sin reconocer la complejidad de las influencias culturales, los cambios y las luchas de poder inherentes a estos encuentros. En cuanto al desempeño docente, señalan el uso sesgado del quechua y castellano, enaltecimiento lingüístico y la valoración unilateral de la cultura local, lo que sugiere una inclinación hacia la intraculturalidad y a una educación bilingüe

en lugar de la interculturalidad. De acuerdo con Ferrario (2022), los docentes de Puno y Apurímac conciben la EIB como una reivindicación cultural y revitalización de lo propio, valoración de la cultura propia y otras culturas, y rescate de las tradiciones culturales locales.

La citada autora, si bien logra identificar las concepciones y creencias individuales de los docentes sobre la EIB —lo cual es un aporte importante para conocer qué entienden los ejecutores de la política—, no aporta lo suficiente para saber el conocimiento colectivo del programa educativo en cuestión, que viene a ser la representación social (RS). Según autores como Abric (2001), Jodelet (1984) y Araya (2002), las RS son patrones organizados de pensamiento que las personas utilizan para interpretar su realidad social. Estas representaciones no solo influyen en la percepción y la interpretación de la información, sino que también guían la acción. Al residir en el sentido común, el estudio de las RS ofrece la ventaja de proporcionar una comprensión más profunda del pensamiento social generalizado.

La RS se define como «un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad» (Moscovici, 1979, citado por Cuevas, 2016). Según Moscovici, estas representaciones son un tipo de conocimiento social compartido por un grupo de individuos y resultan de la interacción social. Las personas las utilizan para comprender su entorno y dar sentido a su mundo, ya que, como señala Ortiz (2013)

Se construyen y recrean en la interacción comunicativa cotidiana de las personas, en el cara a cara; a través de la educación y los medios de comunicación. Son, precisamente, estos aspectos los que inciden con fuerza en la construcción individual de la realidad, lo que genera, consensos, y visiones compartidas de la realidad. (p. 187)

En este sentido, aquella teoría resulta útil y pertinente para hacer inteligible y comprensible “las prácticas sociales de los actores en lo cotidiano, cómo dan sentido a lo que hacen, los significados que elaboran y ponen en su universo de vida” (Ortiz, 2013, p. 188). Además, influyen en la forma en que los individuos construyen su identidad y se relacionan con los demás a lo largo de sus vidas.

Las RS, consideradas como esquemas sociocognitivos, influyen en la percepción y la interpretación de la realidad, así como en la identidad y la autodefinición de las personas (Jodelet, 1984). En el campo educativo, se constituyen en conocimiento substantivo, ya que explicitan los significados y sentidos que los docentes y educandos instituyen y constituyen en sus prácticas académicas. Permiten una comprensión profunda del ámbito de la subjetividad de los docentes en relación con las representaciones sociales; es decir, de su pensamiento que se erige como conocimiento fundamental en la concepción y la implementación del programa educativo. En este sentido, la teoría de las RS resulta un marco teórico y metodológico pertinente para la investigación, ofrece herramientas valiosas para desentrañar y comprender la manera en que los docentes construyen significados y comparten visiones en el contexto educativo.

El estudio de la representación social de los docentes sobre la EIB no se limita a indagar solo en lo que expresan verbalmente, sino que implica explorar cómo trasladan a la práctica, cómo las aplican en el entorno del aula, en sus interacciones con los padres de familia y en la comunidad. Estos aspectos son cruciales para comprender los procesos y objetivos que se pretenden lograr. Los docentes desempeñan un papel esencial en el proceso educativo al transmitir conocimientos y fomentar valores culturales en el aula. Su desempeño no se reduce a la ecuación simple de mayor capacitación a dominio del tema, o menor capacitación a deficiente conocimiento; sino qué RS tiene sobre el tema en cuestión y cómo lleva a la práctica social en el contexto donde se sitúa.

Ahí radica la necesidad de abordar el tema desde el campo de las RS y, para ello, se ha decidido realizar la investigación con docentes de cinco centros educativos de nivel primario que forman parte de la EIB de fortalecimiento y revitalización en el distrito de Huaccana, provincia de Chincheros y departamento de Apurímac. Para el efecto se ha formulado las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los docentes acerca de los fundamentos de la educación intercultural bilingüe y cómo influyen en su trabajo pedagógico? ¿Cómo llevan a cabo los docentes su labor pedagógica en la línea de la educación intercultural bilingüe? ¿Cuál es la valoración social que confieren los docentes a la educación intercultural bilingüe?

Por consiguiente, son objetivos de la investigación

- Identificar y deconstruir las representaciones sociales que tienen los docentes acerca de los fundamentos de la educación intercultural bilingüe y su influencia en el trabajo pedagógico.
- Describir y explicar la labor pedagógica de los docentes en educación intercultural bilingüe
- Analizar la valoración social que confieren los docentes a la educación intercultural bilingüe.

Para responder a las interrogantes, se ha optado por el enfoque procesual de las RS, que se inclina más por la comprensión del sentido. Según Banchs (2000), esto se caracteriza por considerar que —para acceder al conocimiento de las RS— se debe partir de un abordaje hermenéutico con una metodología cualitativa que se orienta a captar la construcción y comprensión del sentido como producto de un contexto histórico-social. El autor entiende al ser humano como productor de sentidos y se focaliza en el análisis de «las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres

humanos construimos el mundo en que vivimos» (p. 3.6). Pues «los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura» (Cuevas, 2016, p. 113).

Este enfoque privilegia dos rutas de acceso al conocimiento: una, a través de métodos de recolección y análisis cualitativo de datos; otra a partir de la triangulación, que implica combinar diversas técnicas, teorías e investigadores para garantizar la confiabilidad en las interpretaciones (Gutiérrez, 2015; Cuevas, 2016). Precisamente, son los métodos y técnicas que se han asumido para llevar a cabo la investigación. Se recurrió al recurso de palabras inductoras para determinar el núcleo figurativo de la representación social. Este núcleo figurativo describe la parte central y más estable de una representación social, que está rodeada por un «sistema periférico» más flexible y adaptable (Abric, 2001). Estas construcciones mentales ejercen influencia en la percepción, interpretación y labor pedagógica de los docentes.

El estudio se estructuró en cuatro capítulos. El primero aborda los antecedentes, donde se realiza una exploración crítica de investigaciones previas, destacándose los hallazgos, limitaciones, teorías y modelos relacionados con la EIB y las RS. Este capítulo proporciona el marco conceptual y teórico necesario para fundamentar la investigación. En el segundo, se describe el contexto que enmarca el tema de estudio. Además, se presenta el diseño metodológico, las preguntas y objetivos de investigación, que marcan la ruta seguida para la realización del estudio. Se optó por un enfoque cualitativo, alcance descriptivo y, método hermenéutico y etnográfico. En el tercer capítulo se lleva a cabo el estudio de la representación social de los docentes, dividiéndolo en etapas que comprenden la objetivización y el anclaje de la EIB. Los docentes representan que aquella educación consiste en utilizar el idioma quechua y la cultura local en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En el cuarto capítulo, se analizan las expectativas de docentes sobre la EIB,

así como se exploran los logros y las dificultades del programa educativo. Es expectativa del docente que el programa educativo se fortalezca para mejorar el aprendizaje de los escolares. Sin embargo, el programa enfrenta un conjunto de dificultades como el poco compromiso del Estado, el desinterés de docentes y padres de familia, y un contexto dominado por la hegemonía de la cultura occidental que limitan las posibilidades de alcanzar sus objetivos. El estudio cierra con una propuesta de método pedagógico intercultural aplicado a un tema.

## CAPÍTULO I

### REVISIÓN DE LA LITERATURA

#### 1.1 Antecedentes de la investigación

##### A nivel nacional

En la revisión de estudios previos realizada en el Perú, se han encontrado diversas investigaciones que abordan la representación y concepción de los docentes sobre la EIB. Entre ellas, destaca la tesis de Cutipa (2011), titulada *Representaciones sociales de los profesores de la educación intercultural bilingüe*. El objetivo principal de este estudio fue comprender las RS de los profesores de la provincia de San Ramón (Puno) respecto a la EIB. La metodología empleada fue cualitativa, y como técnica el análisis documental y la entrevista semiestructurada aplicada a ocho docentes de aula de la EIB, en la que ha utilizado como instrumentos la guía de entrevista y de observación.

El investigador concluye en que los maestros muestran una comprensión teórica limitada en lo que respecta a los principios de la EIB. Las explicaciones ofrecidas por ellos revelan una falta de conocimiento sobre el tema. Las razones son diversas e incluyen la insuficiencia de la capacitación para abarcar del todo el ámbito epistemológico, así como la prevalencia del pragmatismo en su aplicación, en lugar de un entendimiento conceptual de los fundamentos del programa.

Por lo tanto, los educadores asumen que la EIB se reduce a la instrucción en quechua para los niños que viven en áreas rurales. En esta perspectiva, su enfoque se limita tan solo al aspecto lingüístico, descuidando el componente intercultural. Además, los profesores presentan la EIB como un programa destinado solo a la población quechua en entornos rurales, lo que lleva a una reducción del concepto de interculturalidad a la cultura local, a lo que es «propio». Consideran que la EIB —al estar vinculada con la lengua

vernáculo— no tiene un futuro prometedor, ya que la sociedad en general tiende hacia la modernidad y, por ende, hacia el uso del castellano.

En otro ámbito de la representación, los docentes manifiestan que —en los últimos tiempos— se produjo un aumento en la cantidad de niños bilingües, incluso monolingües del castellano. Esto ha llevado a optar por la enseñanza del quechua como segunda lengua. Sin embargo, con esta decisión se aleja de los propósitos de la EIB. El problema más álgido se relaciona con la aplicación de la interculturalidad en el aula. Las limitaciones no solo provienen desde las conceptualizaciones de los docentes, sino también de las jerarquías de la institucionalidad educativa.

Ferrario (2022), en *Interculturalidad y Escuela EIB: Concepciones y Creencias de Docentes EIB de Apurímac y Puno*, el objetivo fue comprender las concepciones y creencias de docentes EIB sobre la interculturalidad y sobre el propósito de la escuela EIB. La investigación es cualitativa con un diseño de análisis temático, y la técnica que utilizó fue la entrevista semi-estructurada a cuatro docentes de escuelas EIB de los departamentos de Puno y Apurímac, que tuvieran al menos dos años de experiencia enseñando en EIB. Entre los resultados destaca la identificación de cuatro concepciones diferentes sobre la interculturalidad entre los docentes entrevistados: a) interculturalidad como respeto y práctica de valores y conocimientos ancestrales, separados del castellano; b) interculturalidad como afirmación de la identidad cultural propia; c) interculturalidad como inclusión en la escuela de aspectos de la tradición cultural local para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y d) interculturalidad como convivencia respetuosa entre diferencias culturales.

Las dos primeras perspectivas coinciden con la idea de interculturalidad como una «política de afirmación intracultural» (Tubino y Flores, 2020); asimismo, se observan en las prácticas educativas de los profesores con elementos notables de similitud con el

enfoque de educación bicultural (López, 2009). En esta perspectiva, según la autora, el currículo educativo debe abarcar contenidos de ambas culturas, pero sin establecer relaciones entre ellos. Ha identificado creencias subyacentes a estas concepciones, como «no se debe mezclar el mundo de los incas con el mundo de los españoles» y «no se debe combinar el quechua con el castellano», las cuales reflejan la postura defensiva del esencialismo estratégico (Zavala, 2007). Este enfoque tiende a oponer lo indígena a lo occidental como respuesta a la histórica discriminación experimentada por los grupos socioculturales indígenas, la cual persiste en la actualidad.

Además, reconoció la perspectiva de interculturalidad como una «convivencia respetuosa entre diferencias culturales», destacando la importancia del respeto hacia la diversidad cultural. Esta concepción muestra ciertas similitudes con el enfoque del multiculturalismo al subrayar la necesidad de respeto y tolerancia mutua entre las diferencias, aunque sin —necesariamente— promover el diálogo entre saberes de tradiciones culturales distintas al entorno escolar. En este caso, observó la creencia de que ciertos temas —como en el curso de Ciencias Naturales— no pueden abordarse en conjunto desde la perspectiva del conocimiento indígena y del conocimiento científico.

Por otro lado, identificó una concepción folclórica e instrumental de la interculturalidad, donde la inclusión de elementos de la tradición cultural indígena en la escuela se considera solo un medio para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque contextualizar las actividades pedagógicas al entorno sociocultural de los estudiantes permite trabajar desde el enfoque por proyectos, no hay un reconocimiento debido de la diversidad cultural. En este caso, percibió la creencia de que los conocimientos y explicaciones indígenas son cosas del pasado y tan solo «creencias sin fundamento», por lo que deben superarse.

En conclusión, destaca que las perspectivas sobre interculturalidad identificadas en los participantes coincidieron con los propósitos de la escuela EIB. Estos propósitos lo resume en: a) la reivindicación cultural y revitalización de lo propio; b) la valoración tanto de la cultura propia como de otras culturas; y c) el rescate de las tradiciones culturales locales con el fin de promover el turismo.

Sin embargo, al explorar las acciones concretas que los docentes llevan a cabo en la escuela y cómo estas se relacionan con sus intenciones y creencias, evidencia las diferencias significativas entre las concepciones de los participantes. Esto indica una falta de claridad entre los docentes sobre cómo implementar en la práctica las propuestas de la política educativa intercultural. lo a la vez se ve agravada por la presencia de creencias arraigadas en las concepciones de interculturalidad de los docentes. Estas creencias tienen su origen en las experiencias de vida personales de los participantes y en la formación recibida como docentes de EIB, en un contexto donde persisten dinámicas de discriminación y racismo hacia las personas indígenas.

Si bien la autora logra identificar las concepciones y creencias que tienen los docentes sobre interculturalidad, y analiza cómo influyen en la práctica pedagógica en dos instituciones educativas de Puno y Apurímac; esto resulta insuficiente para entender las RS que tienen respecto a la EIB. Por otra parte, en el resultado muestra que guarda distancia con lo propuesto por las políticas educativas en el campo intercultural. En ese sentido recomienda continuar con este tipo de investigaciones para contribuir al fortalecimiento de la política educativa en mención, pues la compleja realidad y la dinámica en el papel de los actores directos demandan estudios focalizados. Por tanto, estudiar desde las RS ayuda de hecho a comprender mejor el papel de los docentes, ya que implica contextualizar su rol.

Peschiera (2010), en su tesis *Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas*, se propuso como objetivo examinar la interpretación de los actores educativos en relación con la EIB, así como sus políticas. La investigación es cualitativa y la técnica que se utilizó fue la entrevista en profundidad con los actores educativos (funcionarios públicos y docentes de costa y selva) y el análisis documental. La información obtenida fue categorizada y codificada, luego interpretada bajo los términos del método comparativo. Como resultado, logró identificar las diferencias en las percepciones de los actores educativos y cómo afectan la implementación de políticas educativas en el campo de la EIB.

La percepción de las prácticas culturales por parte de los actores está influida por su origen sociocultural. Aquellos provenientes de entornos culturales hegemónicos, como funcionarios del Ministerio de Educación y profesores de áreas urbanas, tienden a adoptar una perspectiva de «centro neutral» (cultura hegemónica). Desde esta posición, conciben las prácticas culturales de los demás —a quienes consideran diferentes de la cultura dominante— como inferiores. En su comprensión de la interculturalidad, la ven como una educación dirigida a los miembros de culturas etiquetadas como «los otros», considerados de menor prestigio cultural. Esta desvalorización de la cultura ajena perpetúa la colonialidad, respalda la predominancia de la racionalidad europea y, en el contexto de la globalización y la producción capitalista, genera una nueva forma de justificar el poder de la cultura hegemónica, denominada poscolonialismo.

La concepción de currículo que prevalece en la mente de la mayoría de los entrevistados se fundamenta en la percepción de un «otro» desvalorizado y marginado. En las entrevistas realizadas, se observa una tendencia generalizada entre los entrevistados a favorecer —a través del currículo— los conocimientos y valores hegemónicos, así como la educación desde la perspectiva de la tradición dominante. Así, el currículo contribuye a

invisibilizar los conflictos culturales al intentar incorporar los saberes y perspectivas de aquellos considerados diferentes, desde la óptica dominante y bajo el concepto de diversificación cultural, que suele entenderse como contextualización. Esta aproximación rechaza cualquier posibilidad de cuestionamiento de las estructuras de poder y, en cambio, contribuye a mantener y reproducir la desigualdad social, ya que no se piensa en las medidas para superar esta situación.

Con el objetivo de clarificar las nociones de interculturalidad, ha introducido el concepto de competencias interculturales, que se define como las habilidades y actitudes que promueven el diálogo, la apertura, la conciencia crítica y la autoestima cultural. De esta manera, se espera que los niños, niñas y jóvenes desarrollen la capacidad de pensar y actuar de modo intercultural, cuestionen la realidad y las relaciones de poder, y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

El estudio concluye con señalar que la interpretación de los *actores entorno a la educación intercultural y bilingüe*, se perfila como un interculturalismo funcional en el cual el discurso carece de crítica, y la interculturalidad se utiliza sobre todo para adaptar y contextualizar el contenido educativo a la realidad de los estudiantes. Al centrar la educación intercultural en la diversificación, limitándola a la contextualización de estrategias y contenidos, se apoya en un modelo curricular preexistente que solo necesita ser «contextualizado». Este enfoque se ve restringido a una diversificación desde una perspectiva monocultural, destacando la ciencia occidental como la única vía de acceso al conocimiento.

El problema inherente al interculturalismo funcional radica en que oculta las injusticias culturales, las desigualdades económicas y las relaciones de poder al no cuestionar el sistema existente, facilitando su reproducción. Este discurso contribuye a

invisibilizar los conflictos y a mantener las relaciones coloniales de asimetría social en favor de la cultura dominante.

El estudio contrasta la percepción de los que representan a la cultura hegemónica y la de los otros, que en este caso son las poblaciones indígenas. Visibiliza las falencias del concepto y práctica de la interculturalidad, que se reduce a un eslogan político sin mayor efectividad cuando se observa desde la interculturalidad crítica. Sin embargo, un estudio desde el campo de las RS de los actores directos arrojaría más luz sobre las consideraciones de la interculturalidad. No es suficiente exigir que deben ser críticos; es fundamental entender cómo procesan y comprenden estas cuestiones desde sus vivencias y experiencias cotidianas.

### **A nivel regional**

Para la región de Apurímac, el tema de las RS sobre la EIB aún no ha merecido la atención de los académicos. No obstante, existen estudios previos relacionados con la EIB, entre los cuales cabe mencionar la de Vigil (2022) realiza la tesis doctoral titulada *Limitaciones de la política EIB en la formulación de un proyecto educativo para un país cultural y lingüísticamente diverso*, en la que analiza la política de educación intercultural bilingüe (EIB) a partir de la realidad de tres centros educativos de nivel primario: la escuela de Huamburque-Porvernir (Chincheros Apurímac), escuela shipiba de Canta Gallo (Rímac-Lima) y la escuela de San Antonio de Sonomoro (Satipo – Junín). La investigación es cualitativa y la técnica que utilizó fue la de estudio de caso. Ha utilizado como fuentes los documentos de política, además ha realizado visitas a las escuelas y recogido testimonios de un colectivo con larga trayectoria en la EIB.

La investigación concluye que, si bien la EIB forma parte de las políticas educativas nacionales, pero persiste como una educación remedial, concebida desde la carencia y no desde el reconocimiento pleno de los derechos de los pueblos para construir una sociedad

plural. Con respecto a la política de EIB concluye que continúa concebida solo para los Pueblos Indígenas que deben aprender castellano para adaptarse a la “sociedad nacional”; así, aunque los discursos celebran la diversidad, el ideal homogenizante sigue vigente. Por otra parte, la EIB, en el nivel del discurso, es un tema de derecho de los Pueblos Indígenas, pareciera más ser concebido desde la carencia que desde el derecho. El hecho de que los indígenas aprendan castellano es visto como una necesidad que les permitirá interactuar con la “sociedad nacional”, así la propuesta del Minedu, se queda en los escenarios lingüísticos; también propone el diálogo de saberes, pero carece de documentos para hacer el diagnóstico sociocultural.

Lloclla (2019), en su estudio *Percepciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe del Docente de la I.E.P. 54080 de Huancabamba- Andahuaylas*, se propuso como objetivo explorar las concepciones de los docentes en relación con la educación intercultural bilingüe. Este trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo y utiliza la técnica de entrevista a profundidad con el director y los docentes de la institución educativa mencionada. Los datos obtenidos fueron analizados mediante un método descriptivo y estudio de caso.

Las conclusiones del autor señalan que las concepciones de los docentes sobre su labor en el proceso de enseñanza y aprendizaje se dividen en dos aspectos. Por un lado, muestran una visión favorable de su desempeño y asumen la responsabilidad de formar a sus estudiantes, considerándolos como el futuro de su comunidad. Sin embargo, también se observa que enfrentan dificultades para comprender su entorno y actuar de manera efectiva, tienden a responsabilizar a otros actores de los resultados negativos. Además, muestran falta de sensibilidad hacia una inclusión educativa que respete los derechos de aprendizaje y carecen de vocación y compromiso para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Asimismo, perciben a esta modalidad educativa como el manejo de la lengua

para la comunicación en su entorno actual, sin considerarla como algo necesario para el futuro. En suma, los fundamentos de la educación intercultural no se reflejan de modo adecuado en la práctica pedagógica.

Siancas (2020), en su trabajo *Estrategias pedagógicas de la educación intercultural bilingüe aplicadas por los docentes y la revitalización de la identidad cultural y lengua materna de los niños y niñas de 3, 4 y 5 años en una I.E.I. P. de la provincia de Grau, región Apurímac*, se ha planteado como objetivo explicar las estrategias pedagógicas de la EIB aplicadas por las docentes y como contribuyen en la revitalización de la identidad cultural y lengua materna. Es una investigación con enfoque cualitativo, descriptivo, exploratorio y etnográfico, con diseño de estudio de caso. La recolección de información se llevó a cabo mediante una guía de observación y entrevistas aplicadas a tres docentes de nivel inicial, y el procesamiento de datos se realizó a través del método de triangulación. En el resultado logra identificar y detallar algunas de las estrategias de la EIB implementadas por los docentes con el propósito de revitalizar y valorar los saberes ancestrales y la lengua de los estudiantes.

Como conclusión, destacó la importancia de las estrategias pedagógicas de la EIB aplicadas por los docentes para revitalizar la identidad cultural y la lengua materna de los estudiantes. Estas estrategias no solo fomentan la valoración y la identificación de los saberes ancestrales, sino que también contribuyen al rendimiento académico de los niños y niñas. Además, permiten el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales. Por lo tanto, la enseñanza basada en los conocimientos de la comunidad se presenta como fundamental para fortalecer la autoestima, la identidad y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Torres (2018), en su tesis titulado *El enfoque de educación intercultural y la diversificación curricular en la institución educativa inicial N° 49 María Montessori del*

*distrito de Vilcabamba, provincia de Grau – Apurímac 2017*, se propuso por objetivo determinar la percepción de los padres de familia sobre la educación de sus hijos bajo el enfoque de educación intercultural bilingüe y la diversificación curricular en la Institución Educativa. Es una investigación básica, de diseño descriptivo simple bi-variable de un solo grupo, con técnica de encuesta aplicado a 69 padres de familia de niños de 3 a 5 años de edad. Como resultado principal señala que existe relación significativa entre el Enfoque Educación Intercultural Bilingüe y la Diversificación Curricular en la Institución Educativa Inicial N° 49 María Montessori del Distrito de Vilcabamba 201. Concluye que la aplicación de enfoque en contextos plurilingües, multiétnicos y pluriculturales logra desarrollar adecuadamente las competencias y capacidades de los infantes, con una repercusión directa en la mejora de la calidad educativa.

## **1.2 Marco teórico referencial**

### **Interculturalidad**

Es una propuesta teórica y práctica que surge de la necesidad que nos plantea la conciencia de la diversidad cultural que caracteriza el mundo de hoy. En esencia, su programa se puede resumir como un intento de responder a la pregunta de cómo manejar nuestro mundo multicultural y qué hacer con la diversidad de culturas. Su propuesta se centra en trabajar para transformar cualitativamente la multiculturalidad en interculturalidad, permitiendo así que los seres humanos se reconozcan y se desarrollen como sujetos en procesos de universalización (Fornet-Betancourt, 2006).

La categoría de interculturalidad carece de un estatus epistemológico universal y de un marco de referencia plenamente compartido. Es un concepto en construcción (Schmelkes, 2004). Su definición está «determinada por los intereses y la posición social de quien lo enuncia» (Tubino y Zariquiey, 2005, p. 5). En un inicio, la interculturalidad se

acuñó bajo una concepción estática y reificada de la cultura, entendida como la suma de las relaciones entre diferentes culturas. En la actualidad, se comprende como una categoría más compleja y polisémica que se refiere a las relaciones existentes dentro de la sociedad entre distintos grupos; esto incluye las relaciones entre mayorías y minorías, que se definen no solo en términos de cultura, sino también de etnicidad, lengua, religión y/o nacionalidad (Dietz, 2017). Es también considerado como término analítico para entender relaciones étnicas y culturales, de ahí resulta como un término de lucha en contra de los sistemas dominantes occidentales; una metodología de aprendizaje reflexivo y crítico (Giebelers, 2010).

Por otra parte, como señala Fornet-Betancourt (2007), el concepto también varía de acuerdo al contexto, que comprende el sitio y la experiencia de la sociedad. En Europa, la gran cantidad de migrantes y refugiados que llegaron en los últimos años procedentes de muchas partes del mundo aumentó la diversidad cultural y étnica de la población. En este escenario, la interculturalidad busca la integración —no solo formal sino material— de estos colectivos, para una adecuada convivencia y diálogo entre culturas a través de la educación (Suárez y Contreras, 2005). Mientras que en América Latina se aplica a las interacciones entre pueblos indígenas y descendientes de colonizadores. Desde luego, tiene un contenido reivindicativo de la población vernácula, busca relaciones interculturales de igualdad, respeto mutuo, enriquecimiento y la lucha contra la marginación y el prejuicio para construir una sociedad más justa y equitativa. Para este contexto, la interculturalidad parte del reconocimiento de la diversidad y busca «redistribuir los recursos humanos y materiales de forma que se consigan que nadie ocupe una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales» (Flecha, 1994, p. 77).

En pueblos con pasado colonial, como el Perú, existe una cultura dominante y otra(s) dominada(s). Aquí, la interculturalidad se relaciona con las prácticas de

discriminación a personas consideradas inferiores debido a su pertenencia a un grupo, ya sea por consideraciones de color de la piel, lugar de nacimiento, idioma y otros. En esta línea de definición, se entiende como el reconocimiento de las culturas propias, históricamente marginadas.

La interculturalidad va más allá de la simple combinación o fusión de tradiciones y prácticas culturales diferentes; se refiere a la relación entre culturas o personas de distintos grupos culturales. “Una interacción entre grupos humanos con culturas distintas que se da en condiciones de igualdad entre ellas” (Schmelkes, 2004, p. 27). En esta relación, no existen fronteras inflexibles, sino divisiones flexibles y dinámicas en las que siempre hay aspectos de «otros» en «nosotros». Aunque el contacto cultural es cambiante, los grupos culturales continúan creando y reinventándose, manteniendo al mismo tiempo su identidad distintiva que los diferencia de otros. Por lo tanto, la interculturalidad no se trata de productos, sino de procesos dinámicos de doble o múltiple dirección, de creación y tensión, de construcción de puentes de relación social que conectan personas y grupos culturales diferentes (Walsh, 2000). Se desenvuelve en un espacio intermedio, el «inter»<sup>1</sup> o el «tercer espacio», donde dos o más culturas se encuentran; es un espacio de traducción y negociación en el cual cada cultura conserva algo de sí misma sin asimilarse a la otra. Es un puente de relación y una articulación social entre personas y grupos culturales diferentes (Bhaba, 2002).

---

<sup>1</sup> El prefijo «inter» indica una relación entre varios elementos diferentes: marca una reciprocidad (interacción, intercambio, ruptura del aislamiento) (Muñoz, 1995). Como *inter*, no es de uno ni del otro, sino que es común a los dos y en cual es posible arribar a un encuentro o no hacerlo. Es un espacio que puede requerir de traducción, pero no de interpretación, necesita de negociación, pero no de imposición, puesto que si se interpreta o impone se pierde la característica de ser “entre”; que requiere equidad y horizontalidad en la relación. (Ortiz, 2015, p. 99)

Tubino (2005) define la interculturalidad como la relación entre diferentes culturas, donde se busca establecer un diálogo horizontal y simétrico entre ellas. En este proceso, se promueve el respeto, la valoración y la comprensión de las diferentes culturas, sin jerarquías ni discriminaciones. Por tanto, el autor considera a la interculturalidad no como un concepto, sino como una manera de comportarse. Este enfoque implica una transformación cultural profunda que requiere cambiar la forma en que se comprende la cultura y su relación con la sociedad. En este sentido, la interculturalidad no se limita solo a la coexistencia de diferentes culturas; más bien, implica un proceso de construcción de una nueva cultura que integra y valora las diversas culturas existentes.

Respecto a su procedimiento, la interculturalidad se presenta como una meta y un proceso a la vez. Como meta, busca facilitar el intercambio cultural mediante el diálogo en condiciones de equidad e igualdad, trascendiendo así el simple contacto. Como proceso, involucra interacciones, comunicación y aprendizaje entre individuos y grupos que poseen valores, conocimientos y tradiciones diversas; todo ello en el contexto del respeto mutuo. En este contexto, la interculturalidad se vincula estrechamente con la gestión de la diversidad cultural.

Desde la perspectiva post/decolonial, se distinguen tres tipos de interculturalidad: relacional, funcional y crítica. A ello se suma la interculturalidad transformativa.

La *interculturalidad relacional* se refiere al encuentro de diversas culturas y se centra en la convivencia de personas con diferentes saberes, prácticas y valores culturales en un mismo lugar. Sin embargo, no cuestiona las jerarquías y las relaciones de poder que existen entre los disímiles grupos (Walsh, 2010). De esta manera, se puede afirmar que la interculturalidad ha sido parte de la historia de los pueblos originarios del Perú y América durante siglos, debido a la interacción entre grupos culturales y sociales diversos, que

incluyen mestizos, indígenas y afrodescendientes. Al no calificar la relación, admite la posibilidad de relaciones de explotación, discriminación y racismo (Schmelkes, 2006).

El problema de esa interculturalidad, según Viaña (2009), es que el mundo actual se halla bajo la hegemonía de la cultura occidental, de la modernidad mercantil globalizada del capitalismo; dicha cultura no está habilitada y no tiene condiciones para ser la base y plataforma del diálogo que se pretende entre iguales, ya que es una cultura de la cosificación y deshumanización del ser humano por su esencia inmanente. Además de la razón instrumental, que parece ser uno de los elementos centrales de esta macro «cultura» única de la modernidad mercantil globalizada, que desmerece y sitúa en una posición inferior a otras culturas.

La *interculturalidad funcional* reconoce la diversidad y las diferencias culturales con el fin de incorporar a los grupos marginados en el sistema económico, político y social existente. Aunque se establecen algunos mecanismos —como la discriminación positiva— para fomentar el diálogo y la tolerancia, no se cuestionan las causas de las desigualdades ni la lógica del sistema neoliberal capitalista en el que se enmarcan (Tubino, 2005). Pregona la tolerancia, empatía, convivencia y respeto mutuo; asimismo, promete «construir juntos reglas de igualdad» sobre la base de las mismas estructuras de poder y propiedad, y relaciones de dominación existentes. Esto resulta «una forma de control del conflicto social y la conservación de la estabilidad social, con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo de acumulación capitalista» (Viaña, 2009, p. 18).

Bajo esta perspectiva, se implementaron políticas de Estado en países latinoamericanos, que reconocieron la diversidad cultural y promovieron programas dirigidos a las poblaciones marginadas para hacerles sentir integradas en el sistema, a pesar de la idea de Estado-nación homogéneo (OEA, 2016 y OIT, 2014). Sin embargo, esto llevó a la estatalización de los movimientos indígenas y afrodescendientes, en los cuales los

grupos oprimidos aceptaron las bases del sistema, lo que sirvió para manipular, dividir y pacificar a estos movimientos (Walsh, 2007). En los países de habla inglesa, esta perspectiva intercultural se conoce como multiculturalismo (Tubino, 2005). Por lo tanto, es común que las políticas «interculturales» tengan la denominación de «multiculturales» en países de habla inglesa, como Canadá y EE. UU.

A esta interculturalidad, Viaña (2009) la denomina como neoliberal, que busca cambios solo en las actitudes y plantea el tema de «una comunidad de iguales»; sin embargo, la gran pregunta es: ¿cómo nos convertimos realmente en iguales? Aquí se entra en un laberinto al tratar de definir «igualdad», que se «resuelve» al retomar el pensamiento liberal de Kymlicka sobre la diferencia entre dos dimensiones de derechos multiculturales. La supuesta posibilidad de construir una «igualdad compleja», que consistiría más o menos en «tener diferentes reglas de igualdad para diferentes esferas de distribución de bienes y derechos» (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo [PNUD], 2007, p. 97).

El anterior razonamiento culmina en una receta legalista para construir sujetos supuestamente «iguales»: «No es suficiente la convivencia, la tolerancia o la coexistencia con el ‘otro’. Es imperativo construir juntos reglas de igualdad —ciudadanía—» (PNUD, 2007, p. 98).

En ese entendido y proceder, se mantiene la matriz cultural del capitalismo anclada en dos grandes procesos perversos: la enajenación y el fetichismo que tiñe el conjunto de las actividades de esta forma civilizatoria. Esta matriz cultural, que se postula implícitamente como la contenedora y base para la «interculturalidad», está tendencialmente imposibilitada de ver y dialogar con otras matrices civilizatorias; dado el grado en el que la enajenación de la vida social se ha materializado (Viaña, 2008, p. 318).

La *interculturalidad crítica* procede de los sectores marginados de la sociedad y tiene carácter de proyecto. Como concepción, no solo reconoce las diferencias culturales,

sino que también cuestiona las relaciones de poder y la jerarquía socioeconómica y cultural basada en la racialización de las personas; lo que se conoce como diferencia colonial (Walsh, 2010). Es decir, cuestiona las relaciones, estructuras, condiciones y dispositivos de poder que son las causas de desigualdad, discriminación y xenofobia para construir sociedades más justas y equitativas (Quichimbo *et al.*, 2022). Además, profundiza en el estudio histórico para develar las causas de la desigualdad (Dietz, 2017) y, sobre esa base, busca romper las asimetrías y lograr una transformación social y cultural profunda.

En este sentido, la interculturalidad implica una lucha contra la exclusión y la marginación cultural. Sobre esa base, se busca construir una identidad cultural más plural y diversa, que valore y reconozca las diferentes formas de conocimiento y de expresión cultural existentes, sobre todo de las culturas subalternas; además, se promueve la igualdad y el respeto cultural (Walsh, 2009).

Entre las acciones a emprender, se recomienda fomentar el diálogo entre culturas para debatir los principios económicos, sociales y políticos que causan y perpetúan las desigualdades (Tubino, 2005). Para lograr esto, se requiere un proceso interno entre los grupos marginados que refuerce sus propios conocimientos, a menudo considerados folclóricos por la sociedad dominante, y que sean reconocidos como sistemas epistemológicos. Con una identidad fortalecida, se espera un diálogo más equitativo entre culturas y un cuestionamiento más profundo de las causas y soluciones para las desigualdades, la exclusión y la discriminación (Walsh, 2007).

Tomar la dirección de la interculturalidad crítica, según Viaña (2008), implica deconstruir las visiones y usos (conservadores) de la interculturalidad para luego emprender cambios profundos en el ámbito del Estado y la democracia. Se trata de avanzar hacia formas de Estados plurinacionales y la configuración de instituciones que vayan más allá de la «forma Estado» liberal; con el propósito de superar el camino equivocado que

propone soluciones a través de medidas de «inclusión» y «reconocimiento» exclusivas para «indígenas» y «pobres» en el contexto de los Estados actuales. Por esta razón, también se denomina interculturalidad liberadora (Fornet-Betancourt, 2004), que en la actualidad resulta un mito, una realidad por construir.

Por último, *la interculturalidad transformativa*, según López (2020), no es pensada desde la academia ni desde la perspectiva de las élites blancas, mestizas o incluso indígenas, sino desde los propios pueblos indígenas. Esta forma de interculturalidad se perfila como una resistencia que se alimenta de las maneras de entender el saber de los Pueblos Indígenas, de su forma de conocer y hacer, y de una reinterpretación de lo que significa la investigación-acción. En este contexto, la investigación sin acción carece de sentido, destacando la importancia de valorar el "pensar haciendo".

Una interculturalidad transformativa es aquella que, sin abandonar las características crítico-reflexivas inherentes a ella, se sitúa sobre todo en la dimensión de la praxis y del cambio social; pues, a través de procesos de acción-reflexión-acción, busca fortalecer la agencia o agentividad de los sujetos y colectividades subalternas para que, en su condición de actores sociales y políticos renovados, ejerzan sus derechos y avancen en su lucha por su emancipación social. (López, 2020, p.12)

Según Vigil (2022), no se trata solo de conocer, sino también de actuar, y este actuar no se limita al aula, sino que abarca todas las dimensiones del quehacer educativo; pues la educación es un hecho social (Durkheim, 2001) y un proyecto político que está relacionado con el tipo de sociedad que se desea construir. Cambiar la praxis educativa implica transformar las relaciones de poder existentes.

La interculturalidad transformativa implicaría, entonces, un proceso de devolución del poder -que hoy reside en los sectores hegemónicos - a los indígenas para que sean ellos quienes, en su condición de sujetos de derecho, retomen el control sobre sus culturas y tomen decisiones informadas respecto al cambio cultural en curso. (López, 2020, p.12)

El citado autor enfatiza que la interculturalidad transformativa no debe ser vista como una propuesta exclusiva para los Pueblos Indígenas, dado que cuestiona el modelo económico extractivista y los proyectos civilizatorios y culturales, y propone una alternativa basada en la filosofía del “buen vivir”. Esta filosofía, no busca un retorno esencialista e idealizado a una etapa inexistente, sino que, apuesta por un modelo democrático intersectorial, sustentado en una economía de desarrollo sostenible y respetuosa con el medio ambiente. Desde esta perspectiva, la interculturalidad transformativa se aplicaría en áreas como la salud, la educación, la economía y la justicia, entre otras.

### **Educación intercultural**

En el ámbito educativo, la interculturalidad se define como un principio orientado a fomentar una interacción respetuosa y enriquecedora entre personas y culturas. Para lograrlo, destaca la importancia del reconocimiento, respeto y atención pedagógica hacia las diferencias; considerando a las culturas como entidades en constante cambio y regeneración. Por tanto, se define como:

Proceso de desarrollo de competencias para establecer encuentros, interacciones y correlaciones onto-históricas con la alteridad socio-cultural, a partir de las formas particulares de significación identitaria y el reconocimiento de la legitimidad existencial de los diversos modos de devenir el ser en el mundo. En pocas

palabras, el núcleo fundamental de la interculturalidad lo constituye las interrelaciones de diferencia. (Guzmán, 2018, p. 208)

Además, propone un modelo de intervención tanto formal como informal, que sea holístico e integrado, abarcando todas las dimensiones del proceso educativo con el fin de alcanzar la igualdad de oportunidades y resultados, superar el racismo en sus diversas formas, y fomentar la comunicación y competencia interculturales. Para el efecto

1. Promueve la integración y la complementariedad entre las creencias, saberes y conocimientos locales, regionales y universales, contribuyendo así al logro de un pluralismo inclusivo.
2. Ayuda a aumentar la relevancia de la educación formal, haciéndola más congruente con la cultura regional.
3. Fomenta una perspectiva de integración en la elaboración del currículo, donde los contenidos curriculares expanden progresivamente el repertorio explicativo de los estudiantes mediante aproximaciones sucesivas.
4. Permite la recuperación de aportes teóricos y experiencias de otros contextos, promoviendo la innovación pedagógica y la creación de estrategias más adecuadas culturalmente.
5. Destaca la importancia de la interacción social y la comunicación en el proceso educativo.
6. Se destaca la función emblemática del potencial pedagógico y didáctico de las lenguas y culturas indígenas, incorporándolas en el proceso educativo. Las lenguas nativas son esenciales, especialmente en los aspectos semánticos.
7. Se relaciona con una concepción interactiva de la cultura, considerando el contexto de globalización y la interconexión actual, así como las prácticas y relaciones actuales del colonialismo interno.

8. Se aborda cada dimensión de la diversidad de acuerdo con sus características y necesidades pedagógicas, considerándolas como fenómenos interactivos y procesuales (Aguado, 2012).

Como modelo pedagógico considera partir de las propias experiencias y el contexto en que se desenvuelven los estudiantes. Comprender la complejidad de la población con que se va trabajar, a fin de desarrollar en los estudiantes los conocimientos y habilidades necesarios que les permitan conceptualizar su propia cultura y sus relaciones con las demás, así como asumir compromisos y conciencia sobre la presencia de otras culturas y la comunicación asertiva y bidireccional con ellas, en el marco del respeto a su identidad.

La educación intercultural también hace referencia al reconocimiento de valores, modos de vida y representaciones simbólicas que sirven como puntos de referencia en las relaciones humanas y la comprensión del mundo. Su objetivo es destacar la importancia, funcionamiento y diversidad de estos aspectos, así como reconocer las interacciones presentes entre los diversos aspectos de una misma cultura y entre distintas culturas. Según Bennett (2001), se trata de un enfoque educativo basado en valores y creencias democráticas, diseñado para promover el pluralismo cultural en sociedades culturalmente diversas en un mundo interconectado.

También se concibe como un modelo educativo que busca enriquecer culturalmente a los ciudadanos. Se fundamenta en el reconocimiento y respeto a la diversidad mediante el intercambio y diálogo; así como en la participación activa y crítica con miras al desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, tolerancia y solidaridad (Sales y García, 1997). Para lograrlo, es fundamental tener en cuenta las representaciones y las negociaciones con tensiones inherentes que se producen a nivel regional y local durante el desarrollo de las experiencias educativas (Briones, 2002).

La educación intercultural va más allá de los procesos cognitivos al incorporar elementos positivos de los valores. Así, promueve una convivencia armoniosa entre los seres humanos en el contexto más amplio de la sociedad: «La educación intercultural va más allá de la transmisión de conocimientos, es decir, también se propone resaltar los valores que favorecen la convivencia de individuos» (López, 2004, p. 29). Esto implica que traspasa el espacio escolar, abarca toda la sociedad y se extiende a ámbitos como la política, economía y cultura (Ansión, s. f.).

En América Latina, la educación intercultural ha sido desarrollada e implementada con el propósito de mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias. A la par, busca preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender sobre las culturas y experiencias de los colectivos minoritarios.

La interculturalidad en el aula es mucho más que un conjunto de técnicas y procedimientos de aprendizaje; implica trabajar distintos aspectos:

- a) La interculturalidad como enfoque en el tratamiento de los contenidos de las diferentes áreas.
- b) La interculturalidad como actitud en la comunicación e interrelación con los otros.
- c) La interculturalidad como estrategia metodológica en la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Burga, 2004).

### **Educación Intercultural Bilingüe.**

En el *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*, la EIB<sup>2</sup> se define de la siguiente manera:

Política educativa que se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio

---

<sup>2</sup> Desde el año 2006 se denomina como Educación Intercultural Bilingüe. (Minedu, 2016)

de la ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de sociedad democrática y plural. Para cumplir este propósito, se plantea una educación basada en su herencia cultural que dialoga con conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias, y que considera la enseñanza de y en lengua originaria y de y en el castellano. La Educación Intercultural Bilingüe forma a las y los estudiantes para poder desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos. (Minedu, 2016, p. 7)

En la *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe* se propone tanto el objetivo general como los objetivos específicos:

Objetivo general:

- Brindar un servicio educativo relevante y pertinente que garantice la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores pertenecientes a los pueblos originarios. Esto se logrará a través de la implementación de una educación intercultural y bilingüe en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo, desde una perspectiva crítica de tratamiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.

Objetivos específicos:

- Lograr el acceso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de los pueblos originarios a una EIB inclusiva y de calidad, con equidad, así como la permanencia y culminación oportuna en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo nacional.
- Garantizar el desarrollo de procesos de aprendizaje y enseñanza con modelos de servicio inclusivos diversificados y de calidad, con un currículo pertinente y a

través de la dotación y uso adecuado de una amplia gama de recursos educativos para la educación básica.

- Asegurar la implementación de programas de formación docente EIB inicial y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas con una EIB inclusiva y de calidad
- Promover una gestión descentralizada con enfoque territorial e inclusivo del servicio educativo y la participación de distintos actores que contribuyan a la implementación de la Política EIB en el país (Minedu, 2018).

Se trata de una política educativa que tiene como objetivo que los individuos —al recuperar los conocimientos, saberes y tecnologías propios de su entorno— integren de manera crítica los conocimientos fundamentales de la ciencia y tecnología occidentales. Así también busca capacitar a las personas para forjar un desarrollo sostenible con identidad cultural fortalecida de los educandos. Además, aspira a establecer en el aula y en las generaciones futuras relaciones interculturales e igualitarias, a fin de revertir las relaciones asimétricas, la discriminación y los obstáculos que hoy existen en las relaciones para promover un desarrollo y cambio integral. Todo esto se orienta hacia el reconocimiento del derecho a ser diferente y la creación de relaciones dialógicas y democráticas con otras culturas (Zavala *et al.*, 2005).

La Política de EIB tiene su antecedente inmediato en la EBI<sup>3</sup>, que inició en el país en 1989 como un concepto innovador en contra de la homogenización y como un medio para lograr una identidad nacional caracterizada por la conciencia de un país unido en la

---

<sup>3</sup> En la reunión indigenista de Pátzcuaro (México) en 1940, se propuso la denominación de Educación Bilingüe Intercultural; para referirse a la opción que una cultura tradicional tiene para ampliar su acervo, con la incorporación selectiva de aspectos de la cultura occidental u otras culturas (Taípe, 2020). Surgió como una modalidad compensatoria destinada a nivelar educativamente, en un plazo definido, a la población indígena con respecto a la no indígena. Se reconoció la necesidad de emplear el idioma indígena en los procesos iniciales de alfabetización, como paso previo para integrar a las poblaciones indígenas en el ámbito de la cultura y la lengua hegemónicas. (López y Kuper, 2000)

diversidad (Zúñiga y Gálvez, 2005). Esta propuesta fue promovida para atender a los niños indígenas que eran objeto de discriminación cultural por parte de la sociedad y del sistema educativo, para evitar la negación de la realidad cultural de estos niños, pero sin caer en la trampa de encerrarlos en una reivindicación cultural mal entendida que los aislara de manera impracticable e inconveniente. En este sentido, el principio fundamental de esta propuesta era respetar y fomentar el uso de la lengua materna del niño, al mismo tiempo permitir aprender el idioma castellano (Ansión, s. f.).

En 1991, el Estado promulgó una nueva política educativa: la *Política de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural*, decisión tomada por el presidente Alberto Fujimori por “presión del Banco Mundial, que exigía que el Perú tuviera una política de Educación Bilingüe Intercultural como condición para financiar los proyectos de desarrollo” (Ruelas, 2021, p. 219). Los lineamientos que se propusieron no eran explícitos para visibilizar los conflictos enraizados en las brechas culturales, caracterizadas por relaciones de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas, que dificultaban que las relaciones culturales se dieran equitativamente. Esta situación se intentó superar con el *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*, promulgado en 2016, en el que se recomendó «formar a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos indígenas como sujetos protagónicos en la construcción de una ciudadanía intercultural. Para cumplir este propósito se propuso una educación basada en su herencia cultural y que considera la enseñanza de y en la lengua originaria y castellano. La EIB forma a los y las estudiantes para poder desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos, promoviendo la valoración de los referentes culturales propios en diálogo con otros horizontes culturales» (Minedu, 2016).

El cambio de la denominación de EBI a EIB se justifica por el hecho de que lo intercultural se posiciona como el fundamento desde el cual se sustenta lo lingüístico. La dimensión bilingüe surge de la interculturalidad, dado que las lenguas representan un componente esencial de la cultura: «Son el medio por el cual se transmite la cultura, la visión del mundo y la representación de la realidad de sus usuarios. Lengua y cultura están íntimamente conectadas» (Zavala y Córdoba, 2003, p. 16). Por lo tanto, una educación intercultural implica necesariamente que también sea bilingüe, en el caso de que se hable más de una lengua. En contraste, cuando se coloca lo bilingüe antes que lo intercultural, esta relación carece de coherencia, como si dejara de tener un fundamento intercultural que lo respalde (Zavala *et al.*, 2005).

En el Perú, se entiende más como una expresión de lo propio, de reivindicación cultural, y se limitó a ser una «política de lenguas en la educación de hablantes de lengua vernácula y no una política para ‘el tratamiento de las culturas involucradas en los procesos educativos bilingües’» (Zúñiga y Gálvez, 2002, p. 29).

### **Representaciones sociales**

La teoría de representaciones sociales fue propuesta por Moscovici en su tesis doctoral «El Psicoanálisis, su imagen y su público» (1961), en la que se propuso entender de cómo un conocimiento científico se transforma en conocimiento corriente, llega a ser un conocimiento práctico, de sentido común -aquel que nos sirve para nuestros intercambios y acciones cotidianas-de las personas-, y tratar de entender y valorar el pensamiento ordinario. Una Representación Social se refiere a formas o modalidades de conocimiento social mediante las cuales las personas interpretan y piensan la realidad cotidiana. De manera que las representaciones pueden ser:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986). (citado por Villaroel, 2007, p. 440)

En un nivel elemental de la representación social -como fenómeno- es el acto de pensamiento mediante el cual el sujeto se relaciona activamente con un objeto. Según Jodelet (1984), en primer lugar,

representar es sustituir, «poner en lugar de»; la representación vendría a ser la sustitución cognoscitiva del objeto, sea éste real, mítico o imaginario. Representar, por otra parte, es hacer presente en la mente, es decir, reproducir mentalmente una cosa, se trate de personas, objetos, eventos, ideas, etc... Pero la representación no es puramente un acto reproductivo. «Representar una cosa, un estado, —afirma Moscovici (1979)— no es simplemente desdoblamiento, repetirlo o reproducirlo, es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto.» Cuando nos representamos algo no solamente restituimos de modo simbólico lo ausente, sino que esa representación tiene significado para alguien. Bien sea para nosotros mismos o para otra persona. Ello hace surgir una dimensión de interpretación. De allí, dice Jodelet en el mismo lugar, deriva el carácter constructivo de la representación, se establece su autonomía y su naturaleza innovadora y creativa, en términos individuales y sociales. (Villaroel, 2007, p. 440-441)

Para Moscovici son formas de conocimientos socialmente compartidas y construidas colectivamente que incluyen creencias, ideas, imágenes y valores que las personas utilizan para interpretar y entender su entorno social, cultural y natural. Tales conocimientos son resultado de la interacción social, la comunicación y la influencia de

contexto social en el que se desenvuelven, influyen en la forma en que las personas perciben y responden a los eventos y situaciones, y pueden afectar la toma de decisiones y el comportamiento. Como medio de conocimiento, permiten comprender cómo las personas construyen, dan sentido a su realidad, interpretan y comunican conocimientos y significados compartidos en su entorno social. Esto es importante para entender cómo los individuos interpretan el mundo que los rodea y dan sentido al mundo que les rodea (Moscovici, 1979). En fin, es un tipo de conocimiento particular que se intercambia en la vida diaria, caracterizándose por ser práctico. Está enfocado en la comprensión, explicación y manejo de los eventos cotidianos, y contribuye, al menos en parte, a la llamada construcción social de la realidad.

La representación social también es considerada como la epistemología del sentido común. Constituyen las explicaciones del sentido común y son el medio para hacer inteligible la subjetividad individual y social; guían los comportamientos y las prácticas. Intervienen directamente en la definición de la finalidad de una situación, y determina a priori el tipo de relaciones pertinentes al sujeto (Araya, 2002). Según Farr (1984, citado por Araya, 2002), tienen una doble función: convertir lo desconocido en algo familiar y lo invisible en algo perceptible. Lo que es extraño o inusual puede percibirse como amenazante, ya que carecemos de una categoría para clasificarlo. La capacidad de transformar lo extraño, novedoso o no familiar en algo comprensible para una comunidad es la propiedad fundamental que subyace en el origen de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales siempre son acerca de algo y de alguien (Moscovici, 1961, citado por Araya, 2002). Su definición alude a:

Un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por la otra, es la representación social de un sujeto (individuo,

familia, grupo, clase, etc.) en relación con otro sujeto. De esta forma, la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura. (Jodelet, 1984, p. 475)

Para Banchs (1986), las RS “son una forma de conocimiento y también una estrategia de adquisición y comunicación del mismo conocimiento” (Martínez, 2016, p.17) Como forma de conocimiento del sentido común es propio de las sociedades modernas, que están continuamente expuestas a información de los medios de comunicación masivos. En sus contenidos existen valores, actitudes, creencias y opiniones, reguladas por las normas sociales de cada comunidad. Al analizarlas tal como aparecen en el discurso espontáneo, ayudan a entender los significados, símbolos y formas de interpretación que las personas utilizan para interactuar con los objetos de su realidad inmediata.

Es decir, no son el duplicado de «lo real» ni de lo ideal, sino que constituyen el proceso por el cual se establece una relación. Al estudiar las representaciones sociales, el objetivo es comprender, por un lado, lo que la gente piensa y cómo llega a esas conclusiones; por otro lado, cómo los individuos de modo colectivo construyen su realidad, contribuyendo así a su propia construcción. «El lenguaje desempeña un papel esencial en la transmisión, comunicación y continua reconstrucción de símbolos y significados» (Banchs, 2001, p. 15).

Esto no implica que se pueda formar una representación social de cualquier objeto, sino solo de aquellos que son valorados socialmente por un grupo determinado. Estos conocimientos están arraigados en nuestras experiencias y vivencias diarias.

A juicio de Jodelet (1984), son imprescindibles dos condiciones para que un objeto o hecho social pueda ser considerado objeto de representación:

- Debe aparecer en las conversaciones cotidianas y estar presente en los medios de comunicación.

- Debe hacer referencia a los valores.

Existen diferentes aproximaciones en el estudio de las representaciones sociales. Jodelet (2003) distingue las siguientes: el modelo del núcleo central, desarrollado por Jean-Claude Abric, Claude Flament y otros; el modelo de la escuela de Ginebra: Willem Doise y sus colaboradores, quienes conciben las representaciones sociales como un principio de «tomas de posición»; la antropológica, por Jodelet. En años recientes, Ivana Marková y Anna María de Rosa desarrollaron la perspectiva dialógica y comunicacional; la corriente interpretativa, representada por Gerard Duveen, Sandra Jovchelovitch y otros.

En tanto Banchs (2000) distingue dos enfoques: estructural y procesual. El primero se centra en el aspecto constituido de las representaciones (los contenidos), que constituye su organización. Los métodos más utilizados para acceder al conocimiento del objeto son: técnicas correlacionales y de análisis multivariados, ecuaciones estructurales, así como estudios experimentales. En relación con la naturaleza del objeto de estudio, busca aprehender tanto los mecanismos cognitivos de constitución como las funciones, dimensiones y elementos de una estructura cognitiva.

En cambio, el segundo «se centra más en el aspecto constituyente de las RS (los procesos), descansa en postulados cualitativos y enfrenta temas en el campo de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales; para el estudio de la RS privilegia el análisis de los discursos» (Martínez, 2016, p. 27) Para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico; entendiendo al ser humano como productor de sentidos y enfocándose en el análisis de «las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos» (Banchs, 2000, p. 3.6).

En cuanto a la metodología, el enfoque procesual se inclina más hacia la comprensión del sentido, mientras que el enfoque estructural se orienta a la aprehensión de

la estructura. Uno busca el proceso de construcción social de las representaciones sociales, en tanto que el otro se enfoca en los procesos internos o cognitivos de estas. «Uno se acerca a la hermenéutica (aprehensión de significados), y el otro a la filosofía positivista (diseño de instrumentos objetivos). En consecuencia, las connotaciones de lo social difieren de uno a otro» (Banchs, 2000, p. 3.10).

En cuanto al sentido social de la representación, se relaciona con el enfoque procesual, ya que se requiere la presencia de al menos dos personas para compartir una representación. Por lo tanto, este enfoque se apoya en la hermenéutica para identificar los significados, los sentidos y la cultura de un grupo o comunidad dentro de una sociedad. Lo macro y lo micro están estrechamente vinculados. Cada individuo tiene su propio pensamiento, pero dentro de este existen representaciones compartidas con personas de su época, así como representaciones específicas de su comunidad y grupo. El ser humano es un productor de sentidos, por eso el mundo social e histórico es un mundo simbólico. El lenguaje es una prueba clara de esto porque sin él, la vida humana no sería posible (Banchs, 2000).

La representación social implica una transformación o construcción, ya que — durante el proceso de representación— los individuos interpretan la realidad; y esta exégesis está influenciada por valores, religión, necesidades, roles sociales y otros aspectos socioculturales. En la interpretación de la realidad, no se realiza una simple copia, sino que se lleva a cabo una transformación y construcción. Por lo tanto, la representación está intrínsecamente vinculada al lenguaje y a las prácticas sociales de un grupo cultural específico.

Un aspecto fundamental de esta teoría radica en que las representaciones no solo existen en la subjetividad, sino también en la cultura, la sociedad y el mundo en general. En consecuencia, la información y las ideas que circulan en las interacciones sociales y a

través de los medios de comunicación dan forma y configuran nuestros modos de pensar y actuar. Las posiciones sociales, los valores, las creencias, las actitudes y otras categorías sociales actúan como principios organizadores de la representación del objeto social (Jodelet, 1984).

En cuanto a su contenido, la representación social está compuesta por otras formaciones subjetivas como opiniones, actitudes, creencias, información y conocimientos. No se centra en los aspectos cognitivos individuales, sino en entender cómo esas formas de conocimiento socialmente compartidas se convierten en conocimientos prácticos que guían la comunicación, comprensión y dominio del entorno en el que interactuamos (Jodelet, 1984).

La representación social, según Jodelet (1984), para constituirse, pasa por dos procesos: objetivación y anclaje.

El proceso de *objetivación* es el paso de un concepto abstracto a una imagen concreta. Es decir, se escogen ciertas ideas según criterios culturales y normativos que son descontextualizados. La imagen que se conforma contiene al concepto o las ideas que se tratan de comprender, de objetivar, y adquirir existencia autónoma. En otras palabras, ya no se percibe la información en su forma abstracta, sino a través de una imagen que reemplaza la percepción original. Este proceso implica la sustitución de conceptos abstractos por imágenes, mediante la reconstrucción de objetos y la aplicación de representaciones visuales que nos parecen naturalmente comprensibles. Estas imágenes, en última instancia, constituyen la realidad cotidiana con la que interactuamos.

El proceso de *anclaje* —por el cual ese nuevo conocimiento se hace familiar, conocido— consiste en incorporarlo en un marco de referencia conocido y preexistente. «Este enraizamiento de la representación en la vida de los grupos constituye un rasgo esencial del fenómeno representativo, ya que explica sus lazos con una cultura o una

sociedad determinadas» (Jodelet, 1984, p. 487). En este sentido, el anclaje permite comprender cómo el objeto representado adquiere significado; cómo se utiliza la representación en tanto sistema de interpretación y marco de conductas; y finalmente, cómo se integra en un sistema de representación previo.

El conocimiento del sentido común se considera social porque se forma y elabora en este ámbito. Este tipo de conocimiento abarca aspectos cognitivos, afectivos y simbólicos que desempeñan una función crucial en la orientación de las conductas diarias de las personas. Además, influye en las formas de organización y comunicación tanto en las relaciones individuales como en las dinámicas de los grupos sociales donde participan. La construcción de las personas y la realidad social son procesos mutuos, ya que «el conocimiento del sentido común refleja la visión de mundo que las personas o grupos adoptan y utilizan para actuar o tomar postura frente a diversos aspectos de la sociedad» (Araya, 2002, p. 11).

Una ruta que recomienda Jodelet (1984) para el estudio de representaciones sociales es la perspectiva etnográfica, considerándola un medio para enriquecer el desarrollo teórico. Se enfatiza la utilidad de la observación participante. Defiende el uso de la entrevista en profundidad e invoca iniciar con preguntas muy concretas relacionadas con la experiencia cotidiana de los grupos, para —a partir de ahí— acceder a interrogantes más valorativas, complejas y abstractas.

Además, se sugiere tener en cuenta el contexto sociocultural que influye en una representación; abarcando las condiciones históricas, económicas e ideológicas en las que surgen, se desarrollan y evolucionan los grupos y objetos de estudio. Asimismo, se resalta la importancia de las instituciones u organizaciones con las que interactúan los individuos y grupos, así como la inserción social de las personas en términos de pertenencia a ciertos grupos (clasistas, de género, etarios, raciales, etc.) y las prácticas sociales que utilizan para

producir y reproducir su vida cotidiana. También, se reconoce la comunicación social, tanto a través de los medios de comunicación como de la interacción interpersonal, como fuentes cardinales de las representaciones. En este sentido, se destaca que la visión sobre la EIB se construye individualmente; sin embargo, no es un proceso aislado o idiosincrático, ya que está influenciado por el entorno social y cultural de cada individuo.

Función de las representaciones sociales, según Perera (2004) son:

- **De conocimiento:** las RS establecen el marco de referencias comunes que facilitan el intercambio social y la transmisión y difusión del conocimiento. Permiten entender y explicar la realidad, así como adquirir nuevos conocimientos e integrarlos de manera que sean asimilables, comprensibles y coherentes con los esquemas cognitivos y valores de un grupo social.
- **Identitaria:** las RS ubican a los individuos y grupos dentro del contexto social, permitiendo la elaboración de una identidad social que sea compatible con el sistema de normas y valores determinados social e históricamente. Además, ayudan a preservar la especificidad de los grupos.
- **De orientación:** las RS orientan los comportamientos y prácticas, permitiendo la creación de un sistema de anticipaciones y expectativas que influye en la realidad. Facilitan la selección y filtrado de información, así como la interpretación de la realidad de acuerdo con dicha representación. Además, definen lo que es lícito y tolerable en un contexto social determinado.
- **Justificatoria:** las RS permiten justificar un comportamiento o postura, así como explicar una acción o conducta asumida por los participantes en una situación determinada.

- **Sustitutiva:** las RS actúan como imágenes que reemplazan la realidad a la que se refieren y, al mismo tiempo, contribuyen a la construcción del conocimiento sobre esa realidad.
- **Icónico-simbólica:** las RS permiten hacer presente un fenómeno, objeto o hecho de la realidad social mediante imágenes o símbolos que sustituyen esa realidad. De esta manera, actúan como una práctica teatral, recreando la realidad de manera simbólica.

Las definiciones anteriores se refieren a la función de las RS en la orientación, interpretación y construcción de la realidad, a través de la comunicación, la interacción y la cohesión de los grupos sociales. No obstante, es importante reconocer que las RS no son las únicas producciones mentales que desempeñan estas funciones sociales específicas. También entran en este ámbito las ideologías, creencias, percepciones, estereotipos, actitudes, opiniones e imágenes.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGÍA

#### 2.1 Descripción del contexto

##### En lo económico

En las últimas décadas, hubo una profundización del sistema capitalista que ha «desmaterializado el trabajo y las actividades de servicios en el sector asalariado» (Delors, 1994, p. 101) y generó una serie de transformaciones con un impacto significativo, sobre todo en los procesos económicos a nivel mundial. A este fenómeno se le denomina globalización, transnacionalización o mundialización, caracterizándose por «la imposición de la cultura del mercado a escala planetaria y el descentramiento y desterritorialización a nivel mundial» (Flores, 2019, p. 165). Parte de este proceso es la intensificación de la colonización interna a los países colonialistas por parte de sus excolonias, de donde llegan oleadas de migrantes; lo que originó una reconfiguración de las relaciones de poder. En este contexto, la apertura y expansión de las fronteras económicas se produjeron junto al reconocimiento creciente de lo cultural como un recurso, un capital sociopolítico; dando lugar a la emergencia de nuevas «identidades políticas».

El Perú se encuentra inmerso en la globalización económica y mediática. Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) masivas, como el internet y la televisión, establecieron conexiones con diversas regiones del mundo y, al mismo tiempo, redujeron las distancias entre las personas; dando lugar a lo que McLuhan (1962) denominó la «aldea global». Este proceso generó cambios significativos no solo en el ámbito económico y de comunicación, sino que también debilitó los Estados nacionales y contribuyó a la hegemonía de la cultura occidental. A su vez, visibilizó a las minorías

étnicas que luchan por sus derechos culturales en un entorno marcado por desigualdades, inequidades, discriminaciones y exclusiones acumuladas durante siglos (Castillo, 2015).

La región de Apurímac no es ajena a las influencias de la globalización económica, dado que varias actividades desarrolladas por su población están conectadas con la economía mundial. Por ejemplo, la minería en Bambas y la exportación de productos agrícolas, como la palta Hass, destacan.

Según el Inei (2018), casi la mitad de la población económicamente activa (PEA) se dedica a la agricultura (49 %), convirtiéndola en la principal fuente de empleo, seguida de construcción y comercio. En esa línea, la economía del distrito de Huaccana se centra en la actividad agropecuaria, con el 90 % de la población dedicada a esta labor. Comercialmente, mantiene un estrecho vínculo con ciudades cercanas como Andahuaylas y Ayacucho; así como con Lima, gracias a la existencia de carreteras y empresas de transporte que ofrecen servicios de manera constante.

### **En lo social**

La población departamental para el año 2017 alcanzó los 405,759 habitantes, de los cuales 185,964 viven en área urbana y 219795 en área rural. El 50,5 por ciento son mujeres y el 49,5 por ciento son varones. (Instituto Nacional de Estadística e Informática [Inei], 2018). El distrito de Huaccana según el último censo, con una población total de 6634 habitantes; de los cuales 2601 residen en el área urbana y 4033 en la zona rural (Inei, 2018) distribuido en seis centros poblados. De los 5103 habitantes, 3946 se autoidentifican como pertenecientes étnicamente al grupo quechua, 54 como blancos y 1004 como mestizos. En cuanto al dominio de idioma, 4790 aprendieron a hablar en quechua y 674 en castellano (Inei, 2018).

Con respecto a los servicios públicos, el 90 % de viviendas cuentan con instalación domiciliaria de agua, y un 80 % tienen acceso a luz eléctrica; 60 % de viviendas poseen desagüe. El servicio de salud está a cargo de dos centros de salud y cinco puestos de salud en los barrios con mayor población del distrito, los cuales funcionan en medio de muchas precariedades de equipamiento y personal profesional y técnico incompleto (Municipalidad Distrital de Huaccana, 2018).

La población del distrito se desplaza constantemente hacia las ciudades de la región, incluida la capital del país, donde adquieren experiencia urbana que impacta en su cultura y en proyectos de vida inspirados en los modelos de la cultura hegemónica. Además, están comunicados a través de telefonía celular, internet, televisión por cable y señal abierta, así como radio FM y AM. Estos medios de comunicación facilitan su integración en el mundo globalizado; pero también la localización de la globalización que Ulrich Beck denominó «glocalización»; que implica la simultaneidad, la co-presencia tanto de tendencias universalizadoras como particularizadoras, cuya filosofía es «pensar globalmente y actuar localmente».

### **En lo cultural**

La globalización no solo se produjo en el campo económico y político que hizo más visible “la crisis del Estado-Nación como unidad de prescripción y análisis en el campo curricular, o la concepción del sistema educacional como nacional” (Johnson, 2015, p.9) sino también en el campo cultural que ha favorecido la hegemonía de la cultura occidental, pero también ha visibilizado a las culturas subalternas. Desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la cultura comenzó a verse y promoverse a escala global «como un valor en sí mismo, un recurso para el desarrollo y un derecho inalienable» (Briones, 2008, p. 41). Las fronteras nacionales, que se habían construido y consolidado

históricamente sobre la negación de la diversidad cultural, se debilitaron y revelaron la arbitrariedad del argumento sobre el cual se sustentaban los Estados nacionales.

Por otra parte, el antiguo modelo de correspondencia entre una cultura, un territorio y una lengua —que solía ser el formato de representación nacional— comenzó a desmoronarse debido a la rápida circulación de bienes materiales, así como de objetos y discursos culturales. Este fenómeno permitió nuevas formas de comprensión y reconocimiento más allá de las fronteras locales. Asimismo, como menciona Canclini (2014), la globalización complejiza el sentido de homogeneización cultural a través de las diversas apropiaciones que diferentes sociedades y grupos realizan al utilizar los elementos proporcionados por la modernidad (Corbetta *et al.*, 2018).

La diversidad cultural dejó de ser considerada un obstáculo para transformarse en un recurso valioso y un capital social que requiere ser destacado y gestionado. Este cambio dio lugar al surgimiento de políticas de multiculturalidad, que representan la primera estrategia para abordar la heterogeneidad (Corbetta *et al.*, 2018). En el ámbito educativo, se empezó a concebir la educación desde la perspectiva de la diversidad, proponiendo la inclusión de «alternativas epistémicas». Estas alternativas se entienden como conjunto de conocimientos diferentes al saber occidental, que sustentan las prácticas sociales, culturales y educativas de las comunidades. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015) sugirió reconocer la diversidad como un recurso y un valor, al mismo tiempo que destaca la importancia de explorar enfoques alternativos a la concepción hegemónica de desarrollo, como el *Allin kawsay*<sup>4</sup> o «Buen vivir». Este enfoque busca integrar saberes que posibiliten establecer una nueva

---

<sup>4</sup> Significa armonía entre el hombre y la naturaleza, así como entre los hombres, no solo como principio, sino también como una práctica constante en la vida del hombre andino (Flores, 2019).

manera de relacionarse con la naturaleza y construir vínculos sociales y comunitarios distintos.

Según el Ministerio de Cultura (Mincul, 2014), el Perú se destaca por su diversidad cultural, alberga 55 pueblos indígenas y 48 lenguas originarias; de las cuales 44 son amazónicas y cuatro, andinas. La región de Apurímac, históricamente, también destacó por su diversidad cultural y la predominancia de la población de raíz étnica quechua. De 405 759 habitantes, 169 806 personas viven en localidades de los pueblos indígenas, y 268 999 tienen el quechua como lengua materna.

En el ámbito local, la población cultiva un conjunto de tradiciones culturales de arraigo ancestral ligadas a festividades religiosas y costumbristas, el trabajo, actividades comunales y cívicas. Entre las más populares se encuentran los carnavales, la Pascua, San Juan y demás fiestas patronales en cada centro poblado, la conmemoración del aniversario distrital y nacional, Todos los Santos y la Navidad. Estas festividades no solo forman parte de la rica tradición local, sino que también son fundamentales para la identidad de la comunidad, ya que su celebración constituye el principal motivo para el retorno de los migrantes y la renovación de los lazos sociales en la comunidad. Además, cuenta con una importante riqueza arqueológica y ecológica, presente en diferentes espacios del territorio distrital.

### **En lo educativo**

La región de Apurímac cuenta con 2383 instituciones educativas de modelo EIB, lo que equivale al 93 % del total de 2822. Según la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), en los alumnos de cuarto grado de primaria, en el período 2016-2018, se observa una leve mejoría en el nivel satisfactorio. En lectura, la cifra aumentó del 22,1 % al 30,5 %, mientras

que en matemáticas pasó de un 20,3 % al 30,1 % durante el mismo período (Proyecto Educativo Regional Ayacucho [PER-A], 2022).

El distrito de Huaccana cuenta con un Instituto Superior Tecnológico Público; cinco instituciones educativas de nivel secundario; y 16 centros educativos de nivel primario, que albergan una población escolar de 792, cuyo detalle se presenta a continuación.

Tabla 1. Centros educativos y población escolar de nivel primario, 2023

| Nombre  | Ubicación             | Población escolar |
|---------|-----------------------|-------------------|
| 54201   | Huaccana              | 208               |
| 54203   | Maramara              | 61                |
| 54204   | Toccsopampa           | 52                |
| 54223   | Pumachuco             | 108               |
| 54247   | Simpe                 | 37                |
| 54248   | Cabracancha           | 25                |
| 54303   | Santa Rosa de Cunyacc | 3                 |
| 54479   | Curampa               | 6                 |
| 54533   | Sauri                 | 124               |
| 54534   | Maucallaccta          | 26                |
| 54559   | Huaccan               | 5                 |
| 54618   | Huallhua              | 25                |
| 54815   | Ccollpapampa          | 4                 |
| 54818   | Sayhuapata            | 21                |
| 54819   | Moyaccasa             | 43                |
| 54819-8 | Alaypampa             | 44                |

Fuente: Minedu, Escale, servicios educativos.

En la evaluación censal de nivel primaria ECE 2017 el distrito de Huaccana presenta los siguientes resultados.

| Área         | Situación de alumnos |         |         |
|--------------|----------------------|---------|---------|
|              | inicio               | proceso | logrado |
| Comunicación | 37.4%                | 54.4%   | 8.2%    |
| Matemática   | 51.5%                | 39.8%   | 8.7%    |

Fuente: Informe UGEL Chincheros 2017

Los porcentajes en la situación de logrado, son poco alentadores, ello se atribuye a diversos factores negativos, como las deficiencias en las instalaciones educativas, la falta

de materiales de enseñanza, entre otros. Deficiencias que derivan en la baja calidad del proceso educativo.

Por otro lado, de las 1325 personas de entre 5 y 24 años de edad en la zona, 1078 tienen habilidades de lectura y escritura, mientras que 247 carecen de esta destreza (Inei, 2018, p. 2424). Los porcentajes que reflejan el logro educativo en el distrito son poco alentadores, lo cual se debe a varios factores negativos, como las deficiencias en las instalaciones educativas y la falta de materiales de enseñanza, entre otros. Aunque el distrito cuenta con instituciones educativas de nivel básico y superior que cubren la demanda educativa local, el problema radica en la calidad del proceso educativo, ya que se ofrece el servicio en medio de numerosas carencias. Eso explica en parte que de las 1325 personas de entre 5 y 24 años de edad, 1078 tienen la habilidad de leer y escribir, mientras que 247 carecen de esta habilidad (Inei, 2018, p. 2424)

## **2.2 Diseño de investigación.**

El diseño de investigación se refiere al plan o estructura metodológica que un investigador sigue para llevar a cabo un estudio específico. Constituye el conjunto de estrategias, procedimientos y herramientas utilizados para recopilar, analizar e interpretar datos; con el fin de responder preguntas de investigación o poner a prueba la hipótesis. La elección de un diseño apropiado depende de la naturaleza del problema de investigación y los objetivos planteados.

Goetz y LeCompte (1988) explican que el diseño de una investigación etnográfica se estructura en torno a dos planteamientos con cuatro etapas en el proceso de investigación. El primero se refiere a los objetivos de la investigación, mientras que el segundo se enfoca en aclarar el marco teórico durante el proceso de investigación. En cuanto a las fases, estos autores señalan que la primera fase implica el trabajo previo al

acceso al campo, donde se establecen las preguntas de investigación, el marco teórico y la selección del grupo de estudio. En la segunda fase, el investigador planea la entrada al campo de estudio, selecciona a los participantes y define las estrategias y técnicas para recopilar información. La tercera fase se centra en la inmersión en el campo y, finalmente, la cuarta fase se dedica al análisis de la información recopilada y a la elaboración del informe final.

Por otro lado, la investigación etnográfica se distingue por su diseño cíclico y en espiral. Estos procesos no siguen una secuencia lineal estricta, sino que permiten retroceder y revisar etapas según las necesidades de la investigación. Por lo tanto, el método etnográfico presenta una flexibilidad en el diseño y la planificación de sus fases y etapas. Sin embargo, esto no implica que el investigador carezca de un diseño claro, sino que se debe entender como un proceso reflexivo en el desarrollo de la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994). No se puede prever de antemano todo el trabajo a realizar ni establecer un esquema rígido de la realidad. Por el contrario, se busca una planificación abierta, ya que, como señalan Taylor y Bodgan (2010), no se deben llevar preguntas preconcebidas al campo, evitar cualquier imagen preconcebida del sujeto de estudio que no se corresponda con la realidad. En este sentido, es común que muchos etnógrafos ingresen al campo de estudio sin hipótesis o preconceptos iniciales.

Una investigación etnográfica puede comenzar de dos maneras distintas: ya sea aplicando un modelo o teoría existente, o bien, realizando directamente trabajo de campo, seguido por la revisión de la literatura. Desde la fase inicial de recolección de datos y durante todo el proceso de análisis, el investigador integra la información de manera coherente en una base de datos. Esto se logra a través de la triangulación y la verificación de cada dato, siempre que sea posible, con al menos dos fuentes diferentes, como notas de observación, entrevistas y una variedad de documentos (como mapas, dibujos o diarios).

Durante el análisis, se lleva a cabo una codificación tanto a un nivel detallado (conocida como codificación de nivel poco abstracto) como a un nivel más abstracto. Como resultado de este análisis, se formulan hipótesis y se interpretan categorías, temas y patrones que reflejan la cultura objeto de estudio.

El estudio se propuso investigar las representaciones sociales de los docentes de la EIB. Comprender eso implica analizar las experiencias subjetivas y las reflexiones de los participantes en la secuencia metodológica de descripción, interpretación y análisis de las declaraciones recogidas en la entrevista; y de la documentación existente. De ahí que se ha optado por el diseño etnográfico, pues según Hernández et. al. (2014), busca describir, interpretar y comprender ideas, creencias, percepciones, significados, conocimientos y prácticas de sistemas y subsistemas. El campo de representaciones sociales precisamente comprende las ideas, concepciones de algún aspecto de la realidad inmediata en la cual se desenvuelven los actores sociales.

Luego de la elección del tema se ha procedido con la revisión bibliográfica tanto de teoría como estudios de caso. Sobre esa base y determinado el lugar para el estudio se ha procedido con la formulación del plan que ha comprendido tres grandes momentos: recopilación de información, procesamiento y análisis de información y redacción de la tesis.

Para la recopilación de información, en primer lugar, se formularon las preguntas basadas en la teoría y el problema de investigación. Se tuvo en cuenta la recomendación de Moscovici (1979) y Jodelet (2003), quienes consideran que la entrevista es la técnica más apropiada para el estudio de las representaciones sociales. Para ello, se optó por preguntas abiertas que permitieran no solo recoger información específica sobre el tema, sino también entablar un diálogo que trascendiera los límites de la pregunta. Las preguntas se

organizaron de acuerdo con el esquema indicado, y se pueden encontrar más detalles en el anexo 2.

Luego, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Quiénes serán los docentes informantes? ¿Cómo convencerlos para que acepten ser entrevistados? ¿Dónde y a qué hora sería factible realizar las entrevistas? ¿Cómo recolectaré la información? ¿Cuánto tiempo me tomará completar este trabajo? Estas y otras preguntas fueron fundamentales para organizar y llevar a cabo el trabajo de campo. Se especifican más detalles sobre esto en la unidad de información.

En lo concerniente a los documentos, se ha tenido en cuenta el conjunto de normas nacionales y de organismos internacionales sobre EIB. Para su tratamiento, se ha considerado la técnica de análisis documental, con instrumentos como fichas, computadoras y unidades de almacenaje, entre otros recursos disponibles.

Para el procesamiento y análisis de la información, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo organizar la información? ¿Qué medios utilizar para ello? ¿Qué teorías utilizar para el análisis e interpretación de los datos? Para responder a estas preguntas, se consideró la categorización de la información empírica, la triangulación de antecedentes, el análisis del contexto y, posteriormente, la integración de estos elementos en la interpretación de cada tema de la tesis.

La redacción fue pensada en términos de presentación de los hallazgos, discusión y aportes. Para ello, se ha planteado las siguientes interrogantes ¿Cuál será el hilo conductor de la tesis? ¿Qué contribución se puede hacer al tema de estudio? ¿Qué aspectos del tema se deben poner a debate? En base a este plan, se procedió a llevar a cabo la investigación.

### 2.3 Unidades de información

El estudio se llevó a cabo con nueve docentes de aula de EIB de cinco instituciones educativas de nivel primaria en el distrito de Huaccana. Para su elección, se consideró los siguientes criterios:

- Docente de aula de EIB.
- Contar con una experiencia docente en EIB no menor a cinco años.
- Tener una permanencia en la institución educativa de no menos de tres años consecutivos.
- Pertenecer a una institución de EIB, ya sea de fortalecimiento o revitalización
- Garantizar equidad de género entre los docentes.

Los docentes seleccionados cumplieron con los criterios establecidos, a quienes se le ha informado sobre los objetivos, métodos, riesgos y beneficios de la investigación, sobre lo dicho expresaron su consentimiento voluntario para participar en ella. En total, participaron cinco profesores y cuatro profesoras. A continuación, se presenta un resumen de los datos de trayectoria de cada uno en la siguiente

Tabla 2. Docentes participantes en el estudio

| Docente                   | D1                 | D2             | D3             | D4                  | D5                  | D6               | D7                  | D8               | D9                  |
|---------------------------|--------------------|----------------|----------------|---------------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------|---------------------|
| Sexo                      | M                  | M              | M              | M                   | M                   | F                | F                   | F                | F                   |
| Lengua materna            | Quech.             | Quech.         | Quech.         | Quech.              | Quech.              | Quech.           | Quech.              | Quech. - Es.     | Quech. - Es.        |
| Lugar de origen           | Huaccana           | Huaccana       | Huaccana       | Ocobamba            | Huaccana            | Huaccana         | Huaccana            | Huaccana         | Huaccana            |
| Nombre de CE donde labora | 54223 Pumac huco   | 54818 Saywapta | 54818 Saywapta | 54819-5 Villa Unión | 54534 Maucallaqta   | 54223 Pumac huco | 54223 Pumachuco     | 54819 Moyaqa sa  | 54819 Moyaccasa     |
| Condición laboral         | Nombrado           | Nombrado       | Contratado     | Nombrado            | Nombrado            | Nombrado         | Nombrado            | Nombrado         | Nombrado            |
| Cargo                     | Director y docente | Docente        | Docente        | Docente             | Director y docente  | Docente          | Docente             | Docente          | Docente             |
| Años en la docencia       | 20                 | 14             | 15             | 24                  | 40                  | 25               | 24                  | 8                | 11                  |
| Años en el actual CE      | 8                  | 9              | 3              | 3                   | 35                  | 15               | 18                  | 3                | 8                   |
| Formación EIB             | Título EBI         | Título EBI     | Título EBI     | Capacitación en EIB | Capacitación en EIB | Segunda esp. EIB | Capacitación en EIB | Segunda esp. EIB | Capacitación en EIB |
| Última capacitación       | 2015               | 2014           | 2015           | 2010                | 2015                | 2014             | 2010                | 2015             | 2015                |

Fuente. Elaboración propia a partir de las fichas de entrevista.

## 2.4. Acceso al campo.

En primer lugar, se realizó un mapeo de la cantidad de centros educativos (CE) comprendidos en la EIB dentro de la jurisdicción del distrito de Huaccana. Luego, se hizo las averiguaciones respecto a la antigüedad en el programa, la cantidad de docentes y alumnos, y la accesibilidad. Como resultado, se identificaron 12 centros EIB con una antigüedad que supera los 20 años en el programa, caracterizados por ser multigrados y mixtos. Los cinco CE quedaron seleccionados por la aceptación de los docentes a la entrevista y la facilidad de acceso para el investigador.

En segundo lugar, se procedió al contacto previo con los docentes de las instituciones seleccionadas, a quienes se les informó sobre el interés de llevar a cabo una investigación y se solicitó su apoyo para una entrevista. Como señala Corbetta (2010), el entrevistador tiene la libertad de elegir a quién entrevistar siempre en cuando cumpla con las exigencias establecidas y muestre interés en participar. Con los docentes que aceptaron

ser entrevistados, se coordinaron fecha, hora y lugar para llevar a cabo la entrevista. De ello resultó un programa de entrevistas, donde todos prefirieron atender en sus respectivos domicilios debido a la disponibilidad de tiempo.

En tercer lugar, con el previo consentimiento informado, se llevó a cabo la entrevista semiestructurada con cada uno de los docentes. Después de ser consultados, aceptaron la grabación de sus declaraciones, con la condición de respetar literalmente lo manifestado por cada docente. La entrevista se realizó en dos momentos: el primero durante la primera semana del mes de abril y el segundo en la última semana de este mismo mes del presente año; esto debido a la disponibilidad de tiempo de los entrevistados. La entrevista se llevó a cabo con base en la guía elaborada previamente; sin embargo, durante la entrevista surgieron nuevas cuestiones no previstas que han enriquecido el abordaje del tema en estudio. Además, se tomaron notas en el cuaderno de campo sobre aspectos no contemplados en la guía de entrevista.

Para observar las relaciones sociales entre docentes alumnos, así como entre los estudiantes, y para analizar las dinámicas en las aulas de trabajo y los documentos del caso, se hicieron las visitas a cada uno de los centros. Durante estas visitas, se llevó a cabo una observación *in situ* y se tomó un registro fotográfico de los ambientes, elementos fundamentales para el desarrollo de la investigación.

## 2.5. Métodos, técnicas e instrumentos

### 2.5.1 Métodos

Para comprender el punto de vista de los docentes sobre la EIB, se consideró pertinente abordar con el método hermenéutico, ya que este permite «la comprensión de las acciones en el contexto» (Buendía *et al.*, 1998, p. 233). Por otra parte, la hermenéutica ilumina los modos de estar en el mundo, como se detalla a continuación:

Ello puede revelarse a través de la interacción entre personas y mediante el uso del lenguaje. El lenguaje transmite la universalidad de la influencia cultural e histórica que la gente incorpora en los procesos de comprensión, por tanto, esa comprensión se origina en la experiencia lingüística del mundo. (Buendía *et al.*, 1998, p. 233)

La hermenéutica es la herramienta indicada para comprender el significado de los fenómenos sociales, culturales o humanos estudiados. Se utiliza sobre todo cuando se trabaja con datos que no pueden ser fácilmente cuantificados o reducidos a variables simples, como las entrevistas en profundidad, las observaciones participantes o el análisis de textos y documentos.

Pasos del método hermenéutico en la investigación cualitativa:

- La contextualización del fenómeno estudiado antes de comenzar el análisis. Esto implica familiarizarse con la cultura, la historia, el idioma y cualquier otro aspecto relevante que pueda influir en la interpretación de los datos.
- La interpretación de datos, que implica el uso de técnicas como la identificación de metáforas, símbolos, ambigüedades y contradicciones. Se presta especial atención al contexto en el que se producen los datos y a las experiencias y perspectivas de los participantes.

En el trabajo de investigación, la interpretación de los datos se realizó teniendo en cuenta el contexto nacional y local, así como los aspectos culturales. Se tuvo particular cuidado a las expresiones vertidas por los docentes respecto a la EIB.

De manera complementaria, también se empleó el método etnográfico, reconocido como un método de campo adecuado para investigar la interacción de las personas en entornos de grupos «naturales». Este método permite prestar atención a diversos aspectos, como qué hacen las personas, cómo lo hacen, cómo se organizan, cómo interactúan entre sí; así como cuáles son sus creencias, valores y motivaciones. En resumen, el enfoque etnográfico se centra en analizar, describir y comprender las diferentes formas de vida de las personas en su contexto social (Cotán, 2020). Este método se utilizó en la recopilación de información de campo, las entrevistas a docentes y la visita a centros educativos de EIB.

En el ámbito educativo, la etnografía constituye un cuerpo y un método de estudio específico para los contextos inherentes a este entorno. A través de un proceso de investigación centrado en la cultura y la vida social de la escuela, este método ofrece una herramienta diseñada para comprender los fenómenos educativos presentes en dicho escenario. Además, permite la interpretación y narración de estos fenómenos desde las perspectivas de los diversos actores y protagonistas involucrados: docentes, alumnos y familias.

Atkinson y Hammersley (1994) conciben la etnografía como una forma de investigación social caracterizada por cuatro rasgos esenciales:

- Interés en explorar la naturaleza particular del fenómeno social de estudio en lugar de simplemente comprobar hipótesis relacionadas con el mismo.
- Preferencia por trabajar con datos no estructurados, los cuales no han sido codificados previamente antes de su recopilación.

- Investigación de un número reducido de casos, a veces incluso uno solo, pero siempre realizado en profundidad y con detalle.
- Análisis de la información a través de la interpretación de los significados inherentes a las acciones de las personas; presentando estos hallazgos mediante descripciones y explicaciones verbales.

El método etnográfico abarca un amplio espectro de la cultura humana, lo que permite investigar y analizar el funcionamiento y la lógica de las sociedades a través de diversas variables culturales y sociales, tanto a nivel macro como micro. Se basa en las narraciones y testimonios subjetivos de los actores principales involucrados. Una etnografía de calidad se logra a través de la triangulación; es decir, el uso de múltiples técnicas de recopilación de datos para respaldar las conclusiones. Las técnicas de recopilación de datos etnográficos se dividen en tres áreas principales de habilidad: observación, entrevista y análisis de materiales de archivo. En la aplicación de dicho método se llevó a cabo la triangulación de la información empírica y teórica.

Durante la fase de recopilación de información, se empleó este método, el cual consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a los docentes de EIB. En estas entrevistas, se aplicó las perspectivas de *emic* y *etic*. La primera se refiere a la visión interna de los informantes; mientras que la segunda corresponde a la mirada externa, traducida en la abstracción del investigador o en la explicación científica de la realidad (Buendía, 1998). Se prestó especial atención a la realización de las entrevistas, lo cual se detalla en el correspondiente apartado.

## 2.5.2 Técnicas

### 2.5.2.1 La entrevista

La entrevista constituye una técnica de investigación en la cual una persona (entrevistador) formula preguntas a otra persona (entrevistado) con el propósito de obtener información detallada sobre sus experiencias, opiniones, conocimientos o percepciones (Cuevas, 2016). Esta herramienta facilita el acceso al universo de pensamiento del sujeto, y se utiliza para recopilar datos cualitativos cuando el problema de estudio no puede ser observado de modo directo o resulta ética o logísticamente complejo hacerlo. Durante la entrevista, «la interacción a través de preguntas y respuestas permite establecer una comunicación y construir conjuntamente significados en torno a un tema» (Hernández *et al.*, 2014, p. 403).

Según Moscovici (1979) y Jodelet (2003), la entrevista se considera esencial en toda investigación sobre las representaciones sociales, dado que se enfoca en comprender el discurso de los sujetos que expresan sus ideas. El discurso generado durante la entrevista tiene lugar en un espacio, tiempo y cultura particulares, lo que lleva al sujeto a construir sus argumentos basándose en estos contextos. Dentro de los argumentos expresados en el discurso, es posible identificar las representaciones sociales; entendidas como los conocimientos compartidos, las creencias y las interpretaciones que las personas utilizan para dar sentido al mundo social (Cuevas, 2016).

Según Ibáñez, al revelar sus representaciones a través de sus producciones verbales, las personas no describen solo lo que está en su mente, sino que construyen activamente la imagen que se forman del objeto con el cual les confronta mediante las preguntas de la investigadora o investigador. Es por eso que el discurso obtenido por medio de entrevistas puede poner de manifiesto las representaciones sociales (1988, citado por Gutiérrez, 2015).

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. La entrevista semiestructurada se basa en una guía de preguntas que «recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. El entrevistador puede decidir libremente el orden de presentación de los diversos temas y modo de formular las preguntas» (Hernández *et al.*, 2014, p. 403). Así, «el guion de la entrevista establece un perímetro dentro de la cual el entrevistador decide no solo el orden y la formulación de las preguntas, sino también si se va a profundizar en algún tema» (Corbetta, 2010, p. 353). El entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.

Para la realización de la presente investigación, se empleó la entrevista semiestructurada con preguntas organizadas en tres campos: concepción sobre los fundamentos de la EIB, experiencia pedagógica y valoración de la EIB. La ficha correspondiente se encuentra adjunta en el anexo 2.

#### **2.5.2.2 Análisis documental.**

Peña y Pirela (2007) definen el análisis documental como la operación que implica la selección de ideas informativamente relevantes de un documento, con el propósito de expresar su contenido de manera clara y sin ambigüedades; el fin es recuperar la información que contiene. Es importante señalar que los objetivos del análisis documental van más allá de la simple recuperación o difusión de información; también se centran en facilitar la cognición y/o aprendizaje del individuo, permitiéndole resolver problemas y tomar decisiones en diferentes ámbitos de acción.

En el proceso de análisis documental, se ven implicadas las estructuras mentales tanto de quienes analizan los textos como de los usuarios finales de los mismos. Durante este proceso, entran en juego las estructuras discursivas y los significados, así como las

representaciones mentales, el conocimiento general y los modelos específicos subjetivos. También destaca la fuerte influencia que ejerce el contexto y las convicciones ideológicas de quien elabora un discurso en el análisis documental.

El análisis documental, como técnica de recopilación de datos, se aplicó para examinar y comprender la información contenida en documentos producidos por los docentes; como las experiencias de aprendizaje que sirven de guía para desarrollar las clases. En estos documentos, los docentes también plasman sus representaciones sociales acerca de la EIB.

### **2.5.3 Instrumentos**

La *guía de entrevista* es un documento estructurado que los entrevistadores utilizan para dirigir la conversación durante una entrevista. Su propósito es proporcionar una estructura organizada que garantice el abordaje de todos los temas relevantes, y se obtenga la información deseada de manera sistemática.

Para el estudio, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada con preguntas diseñadas para recopilar los conocimientos de los docentes sobre el objeto de representación. Estas preguntas se alinearon con los objetivos de la investigación y han sido convertidas en ejes de análisis, los cuales se presentan en la siguiente tabla.

| Eje de análisis                                            | Preguntas                                                            |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Condiciones de producción de las representaciones sociales | Preguntas de la ficha de datos sociodemográficos del docente.        |
| Campo de información                                       | Preguntas del objetivo 1 de la ficha de entrevista semiestructurada. |
| Campo de representación                                    | Preguntas del objetivo 2 de la ficha de entrevista semiestructurada. |
| Campo de actitud                                           | Preguntas del objetivo 3 de la ficha de entrevista semiestructurada. |

*Nota.* Ver el anexo 2

El *análisis de contenido* implica categorizar y codificar el contenido de los documentos según temas específicos. Para este estudio, se utilizaron los documentos de experiencia de aprendizaje proporcionados por los docentes. En estos documentos, se identificaron categorías relacionadas con las representaciones sociales y luego se llevaron a cabo análisis detallados. Además, se tuvieron en cuenta las normas y políticas de la EIB como parte de las fuentes.

Para recopilar información, se emplearon fichas de registro y fichas bibliográficas, además de un grabador de voz y una cámara fotográfica.

#### **2.5.4 Sistematización de la información**

La sistematización de la información hace referencia al ordenamiento y clasificación de todo tipo de datos e información. Esto se realiza bajo determinados criterios, categorías, relaciones, etc. Según Hernández *et al.* (2014), «en la investigación cualitativa es la adecuación de la evidencia» (p. 521). Una de sus formas más extendidas es la creación de bases de datos, que implica:

- La sistematización de información o sistematización de datos.
- La sistematización de experiencias.

La sistematización de experiencias se refiere a los procesos que se desarrollan en un periodo determinado —con la participación de diferentes actores—, en un contexto económico y social, y dentro del marco de una institución determinada. En el presente estudio, la sistematización empezó con la transcripción literal de la grabación de audio de las entrevistas, que en total sumaron 340 minutos.

Luego se procedió con el análisis, que consistió en la inmersión de los datos (frases y oraciones) en categorías determinadas por las ideas fuerza y la teoría de las representaciones sociales. A continuación, las categorías se compararon para profundizar las mismas.

Para determinar el núcleo y la periferia de la representación social sobre la EIB, se utilizó Word Cloud —el generador de nubes de palabras—, cuyo resultado se tomó para luego estructurar los temas que formaron parte del contenido de los hallazgos. En seguida, se procedió con la interpretación de cada una de ellas, involucrando dos aspectos principales: primero, comprender las cosas desde el punto de vista de los sujetos, lo que implica entender los significados que elaboran, crean y recrean; segundo, articular la conexión de los datos empíricos, es decir, las interpretaciones que construyen los sujetos a la luz del marco de referencia en que se sustenta la investigación (Cuevas, 2016).

La categorización se ha realizado en función a la siguiente matriz

| Frase codificada | Subcategoría | Categoría |
|------------------|--------------|-----------|
|                  |              |           |

Nota: Ver anexo 3

## 2.6. Rigor científico

La calidad y solidez del diseño, la recopilación y el análisis de datos, así como la interpretación y presentación de los resultados de la presente investigación, se ajustan a las exigencias de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmación (Hernández *et al.*, 2014). A continuación, se explica cada uno de los criterios mencionados.

La *credibilidad* se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes. La pregunta a responder es: ¿Hemos recogido, comprendido y transmitido en profundidad y con amplitud los significados, vivencias y conceptos de los participantes? La credibilidad responde a nuestra capacidad para comunicar el lenguaje, pensamientos, emociones y puntos de vista de los participantes (Hernández *et al.*, 2014).

La credibilidad de la investigación se puede constatar a través de los siguientes elementos: «Resguardo de las notas de campo que surgieron de las acciones y de las interacciones durante la investigación. Uso de transcripciones textuales de las entrevistas para respaldar los significados e interpretaciones presentadas en los resultados del estudio» (Rada, 2007, p. 5).

La credibilidad se logra mediante:

- a) La *corroboración estructural*, que es un proceso en el cual diferentes partes de los datos —como categorías— se respaldan uno a otro conceptualmente. Implica reunir datos e información emergente para establecer conexiones que forman un todo coherente, justificado por las propias piezas de evidencia que lo componen.
- b) La *adecuación referencial*, que se refiere a la proximidad entre lo descrito y los hechos reales. Para fortalecer la credibilidad en el trabajo de campo, es esencial escuchar todas las voces en la comunidad u organización estudiada, recurrir a diversas fuentes de datos y registrar todas las dimensiones de eventos y

experiencias. Por ejemplo, durante las entrevistas, se debe prestar atención tanto a la comunicación verbal como a la no verbal (Hernández *et al.*, 2014).

Durante el acopio de información, se tuvo cuidado en registrar fielmente la declaración de los entrevistados; para ello, se utilizó un equipo de grabación. En la transcripción, se ha mantenido la integralidad de lo expresado. Por otra parte, en la redacción se procuró transmitir con precisión el pensamiento de los docentes, lo cual se refleja en las citas textuales.

La *transferibilidad* se refiere a la aplicabilidad de los resultados en otros contextos, sin intentar generalizarlos a una población más amplia. Aunque es difícil trasladar los resultados de una investigación cualitativa a otro contexto específico; en algunos casos, pueden proporcionar pautas para comprender el problema estudiado y la posibilidad de aplicar soluciones similares en otro entorno. La transferencia no la realiza el investigador, sino el usuario o lector, quien evalúa si los resultados son aplicables a su propio contexto. El investigador puede intentar mostrar cómo sus resultados se integran en el campo de conocimiento del problema analizado (Hernández *et al.*, 2014).

La metodología y las conclusiones de la tesis, fundamentadas en la teoría, trascienden los límites del estudio de caso, lo que abre la posibilidad para su aplicación en otros estudios. Además, en el contenido de la tesis se plantean varias preguntas que podrían orientar futuras investigaciones sobre el tema.

La *dependabilidad*, también denominada auditabilidad, se refiere a que los datos deben ser revisados por distintos investigadores, y estos deben arribar a interpretaciones congruentes. Este término alude a «la consistencia de los resultados». Por lo tanto, es necesario grabar los datos: entrevistas, sesiones, observaciones, etc.

Recomendaciones para alcanzar la «dependencia»:

a) Evitar que nuestras creencias y opiniones afecten la coherencia y sistematización de las interpretaciones de los datos.

b) No establecer conclusiones antes de que todos los datos sean considerados, analizados y se alcance la saturación.

Las entrevistas realizadas se han grabado y transcrito. Además, se cuentan con las experiencias de aprendizaje y el registro fotográfico de eventos, los cuales pueden verificarse. Por otra parte, la data fue ordenada de manera lógica y concatenada sin alterar lo expresado por los entrevistados.

La *confirmación* o *confirmabilidad* se vincula con la credibilidad y se refiere a demostrar que se ha minimizado los sesgos y tendencias del investigador. Implica rastrear los datos en su fuente y la explicitación de la lógica utilizada para interpretarlos. Las estancias prolongadas en el campo, la triangulación, la auditoría, el chequeo con participantes y la reflexión sobre los prejuicios, creencias y concepciones del investigador ayudan a proveer información sobre la confirmación (Hernández *et al.*, 2014).

La confirmabilidad de los resultados de la presente investigación se demuestra a través de la descripción de las características de los informantes y su proceso de selección, la grabación, el análisis de la transcripción fiel de las entrevistas y la descripción del contexto contenida en la tesis. Además, se aplicó la triangulación: primero, de teorías sobre interculturalidad y representaciones sociales para analizar el conjunto de los datos; segundo, de los estudios sobre el tema en particular, con el fin de obtener mayor riqueza interpretativa y analítica; tercero, de los datos obtenidos por entrevistas y documentos de trabajo de los docentes. De ese modo, se asegura la validez de las interpretaciones

## CAPÍTULO III

### ANÁLISIS Y RESULTADOS

Las representaciones sociales (RS) son un tipo de conocimiento del sentido común, específico y particular, que nos ayuda a orientarnos y comprender el mundo en la vida cotidiana. Este conocimiento hace inteligible la realidad física y social, y se construye socialmente, compartiéndose intersubjetivamente. Estas representaciones reflejan las creencias y valores compartidos por un grupo, utilizados para dar sentido a su entorno sociocultural. Su función principal es elaborar comportamientos y facilitar la comunicación entre individuos. Permiten a las personas comprender su entorno social, compartir significados comunes y aprehender los acontecimientos diarios, las características del medioambiente y la información que circula en él (Jodelet, 1986).

Para su formación, necesariamente debe «reunir tres elementos: un objeto de representación, un sujeto que construye la representación social y un contexto particular en el que surge la representación» (Cuevas, 2016, p. 115) En las RS sobre la EIB intervienen los docentes, la modalidad educativa en cuestión y el contexto en el que se encuentran las políticas de inclusión promovidas por el Estado y los organismos internacionales. Los docentes construyen la RS sobre un conjunto de informaciones que procesan en función al contexto y las experiencias. La representación generada puede influir en la manera en que se abordan los temas interculturales y la diversidad en el aula (Hall, 2009).

La representación de la EIB no se limita solo al ámbito del conocimiento, sino que también orienta su desarrollo. Según Cutipa (2011), la implementación del programa educativo no depende únicamente de las directrices jerárquicas, ni de la administración rigurosa, ni siquiera de las capacitaciones proporcionadas por el Minedu. Más bien,

depende de las representaciones y concepciones que tienen los docentes con respecto a la EIB, las cuales influyen en la regulación de sus actividades y en las decisiones que toman.

Para que un tema sea considerado como materia de representación, es necesario que sea significativo para los individuos y tenga relevancia cultural. Según Jodelet (1989), en primer lugar, dicho objeto debe aparecer en las conversaciones cotidianas, estar vinculado a sus prácticas de los individuos involucrados (Cuevas, 2016) y estar presente en los medios de comunicación. En segundo lugar, se debe apoyar en valores variables según los grupos sociales que le asignan su significación. Además, para que un objeto social se convierta en objeto de representación, es necesario que constituya algo extraño o novedoso que sea necesario hacer comprensible, es decir, tiene que ser un objeto socialmente discutible y relevante para un grupo (Gutiérrez, 2015).

La EIB como política educativa del Estado es un lugar común en las entidades educativas, en los espacios académicos, en los medios de comunicación, en el quehacer pedagógico de los docentes y en la expectativa educativa de la comunidad y los padres de familia. En las diferentes instancias del Minedu, se enarbola como una política educativa de justicia social a favor de los pueblos indígenas, con la cual aspira a mejorar la calidad educativa para aquel sector poblacional.

Los docentes, destinatarios y transmisores de esta política, la incorporan en su quehacer educativo; reflejándose en sus capacitaciones, agendas de reuniones y es tema de conversaciones cotidianas. Para los padres de familia y la comunidad, es materia de tratamiento y opinión en reuniones y en la proyección del futuro para sus hijos. Así también, está presente en los programas de medios de comunicación como la radio y televisión, es materia de notas periodísticas, editoriales y análisis en periódicos y revistas, además de circular por los canales de internet. Asimismo, es tema de seminarios, congresos, coloquios, encuentros; y materia de investigación para académicos, cuyos

resultados se encuentran plasmados en libros y artículos científicos. En fin, es un tema de interés colectivo.

### **3.1 Fuentes para la constitución de representación social del docente sobre EIB**

La teoría entiende que la realidad, y el conocimiento de la realidad en cualquier forma que adopte, no nos son dados inmediatamente; que entre el mundo que está ahí fuera, en sí mismo, y cualquier conocimiento posible que podamos tener de él, debe haber un proceso de establecimiento de puentes, de mediación, de construcción simbólica activa. Las cosas en sí mismas no significan nada; las personas deben representarlos y hacerlos significar, es decir, deben darles un significado mediante un símbolo. (Jovchelivicht, 2001, p. 6)

Las representaciones sociales como conocimiento está ligada a un contexto social de su producción (Jovchelivicht, 2001) en la que intervienen un conjunto de elementos de orden estructural y supraestructural de la sociedad, lo que hace de su construcción un proceso complejo y dinámico. Según Moscovici, estas se originan como resultado de la interacción social, donde las personas comparten ideas y experiencias sobre temas específicos. Las informaciones compartidas se categorizan, simplifican y organizan en procesos cognitivos y mentales (Abric, 2001). En esta interacción, también influyen las vivencias individuales y los aspectos emocionales de las personas involucradas (Luhmann, 1996).

La forma en que las personas perciben y responden a ciertos temas puede influir y, al mismo tiempo, afectar la formación de las RS. Sin embargo, la interacción no se limita solo a sí misma, sino que también está influenciada por el motivo de la interacción, la

información que circula sobre el objeto de la representación, la forma en que fluye, el contexto y el *habitus*<sup>5</sup> de los agentes educativos.

Desde luego la representación social de la EIB en los docentes se forma a partir de las ideas y experiencias que comparten en relación con el programa educativo. La experiencia de vida y la cultura de los propios docentes, elementos que —según Jodelet (2006)— constituyen la base fundamental de las RS. En este caso, todos los entrevistados afirman ser originarios del lugar, conocen la cultura y el idioma de la localidad, ya que formaron parte de su socialización e integración en la sociedad. Ante la pregunta ¿cómo aprendió aspectos de la cultura local? Dos docentes respondieron: «He aprendido de mis padres y abuelos» (D3), «lo hago como me han enseñado» (D2). Estos aprendizajes, al formar parte de la primera socialización y ser de uso habitual, forman parte del *habitus* que actúa como disposición o esquema de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social; interiorizados, confluyen en los conceptos de representación y modelan su pensamiento (Jodelet, 1984).

Los medios de comunicación masivos, como la radio de emisión local y nacional, la televisión, el celular e internet, también se suman a la construcción de representaciones, ya que sirven como canales de circulación por donde fluyen noticias y comentarios sobre la EIB. Estos medios refuerzan la representación simplificada de la interculturalidad, asociándola al ámbito rural, al quechua, a las tradiciones y a la cultura local.

La implementación de *la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe* ha permitido que este programa educativo se convierta en parte de

---

<sup>5</sup> El *habitus* se define como un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo de relaciones sociales en el que el individuo se ha formado. Pero, al mismo tiempo, son estructurantes: sirven como las bases desde las cuales se generan pensamientos, percepciones y acciones de los agentes frente a una coyuntura o acontecimiento y que contribuyen a producir (Bourdieu, 2007).

la agenda pública y es el referente principal en la construcción de las representaciones, cuyo objetivo es:

- a) Fundamento pedagógico: Necesidad de aprender de acuerdo a la cultura y en la lengua materna y de lograr aprendizajes significativos en contextos de diversidad cultural. En las sociedades modernas, el desafío clave es integrar el concepto de diversidad cultural en el imaginario colectivo y operacionalizarlo en el sistema educativo. Esto favorece el desarrollo de identidades diversas en los estudiantes, contribuyendo a la construcción de nuevas ciudadanías que valoran lo culturalmente diferente. La implementación de la educación intercultural transforma los espacios educativos en entornos de aprendizaje significativos, auténticos y funcionales, donde los actores del sistema educativo desempeñan roles protagonistas en la deconstrucción de formas de discriminación y construcción de convivencia respetuosa de las diferencias.

Se destaca que los estudiantes aprenden mejor cuando se basan en sus contextos socioambientales y culturales, utilizando su lengua materna. Enseñar la herencia cultural y la lengua originaria fortalece la identidad, autoestima y sentido de pertenencia de los estudiantes. El aprendizaje cultural y lingüísticamente situado contribuye a una dimensión afectiva sólida, esencial para un aprendizaje efectivo. A pesar de que el castellano es la lengua predominante en el ámbito nacional, se destaca el derecho de todos los peruanos a aprender y utilizarla, así como el derecho a aprender una lengua extranjera. Se subraya la importancia del manejo de la lengua materna para abrir oportunidades de aprendizaje de otras lenguas.

- b) Fundamentos político-democráticos: contribución a la construcción de una ciudadanía intercultural y convivencia democrática. El fortalecimiento de la

democracia en el Perú requiere un proyecto colectivo donde toda la ciudadanía se sienta representada y comprometida, especialmente en un proceso continuo de construcción. La dimensión educativa de esta tarea implica formar una ciudadanía intercultural que celebre la diversidad del país y respete su condición pluricultural y multilingüe. La relación entre el fortalecimiento democrático y las oportunidades de desarrollo personal y colectivo se destaca a nivel internacional, considerando la diversidad cultural como un derecho y un patrimonio común. La promoción de una convivencia democrática exige la capacidad de resolver conflictos generados por la diversidad cultural y diversas formas de discriminación.

La educación, especialmente la intercultural y bilingüe, brinda la oportunidad de comprender el conflicto desde varias dimensiones y abordarlo como una oportunidad de crecimiento. Los prejuicios y estereotipos presentes en la interacción entre personas culturalmente diversas pueden ser abordados en el espacio educativo mediante el desarrollo de capacidades y actitudes para manejar conflictos a través del diálogo y la búsqueda de consensos. Se enfatiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación pertinente que respete su visión de desarrollo y garantice sus derechos individuales y colectivos, sin renunciar a su identidad indígena y lengua originaria. (Minedu, 2018, pp. 49-51)

La política que el Minedu difunde a través de planes, documentos normativos, textos y programas de capacitación es un modelo educativo que busca la integración de las lenguas, culturas y cosmovisiones de los pueblos indígenas en el proceso educativo. Este modelo tiene como objetivo el desarrollo de competencias en dos o más idiomas, generalmente la lengua materna de la comunidad indígena y el idioma oficial. Su propósito es valorar y promover las identidades culturales de los pueblos originarios, así como

fomentar el ejercicio de una ciudadanía participativa, democrática e intercultural (Minedu, 2018). Esta política constituye la esencia del discurso oficial que llega al docente por diferentes canales de comunicación, lo cual no implica una asimilación completa del discurso oficial de la interculturalidad, sino esta depende mucho de la experiencia y del sentido común.

Cuando se les preguntó cómo se han informado sobre la EIB, las respuestas de los docentes se centraron en las capacitaciones ofrecidas por el Minedu y las organizaciones no gubernamentales (ONG). Sobre esto, una docente declara:

No he estudiado la carrera de Interculturalidad; solo llevé algunos cursos como a nivel de diplomado (...) recibí capacitación de un programa de Andahuaylas llamado Kallpa, me ayudó bastante. Ahí aprendí el método fonológico, me recuerdo bastante y hasta ahora lo sigo aplicando algunas estrategias. ¿En qué consiste ese método? Es enseñar a los niños lectoescritura mediante sonido de las letras. (D7)

Similar respuesta expresa otro docente:

En el tiempo que vengo laborando en EIB, siempre tenemos cursos de capacitación por parte de Ugel (...). Tratamiento de lenguas, de cómo trabajar con niños en caso que nos toque en institución EIB. Lo mismo también, Perú Educa nos da cursos en lo referido a quechua sureño. (D8)

La declaración sugiere que las capacitaciones ofrecidas por el Minedu se enfocan sobre todo en el tratamiento de la lengua quechua, lo cual se alinea con los objetivos de la política educativa. Sin embargo, no se observa una correspondencia clara con el énfasis en la lengua como un medio para promover la interculturalidad mucho menos para desarrollar capacidades de crítica de la educación y el sistema imperante.

En relación con los documentos normativos que regulan la modalidad educativa, se indagó sobre el conocimiento de las normas asociadas a la EIB, y coinciden en expresar un

conocimiento limitado. Mencionan frases como «muy poco» y «la verdad no he leído» (D5). En este conocimiento limitado, el tema lingüístico vuelve a emerger como el contenido central. A este respecto, un entrevistado dice:

No mucho, el año pasado y este no ha llegado nada. Anteriormente, sí había lo que es tratamiento de lenguas, manual para el diagnóstico psicolingüístico, fichas para entrevista del dominio de la lengua de los niños y te orientaba el dominio de la lengua originaria. (D8)

Otro docente declara en términos similares:

La propuesta pedagógica del Ministerio, del programa de interculturalidad, cada año se actualiza. Dentro de eso, está cómo debes trabajar la lengua originaria y la segunda lengua. Resolución Viceministerial 646, creo que ahí están los escenarios lingüísticos. Hay varias resoluciones que dan funcionalidad a la EIB, ahora se me ha ido. (D1)

Los textos como *Rimana*, *Sumaq Kausay*, *Allin Kausay*, *Yupana*, *Yachay Masiy* guían el trabajo de los docentes. Al igual que los documentos normativos, estos textos se centran principalmente en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el idioma quechua. Esto lo ratifica la orientación hacia lo lingüístico, mientras el componente intercultural queda supeditado a ello. Los docentes, al ser preguntados sobre la temática de las capacitaciones, siempre señalaron el manejo del quechua; «capacitación en lo intercultural no hubo» (D8). Aquí radica parte de la explicación de la atención dada al tema idiomático, el mismo que se considera como intercultural, lo cual limita el interés en el conocimiento de los lineamientos de la política educativa.

De lo expuesto, se deduce que la representación sobre la EIB se construye con la concurrencia de la historia y cultura de la persona (Jovchelovitch, 2001) y el contexto

donde concurren factores económicos, sociales e históricas que caracterizan a la sociedad, así como en el sistema de valores que circulan en su seno (Ibáñez, 2001). Desde luego,

el ser humano no construye su representación en solitario, ni sobre la base de experiencias idiosincráticas, sino a partir de las relaciones con los miembros de su cultura, es decir, las representaciones están fuertemente orientadas por las actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en su grupo y que suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos), que trascienden la dinámica interna de la construcción individual. (Gutiérrez, 2015, p. 32)

La formación de las RS, según Moscovici, implica dos procesos fundamentales e interrelacionados: la objetivación y el anclaje. A continuación, se detalla cada uno de estos procesos en relación con lo manifestado por los docentes durante las entrevistas.

### **3.2 Representación social de la Educación Intercultural Bilingüe.**

La labor educativa de los docentes está estrechamente ligada a la RS que tienen sobre la EIB. Así, la manera en que imparten sus clases no solo depende de sus conocimientos y habilidades pedagógicas, sino sobre todo de la representación que tienen al respecto. En ese sentido, se planteó la pregunta sobre qué entendían por interculturalidad. Los entrevistados expresaron varios conceptos que se resume en lo siguiente: las expresiones culturales de la comunidad, la práctica de valores y conocimientos ancestrales, como conviven pacífica con los otros, enseñanza de quechua, entendimiento y respeto con otras culturas. En fin hay diversidad de concepciones, como sostiene Jovchelovitch (2001) las RS no son homogéneas ni compartidas consensualmente por todos los docentes, mucho menos con la sociedad en su conjunto.

En cuanto a la interculturalidad como expresión de la cultura local un participante ha expresado que es «parte de nosotros» (D6), otro docente refiere

El nombre mismo dice «intercultural», entonces nosotros tenemos que practicar lo que es nuestra cultura, respetando, ¿no? De que nosotros no podemos dejar. Al menos con mis niños, le digo, ¿no? Si es nuestra cultura, debemos aceptar como tal, porque es nuestra vivencia. No copiarnos de otros lugares, sino que respetar. Por ejemplo, en una niña, su forma de vestirse, forma de hablar que tienen, eso es cultura de esa persona, ¿no? Respetar nuestra cultura da nuestra identidad como tal, ¿no? (D7)

En el entendido de la interculturalidad como sinónimo de la cultura local expresados en las formas de ser, la educación debe contribuir a preservar la autenticidad y evitar la incorporación de elementos externos, con el fin de garantizar la integridad de la cultura, considerada base de la identidad. Aquel concepto se relaciona con la afirmación de la identidad local, que Ferrario (2022) también identifica en la concepción de docentes de Puno y Apurímac. Estos docentes buscan fortalecer la identidad cultural de los niños y desarrollar un mayor sentido de pertenencia a sus lugares de origen, a través del conocimiento de su propia cultura. Esto a su vez, contribuye a valorar más su cultura de origen y así fortalecer la identidad.

El interés por la cultura de procedencia apunta a propiciar el «desarrollo de actitudes y comportamientos de respeto y valoración a la propia identidad y a la propia cultura, así como fortalecer el desarrollo de la propia lengua» (MINEDU, 2013, p. 21). Según Schmelkes, la educación intercultural propicia «el conocimiento de la cultura propia. El objetivo es que lleguen a valorarla y a entenderse a sí mismos como creadores en y desde su propia cultura» (2004, p. 30) Lo cual es condición necesaria para construir la interculturalidad y enfrentar al racismo y las diferentes formas de discriminación, de los

cuales han sido históricamente víctimas y que les ha llevado a renegar de su identidad cultural y de su idioma materno (MINEDU, 2013).

En el entendido de la interculturalidad como práctica de valores y conocimientos ancestrales, un docente considera que es «intercultural porque proviene de nuestros ancestros» (D3). En esa línea, otro docente subraya la importancia de «valorar nuestras culturas y tradiciones para que no se pierdan» (D7). Así la interculturalidad es considerada como un conjunto tradiciones culturales que los docentes integran en sus clases denominado EIB, que desarrollan solamente un día a la semana, llevándose a cabo en quechua y tratan sobre los saberes y prácticas de la comunidad, de manera separada y en días distintos respecto a las clases desarrolladas en castellano.

Con esta representación, la interculturalidad es considerado como sinónimo de la herencia cultural, pero también se refiere como acción consistente en «valorar para que no se pierda». Concepto que lo aproxima a la intraculturalidad, entendida como fortalecimiento de identidad a través del conocimiento y rescate de las tradiciones (Tubino, 2005). En las dos perspectivas señaladas, se perfila en reforzar la autoestima de los escolares, pero no aborda la dimensión del encuentro con el Otro y no permite abordar los aspectos de dinamismo cultural que caracterizan a las sociedades contemporáneas (Trapnell y Zavala, 2013). Según Cutipa (2011) es la representación etnoindigenista, pues busca una reivindicación cultural que genera identidad, trasciende los aspectos meramente lingüísticos y educativos. Así «la interculturalidad que se encuentra en el imaginario de los actores educativos es funcional al Estado nacional, pues pretende interés en la diversidad, pero no genera cuestionamientos ni cambios estructurales» (Peschiera, 2010, p. 105).

En la representación de la interculturalidad como la convivencia con respeto entre diversas culturas, un docente afirma: «Para mí, es un trabajo igualitario entre diferentes culturas» (D3). Aunque conceptualmente se refiere a la convivencia entre diferencias, pero

en la práctica de aula resulta lejano la interculturalidad basada en el diálogo y el enriquecimiento mutuo a partir del encuentro. Por otro lado, es importante señalar que el docente destacó en varias partes de la entrevista la importancia del respeto por la diversidad. En este entendido, su concepción de interculturalidad no se limita a una mera convivencia, sino a una convivencia fundada en el respeto de las diferencias culturales, donde se reconoce el valor de los conocimientos y prácticas de distintas culturas y la importancia de respetarlas.

También es considerado como un proyecto a futuro caracterizado por el respeto, entendimiento con el otro «Que haya un trabajo de respeto, también se involucren ambos» (D1), con quienes se puede «intercambiar diferentes vivencias, culturas, comunidades, intercambiar experiencias culturales de nuestra zona con la de otras» (D2).

Como su nombre indica, entre diferentes culturas debe haber armonía de culturas, tanto en la lengua, en las costumbres, las tradiciones, en una comunidad. Debe haber un respeto de todas esas costumbres; o sea, en cuanto a la lengua, debe haber convivencia armoniosa. (D9)

Con lo expresado se asume que en el presente no hay interculturalidad, pues el señalar “debe” alude a una situación futura, deseable, aunque no precisa el papel que debe cumplir la escuela para lograr aquello.

También se define como el manejo de dos lenguas, en la que obviamente el quechua resulta central, el «manejo de las dos lenguas, eso es más que nada la interculturalidad» (D7). Este concepto está presente en la labor pedagógica de los docentes, quienes están convencidos de que el uso del quechua en las clases es la característica más notable de la educación intercultural, cuando en realidad responde más al bilingüismo. Según Cutipa (2011) el uso de las lenguas andinas en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje es cosa del pasado, sin un futuro positivo y significativo que esperar.

Estas representaciones se alinean con la definición de la interculturalidad funcional, que busca el diálogo horizontal y equitativo entre diversas culturas, generar espacios de interacción, comprensión mutua, respeto de las diferencias y valoración de las distintas formas de conocimiento y expresión cultural (Tubino, 2010). Sin embargo, es crucial destacar que esta concepción tiende a ser idealista y folclórica, carece de una mirada crítica sobre la situación sociocultural del país, lo que contribuye a perpetuar las desigualdades (Peschiera, 2010). Zavala y Franco (2020) consideran como un discurso celebratorio de la diversidad cultural que invisibiliza las desigualdades subyacentes y descuida el análisis de la relación entre educación y poder (Trapnell y Vigil, 2011).

Para comprender el papel del docente en la EIB en el distrito de Huaccana, se optó por investigar desde las RS que a continuación se desarrollan.

### **3.2.1 La objetivación: Lo social en la representación**

La objetivación es el proceso mediante el cual «lo abstracto se materializa en palabras, es la operación formadora de imágenes, símbolos, imágenes, mitos o prácticas concretas que son compartidos por el grupo» (Jodelet, 1984, p. 481). En este proceso, lo abstracto experimenta una suerte de «reificación o cosificación y se convierte en algo concreto y familiar lo esencialmente conceptual y ajeno» (Perera, 2003, p. 20). Con la objetivación, la representación se vuelve más estable y consensuada en la mente de un grupo. Se retiene todo aquello que concuerda con el sistema ambiente de valores (Jodelet, 1984).

Los conceptos, fundamentos y objetivos de la EIB, delineados por los hacedores de la política educativa, constituyen la base de la implementación del programa educativo, sirven de insumo para la elaboración de textos y cuadernos de trabajo, y proveen de temario y contenido a los programas de capacitación de docentes. Sin embargo, la asimilación de

los conceptos y propósitos de la EIB por parte de los docentes no ocurre de manera automática y completa. La representación que se forma no es un duplicado de lo real ni de lo ideal (Jodelet, 1984); no se trata de un acto reflejo que se inscribe en la mente, tal como argumenta la teoría de *tabula rasa*. Más bien, son «traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos» (Morín, 1999, p. 4), que «son apropiados de manera selectiva para formar la representación» (Perera, 2003, p. 20).

Con los aspectos seleccionados del objeto, se conforma el núcleo figurativo, que sintetiza y concreta los conceptos de la EIB, para luego convertirlos en «lo real» para el grupo; es decir, naturalizarlos (Castorina *et al.*, 2005). «El núcleo figurativo de la representación encuentra su lugar en el sistema de pensamiento preexistente de las personas» (Rateau y Lo Monaco, 2013, p. 29). El sistema de pensamiento preexistente, según Bourdieu (2007), viene a ser «el *habitus*, enraizado en un contexto social, cultural e histórico específico» (Gutiérrez, 2015, p. 36), que lo asimila y lo hace entendible, alcanzando la objetivación en conceptos clave. Este proceso no es eminentemente cognitivo, sino tributario de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, economía y cultura (Jodelet, 1984).

Ante la pregunta ¿cómo lo define a la Educación Intercultural Bilingüe?, una parte de los entrevistados respondió que se trata de una educación en el idioma quechua, «aprender empezando en su propia lengua» (D3) otro docente refiere «enseñar en quechua» (D5). Destacan la importancia de utilizar la lengua materna como vehículo primario de instrucción, lo que hace de aquello una educación de transición, con interés en la

preservación y promoción de la lengua de herencia<sup>6</sup>. Sobre esto, uno de los entrevistados afirma:

Hay EIB cuando en una institución predomina la lengua materna, que es el quechua; entonces, hay que trabajar en función a eso, partiendo de su lengua materna. Las sesiones hay que hacer en su lengua materna, la experiencia, todo se hace en lengua materna. La apropiación se hace en quechua. Como su nombre indica, EIB es para instituciones donde predomina el quechua. (D9)

En esta línea de definición, incluso llega a decir: «(...) como tal dice su nombre intercultural bilingüe, quechua es para tratar de decir que es nuestro idioma de nuestra zona, ¿no?» (D6). Existe una asociación directa entre la EIB y el quechua, vinculando lo propio de la localidad. Esto revela una perspectiva que, según Trapnell y Vigil (2011), se cataloga como «lingüopedagógico acrítico», limitándose a la cuestión de las lenguas y al desarrollo de una metodología de tratamiento de lenguas en el aula.

Esta preeminencia lingüística, además de responder al propósito de la política educativa, también obedece a la representación de EIB como la enseñanza en quechua y a la familiaridad que tiene el docente con el uso del idioma. Según Moscovici (1986), «(...) aprendemos principalmente lo que somos capaces de representar», a lo que Perera (2003) denomina la construcción selectiva donde la pertinencia social del individuo juega un papel vital.

Para otros docentes, la EIB además de la enseñanza en quechua, también abarca la cultura de los estudiantes. Se asume que «a través del lenguaje entra la cultura, como si por el hecho de usar la lengua indígena en las escuelas ya estuviéramos abordando el tema cultural en su total dimensión» (Zavala, 2011, p. 5). Una docente manifiesta: «Es enseñar

---

<sup>6</sup> Vigil *et al.* (2019) definen a la lengua de herencia como aquella aprendida en el hogar, que en las comunidades campesinas suele ser el quechua.

pues ¿no? en sus costumbres, en su lengua, respetando su cultura del estudiante eso es la enseñanza de EIB» (D8). Asimismo, otro docente señala:

Lo que veo es que la EIB es incorporar, trabajar nuestra lengua; también, las culturas tienen que ver ahí, ¿no? Entonces, la EIB debe ser la educación que sea en su propia cultura (...) con docentes que sepan, que conozcan su cultura, ¿no? No imponer, sino respetar su cultura. (D7)

Los docentes conciben la EIB como una educación de revalorización de la lengua y el rescate de la cultura. Esta consideración se enmarca en la interculturalidad entendida como una política de afirmación intracultural (Tubino, 2002); y se relaciona con el esencialismo estratégico (López, 2009), que tiende a contraponer lo indígena a lo occidental como una forma de reivindicación de la identidad cultural indígena, representando así una afirmación de la identidad cultural propia.

En la acepción cultural de la EIB, un docente la considera como «un trabajo pedagógico desde nuestra cultura entre otras culturas. Un trabajo pedagógico desde dos culturas. Un diálogo de saberes» (D1). A diferencia de las representaciones anteriores, destaca la interacción de culturas, pero sin calificar cómo se da la relación ni cómo debería darse. Así también, resalta la intención de que los alumnos necesitan fortalecer su identidad cultural, un mayor sentido de pertenencia a sus lugares de origen, ya que —según su apreciación— los niños de la actualidad carecen de una identidad cultural.

Del conjunto de las declaraciones de los docentes se aprecia en definir la EIB como la «educación que utiliza el quechua y la cultura del escolar», que viene a ser la objetivación del objeto de representación, el corpus teórico central de la EIB. De acuerdo con la teoría de las representaciones, cuando se llega a la similitud en el concepto y este se comparte en un grupo, lo hace más estable; eso lo objetiviza la representación. El consenso en el

concepto lo convierte en una representación hegemónica<sup>7</sup>, lo cual también coincide con las conclusiones de los estudios sobre la EIB realizados por varios autores (Tubino, 2002; Ansión, s. f.; Trapnell y Zavala, 2013; Ferrario, 2022).

Desde el concepto objetivado de la EIB como la «educación que utiliza el quechua y la cultura del escolar», se determina el campo de representación mediante el método de asociación libre de palabras. Esto se utiliza en el estudio de las RS para explorar las asociaciones y significados que las personas tienen en torno a un tema específico, lo que permite acceder a asociaciones y significados arraigados en la conciencia colectiva. Para llevar a cabo el procedimiento, se planteó la siguiente pregunta: «Cuando escuchas Educación Intercultural Bilingüe, ¿qué palabras o conceptos vienen a tu mente de forma espontánea?». Esta interrogante cumplió la función de palabra inductora. Las respuestas son las siguientes:

---

<sup>7</sup> Es aquello que tiene un alto grado de consenso entre los miembros del grupo; suele ser aceptada como «normal», «natural» o «verdadera» por la mayoría de las personas en esa sociedad y tiende a tener un poder e influencia significativos sobre las percepciones, valores y acciones de la comunidad (Perera, 2003).

Tabla 2. Asociación libre de palabras con EIB

| Docente | Concepto 1                          | Concepto 2                         | Concepto 3                                 |
|---------|-------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------|
| D1      | Educación de calidad                | Educación con pertinencia cultural | Educación desde nuestra sabiduría          |
| D2      | Multicultural                       | Diversidad                         | Saber el quechua                           |
| D3      | Enseñar en su propia lengua primero | Cultura propia                     |                                            |
| D4      | Rescate de tradiciones              | Costumbres                         | Uso del quechua                            |
| D5      | Enseñar en quechua                  |                                    |                                            |
| D6      | Enseñanza en quechua                | Enseñanza en quechua y castellano  | Rescatar saberes en quechua                |
| D7      | Educación rural                     | Educación en su propia cultura     | Rescatar su propio aprendizaje             |
| D8      | Rescate de saberes                  | Respeto de costumbres              | Vivir en nuestras costumbres (vivenciarlo) |
| D9      | Lengua quechua                      | Las costumbres                     | Las tradiciones                            |

Fuente: Elaborado por el autor en base a la ficha de entrevista.

▲ 1 palabra no dibujada



1024x768

En el «proceso de objetivación, los individuos transforman un concepto en una imagen, en un núcleo figurativo» (Rateau y Lo Monaco, 2013, p. 29). En este caso, el núcleo figurativo se constituye por las categorías «educación» y «quechua», ya que son los términos que más se repiten en el collage de palabras. Esto indica que son las más comunes al referirse a la EIB y otorgan sentido a las RS, proporcionan significado y organizan a los elementos periféricos para que adquieran sentido y valor (Abric, 2001). En tanto, las categorías como «rescate», «saberes», «tradiciones», «cultura», «enseñanza» y «pertenencia cultural» conforman la «periferia del campo de representación y guardan relación y conexión entre sí y con el núcleo» (Jodelet, 1984, p. 45); definidas así por su menor frecuencia.

Según Abric (2001), el núcleo otorga sentido a las RS, proporciona significado y organiza a los elementos periféricos para que tomen sentido y valor; a su vez, los elementos periféricos guardan relación y conexión entre sí y con el núcleo (Jodelet, 1984). En este caso, las categorías de «educación» y «quechua» organizan la noción de representación de la EIB. Un docente, al ser preguntado sobre el propósito de la EIB, dice que es «revalorar los conocimientos ancestrales, no solo es la lengua, sino también su cultura. Para que los chicos continúen revalorando las costumbres ancestrales, han tenido sus ancestros, puedan aplicar en la vida cotidiana» (D9).

Así, la «educación que utiliza el quechua y la cultura del escolar» pasa a constituir el eje de la EIB, el sentido común de los docentes, que parcialmente expresa el propósito de la interculturalidad, en la que predomina conceptos directamente relacionados con su experiencia de vida, que viene a ser el uso del quechua, la práctica de la cultura local y el ejercicio de la docencia. Hay un claro predominio de la expresión que procede de la experiencia sobre el concepto de la interculturalidad. Sobre esta base, los docentes definen los objetivos y procedimientos específicos, lo que incide en los resultados obtenidos.

### **3.2.2 El anclaje: La representación en lo social**

Es el proceso que integra las informaciones que llegan mediante la objetivación a nuestro sistema de pensamiento, ya configurados, para «volver familiar lo insólito e insólito lo familiar» (Rateau y Lo Monaco, 2013, p. 29). En otras palabras, implica ver lo nuevo a través de lentes antiguos. Lo novedoso se lleva al plano de lo conocido, donde se clasifica desde un sustrato cognoscitivo y emocional previo. En otros términos, es «asentar un significado nuevo, y por tanto extraño, en la geografía establecida de los símbolos de una comunidad» (Jovchelovitch, 2001, p. 7) En este proceso, la memoria histórica y las experiencias vividas cumplen una función adaptativa, «permiten resolver los problemas de

sentido que surgen en la práctica social; ya que integra lo extraño a un sistema de creencias, actitudes y valores sociales preexistentes» (Castorina *et al.*, 2005, pp. 219-220).

Este proceso proporciona funcionalidad y significación social a las RS, posibilita desempeñar su rol regulador de las interacciones grupales; ya que, en la atribución de sentido, el objeto reelaborado en representación social se energiza en las relaciones intergrupales y en las representaciones preexistentes, modificándolas. Está relacionado con los actos de clasificar y nombrar, permitiendo articular las tres funciones básicas de las RS: interpretación de la realidad, orientación de las conductas y relaciones sociales, e integración de las novedades (Jodelet, 1986).

En esta fase, el concepto objetivado se instrumentaliza, proporciona un marco para interpretar la realidad y contribuye a su construcción (Jodelet, 1986). Esto se logra por medio de dos procedimientos:

- Inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente.
- Instrumentalización social del objeto representado; o sea, la inserción de las representaciones en la dinámica social, haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión (Araya, 2002, p. 36).

El anclaje transforma las representaciones en códigos de interpretación y, posteriormente, en acción (Jodelet, 1986). Integra la nueva información en un pensamiento ya establecido, el cual también se verá influenciado por las características del pensamiento preexistente y la posición social de las personas. Además, otorga funcionalidad y significación social a las RS, permitiéndoles cumplir su función reguladora en las interacciones grupales (Knapp *et al.*, 2003). Así, «la representación desempeña la función

de orientar la acción respecto a la realidad, posibilita la selección y el filtrado de información, así como la interpretación de la realidad» (Perera, 2003, p. 19).

A través del anclaje, las RS se conectan con la realidad vivida de las personas, lo que las hace más accesibles y aplicables en su vida diaria. Integra las RS en la vida cotidiana y se vuelve sentido común (Perera, 2003, p. 25). El concepto objetivado de EIB —como «educación que utiliza el quechua y la cultura del escolar»— no solo es una idea que implica una síntesis, sino que también funciona como un patrón de interpretación y guía para la acción pedagógica de los docentes. Morin destaca que «las creencias y las ideas no sólo son productos de la mente, también son seres mentales que tienen vida y poder. De esta manera, ellas pueden poseernos» (1999, p. 9). En ese sentido, dicho concepto pauta la programación curricular, la forma de enseñanza, el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística en el aula y la escuela, así como la relación con alumnos, padres de familia y la comunidad.

A continuación, se explica cómo el anclaje de la representación social orienta y proporciona las herramientas y estrategias necesarias para implementar con efectividad la EIB en la práctica pedagógica de los docentes.

### **3.2.2.1 La práctica pedagógica**

Las RS no son solo construcciones cognitivas o conceptos de comprensión que posibilitan la selección y el filtrado de información; sino que también influyen en la percepción de la realidad, la interpretación y la toma de decisiones. Estas, a su vez, se traducen en prácticas sociales observables, tales como creencias, discursos, actitudes y conocimientos. En el ámbito educativo, las interpretaciones y significados compartidos dentro del colectivo docente tienen un impacto directo en la forma en que diseñan el

currículo y las estrategias pedagógicas; facilitando la adaptación de estos elementos (Nespor, 1997, citado por Herrera, 2012).

El anclaje del concepto de la EIB se manifiesta en las actividades que desarrolla el docente, las cuales se explican a continuación.

### **3.2.2.1.1 La planificación.**

Primeramente, para poder trabajar una clase hacemos un diagnóstico psicolingüístico a los estudiantes, un tratamiento de lengua hasta qué punto ellos dominan. Hay un pequeño test que aplicamos donde se ve el niño si está en nivel intermedio o avanzado en lo que es dominio de su lengua materna. Entonces, a partir de eso, empezamos a programar las sesiones de nuestras clases (...) si los niños están en dominio intermedio, tenemos que hacer el 50 % de las horas que dictamos tiene que ser la mitad en quechua, otro 50 % en castellano... (D8)

Se trata de la respuesta a la pregunta de cómo organiza una clase de EIB. En la cita se menciona cómo se planifican las sesiones de experiencia, y según lo declarado, esto se realiza principalmente en función a la información del diagnóstico psicolingüístico de los alumnos. Esta actividad tiene correlato con la representación objetivada: «educación que utiliza el quechua y la cultura del escolar», que otorga importancia a la cuestión lingüística. Por lo tanto, esta representación se convierte en el principal referente para considerar temas y tiempo en la elaboración de experiencias de aprendizaje; sin embargo, no especifica cómo debe ser la enseñanza de la lectura y la escritura en la lengua vernácula, y no se ha preguntado cuáles deberían ser las prácticas de alfabetización específicas para las lenguas indígenas. Tampoco indica cómo debe empoderar a la población indígena a partir de la lectoescritura en sus lenguas, lo cual generó un sinsentido al no vincular y asumirlo como una práctica social (Zavala, 2011).

En cuanto al aspecto cultural, los docentes entrevistados coinciden en señalar que —para la planificación— tienen en cuenta las prácticas y manifestaciones de la cultura local consignadas en el calendario comunal; además del programa curricular de la Educación Básica Regular (EBR) y el *Currículo Nacional de la Educación Básica*, así como el contexto. Un docente menciona que utiliza el calendario comunal para considerar los temas y las fechas: «Por ejemplo, en este mes está apareciendo los productos verdes, y en función a eso trabajamos, preparamos una sesión» (D1). Para que sea verdaderamente intercultural, las experiencias de contexto del estudiante y el calendario comunal deben tenerse en cuenta al programar las sesiones de aprendizaje: «Aquí trabajamos lo que es cosecha de la papa, la quinua y, un poco sabiendo de contexto, comparamos, por ejemplo, con la cosecha de otro producto en la selva. Partiendo de acá, de la comunidad, salimos a otro» (D9). Otro entrevistado afirma:

Primero, tenemos programación curricular anual y, para cada mes, programamos nuestras actividades de acuerdo al calendario comunal. De acuerdo al mes, planificamos nuestra sesión y compartimos. Lo intercultural se incorpora de acuerdo al calendario. (D4)

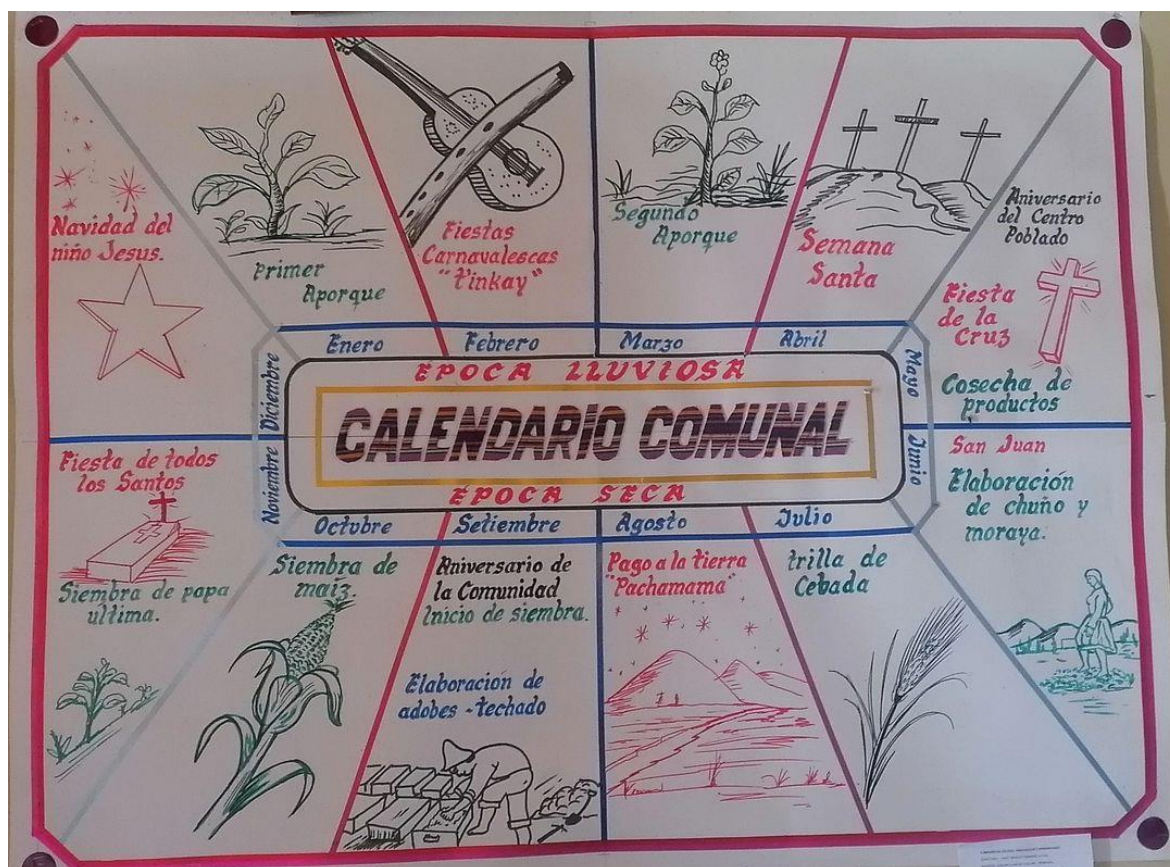


Imagen 1. Calendario agrofestivo comunal, experiencia de aprendizaje (D1).

Aquella forma de planificación —si bien responde a las exigencias fijadas por el Minedu— pone énfasis en el tema de la cultura propia y en cómo abordarlo, lo cual ya responde a la representación social del docente. Este comprende la preparación de contenidos y métodos para la interculturalidad en clase. Un docente menciona: «Lo tomo aspectos de la realidad local para el desarrollo de las clases, como es el uso del idioma y temáticas de la cultura local» (D3). En la experiencia de aprendizaje, lo consideran separado en lo que respecta al quechua y al castellano.

Como se señaló, según los docentes entrevistados, la incorporación del idioma quechua y las manifestaciones de la cultura local en la planificación confiere un enfoque verdaderamente intercultural. Sin embargo, es importante destacar que estos elementos no se orientan siempre a promover un diálogo cultural, «deja de lado a los conflictos de poder que se podrían presentar en las relaciones culturales» (Peschiera, 2010, p. 107) reducir el

contenido de la educación intercultural a la diversificación curricular, limita las posibilidades que abre la interculturalidad en el contexto educativo. Por otro lado, se percibe que tienen una representación supeditada a la cultura oficial que se imparte en la escuela; lo cual se evidencia en la forma en que conducen sus clases, propia de una educación con visión instrumental, que se «orienta para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico)» (Delors, 1994, p. 96).

### **3.2.2.1.2 El desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje**

El desarrollo de las clases no es solo un acto de cumplimiento de lo que dispone Minedu, sino que la condición de EIB del centro educativo permite al docente emplear la lengua vernácula e incorporar temas locales en la enseñanza de los escolares. El concepto de EIB, anclado en la representación como «educación que utiliza el quechua y la cultura del escolar», se traslada al campo social para convertirse en sentido común. Según Calderón (2010), el sentido común no es meramente un sentido más que nos proporciona datos sobre los objetos sensibles, sino un sentido interno que recoge un sentido de realidad y contiene los significados del lenguaje común que compartimos.

Es sentido porque provee un sentido de realidad; es decir, el sujeto se orienta con un sentido a esa realidad que «se le presenta», tiene una actitud intencional frente a sus objetos. Y es común, «no solo por el hecho de que todos seamos capaces de obtener ese sentido de realidad, sino porque el modo como nos dirigimos a ella tiene en cuenta a los otros» (Calderón, 2010, pp. 28-32).

Ante la pregunta sobre cómo desarrollan una clase de intercultural bilingüe, todas las respuestas se centraron en el uso del idioma quechua y la inclusión de la cultura local, que lo hacen un día exclusivo durante la semana: «Destinamos un día de la semana para

EIB» (D2); con una diferencia en la cantidad de horas entre instituciones de fortalecimiento *cultural y lingüístico*<sup>8</sup> y de *revitalización cultural y lingüística*<sup>9</sup>. En la primera, «los días que desarrollamos, en casos de quinto y sexto son los viernes, ese día es puro quechua, himno nacional en quechua, clase en quechua, hablamos y escribimos en quechua, toda formación es en quechua» (D4). El uso del idioma se vuelve imperativo en todas las actividades, como se evidencia en la afirmación de otro docente:

Si me dicen en quechua, yo les voy a obedecer; si me piden, por ejemplo, ir al baño, tienen que decirme en quechua, le digo, si no va haber permiso. Cuando buscas la conversación en quechua, ya empezaron en quechua ya, hablan (D7).

Por su parte, otro entrevistado expresa:

También hemos tratado de entonar el himno nacional en quechua. Los viernes se hacía la actividad; toda la formación en quechua, y el que estaba de turno, los niños tenía[n] que venir con su ropa típica. Llevaban la bandera, y todo el izamiento lo hacían en quechua. Eso hacemos en lo intercultural. (D8)

En los colegios de revitalización, el tiempo destinado para la lengua y cultura local es menor. Un docente menciona: «Mi institución está en EIB, tenemos un espacio para actuación intercultural bilingüe, lo tomamos un día de la semana, los viernes para compartir experiencias. Eso de hacer viernes es decisión nuestra, de la UGEL han normado para instituciones EIB, 60% en quechua y 40% en castellano. Nosotros viendo nuestra realidad establecimos 20% para quechua» (D2).

La distribución artificial de las lenguas en el aula, el español para el estudio del conocimiento científico-académico (Ferrario, 2022), y el quechua para temas locales y

---

<sup>8</sup> Dirigida a atender de manera pertinente a estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas que tienen la lengua originaria como lengua materna y que deben aprender el castellano como segunda lengua (Minedu 2018, p. 17).

<sup>9</sup> Dirigida a estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas que tienen el castellano como lengua materna y que requieren revitalizar su lengua de herencia (Minedu, 2018, p. 17).

necesidades de refuerzo, según Zavala (2011); implica considerar el lenguaje como un sistema asociado exclusivamente con una comunidad, una cultura y una identidad cerrada. Esto revela una conexión directa entre el uso de una lengua y la transmisión de una única cultura o la proyección de una sola identidad. Además, «esta práctica refleja una distinción rígida entre lengua materna y segunda lengua, así como el rechazo a la alternancia de códigos en el aula y la promoción de un purismo lingüístico» (Zavala, 2011, p. 18). A este respecto, un docente manifiesta:

Uso quechua para darle mayor esencia, hay temas que requieren reforzar en quechua, por eso lo hacemos. El quechua los llama la atención en los niños, vemos que hay poquito más de atracción. El uso de quechua en asignaturas, yo utilizo quechua en todas las asignaturas para que me puedan entender mejor, para llamar la atención. (D7)

El uso del quechua en las clases, según la perspectiva de los docentes, contribuye a un mejor aprendizaje de los alumnos. Al respecto, uno de los docentes menciona: «Utilizo quechua cuando no entiende en castellano», «a veces tienen limitaciones en la comprensión del castellano, participan en la clase más cuando se les habla en su lengua y se toma elementos de su realidad. El quechua los llama la atención en los niños, vemos que hay poquito más de atracción» (D8). Otro docente declara:

En cuanto a comprensión, ellos entienden mejor en quechua. Por ejemplo, hablan de comprensión del texto, relatas una historia en quechua; ellos, lo que han entendido, van a parafrasear, te lo van a decir. Pero leerlo un texto en castellano, poco les has quedado. Ya sé que entienden, pero no tienen esa facilidad de expresar. En cambio, en quechua, ellos lo expresan, lo dicen lo que han entendido de mejor manera. En cambio, en castellano lo dicen unas cuantas palabras y no hay más. (D7)

La manera en que se emplea el idioma quechua deja en claro que sirve para todo lo que el castellano puede lograr, contribuyendo a mejorar los resultados de aprendizaje de los educandos, «para la transición hacia el español» (Rojas, 2011, p. 183). La lectoescritura de quechua solo cobra sentido en el ámbito escolar y para los fines perseguidos por estos; es decir, para aprender a conocer (Delors, 1996), no para redefinir las representaciones dominantes que existen sobre la escuela y la sociedad. Esto no solo reduce las lenguas a un plano técnico, sino que también limita la capacidad de las lenguas para ser apropiadas y recreadas como elementos esenciales en los procesos de empoderamiento social. Las lenguas tienen sus propias estrategias de comunicación, modelos de argumentación y maneras de organizar las ideas e interactuar lingüísticamente (Zavala, 2011, pp.14-19).

Además, los docentes consideran el quechua como un medio para el conocimiento y rescate de la cultura. Según Taipei (2020), al utilizar el idioma, también se enseña la cultura que se expresa a través de él. Un docente expresa que algunos «piensan que EIB es para enseñar quechua; no es solo eso, sino que es rescatar su propio aprendizaje, su propio idioma. Aprovechar todo eso para formalizar, para dar sentido a su aprendizaje propio, que los niños tengan su identidad. Más que nada, es para eso» (D7). Otro docente lo considera que utilizar el quechua es una forma de respeto a las costumbres del pueblo, una manera de formar parte de ello:

(...) a veces, si no lo trabajas en su lengua, no lo comprenden o no respetas sus costumbres, se van a sentir mal. Entonces, yo pienso que tengo que enseñar respetando sus costumbres, enseñar en su lengua... se va a soltar también a veces un poco más. Cuando no trabajas en eso, siento que no eres parte de él. Entonces, si tú trabajas en sus costumbres, le hablas de eso, se siente parte de la enseñanza que le estás dando. (D8)

Se usa el quechua para hablar de temas vinculados a la comunidad; de esta manera, el idioma se considera como una reserva de valores y significados culturales (Hall, 1997), un medio eficaz para la *transmisión y reproducción* de la *cultura* (Rojas, 2011). Se le atribuye la función de «fortalecer sus costumbres, tradiciones» (D7), bajo la suposición de que contribuye a la autoestima en los niños y a la revitalización de la lengua. Con la forma del procedimiento descrito, la actividad pedagógica se torna en una práctica antropológica (Walsh, 2005) donde se enseña la lengua y la cultura materna orientada al esencialismo identitario (Carbonell, 2002). Esto ha convertido a la EIB en una política de lenguas en la educación para hablantes de lengua vernácula; dejando de lado la orientación en el tratamiento de las culturas involucradas en el sistema educativo, con miras a una educación intercultural para todos (Zúñiga y Ansión, 1997).

La forma en que los docentes implementan las clases de EIB se asemeja al enfoque bicultural; este se caracteriza por la enseñanza de contenidos tanto de la cultura indígena como de la cultura hegemónica de manera separada, sin buscar relaciones o puentes entre ellos, ni con conocimientos de otras tradiciones culturales para generar innovaciones (Tubino, 2005). En este caso, «la educación intercultural se centra en el mantenimiento de los aspectos más llamativos de diversos contextos culturales distintos a la cultura dominante, priorizando los elementos folclóricos cuando se intentan trabajar las culturas en la escuela» (Peschiera, 2010, p.108)

Aquel procedimiento del docente se ha vuelto algo común en las instituciones EIB; en otros términos, se incorporó al sentido común. Cuando se llega a esto, según Castorina *et al.* (2005), quienes comparten un papel en relación con el objeto de representación no expresan una reflexión crítica al respecto y no lo consideran como un objeto de análisis. Se trata —más bien— de una participación vivida en la implementación de creencias sociales y experiencias vividas, cuyos contenidos semánticos se redefinen según las condiciones

contextuales. El sentido común, según los autores, anula la reflexión, la crítica del objeto representado, ya que se vuelve cotidiano. En la representación de la EIB como la revalorización de la cultura local, se observa que los conocimientos, costumbres y prácticas culturales propias de la comunidad son consideradas en la planificación y desarrollo de las clases. Un docente relata:

Por ejemplo, para un texto instructivo, tenemos que visitar a una abuelita para que nos cuente todo el procedimiento. Para eso, en el salón ya hemos preparado. Para la parte práctica, íbamos donde el *yachaq*, quien hacía el procedimiento, por ejemplo, para teñir lana. Hace todo el procedimiento: prende la candela, pone la olla, echa el nogal, luego el hilo para el teñido, después la *pukcha*. Haces el hilo; o sea, todo el proceso completo. De ahí, el estudiante está satisfecho. (D3)

El método descrito por el docente tiene como objetivo que «el niño logre su aprendizaje desde su propia experiencia; así, el niño asimila más rápido, si no se dificulta» (D3). Aquí, la interculturalidad se entiende como el rescate de las costumbres ancestrales; pero la inclusión de estas costumbres en la escuela solo tiene una función instrumental para facilitar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, contextualizado en la realidad del estudiantado. Así ha resultado una «forma de hacer educación, como medio de mantenimiento cultural, se centra en llevar al trabajo de aula los aspectos más característicos y visibles de las culturas» (Peschiera, 2010, p. 109), donde «resulta ausente el reconocimiento de la diversidad cultural, revelando que es una concepción más funcional, folclórica e instrumental de la interculturalidad» (Ferrario, 2022, p. 42).

La incorporación de las tradiciones culturales, como festividades, danzas, música, arte y saberes locales, en la temática de enseñanza; si bien forman parte de las recomendaciones de la política educativa, se desarrolla principalmente en las clases EIB,

bajo la premisa de rescatar las costumbres: «Hemos participado en los carnavales del barrio» (D9). También, otro dicente afirma:

Con mis niños, hablamos ¿por qué festejamos la Pascua? Los niños me dicen que anteriormente festejaban con yunza y afirman que Jesús ha resucitado. Lo que más se rescata es que esto viene desde más antiguo, de nuestros abuelos, tatarabuelos que han hecho la celebración de Semana Santa con sus yunzas, con puchero, cocinan con yuca. Ellos te cuentan. (D6)

Considerar las tradiciones culturales indígenas en las clases sin indagar ni valorar los conocimientos que contienen, según Ansión (2014), lleva a la folclorización de las mismas. Es crucial reconocer que el aprendizaje intercultural se refiere a cómo entendemos otras culturas y nuestra propia cultura a través de la interacción; esto para generar una sinergia cultural que conlleve a un beneficio holístico, más grande que sus elementos por separado (Pérez-Jorge *et al.*, 2023). Solo así, la enseñanza básica tendrá éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida (Delors, 1994).

En el proceso de recuperación de saberes, se observa la repetición del procedimiento mencionado. Una docente, al ser consultada, proporciona un ejemplo relacionado con la utilización de plantas medicinales:

En Comunicación, elaboramos primero un texto y luego elaboramos un jarabe a base de hierbas de la zona para curar la tos. Yo sabía eso de mis abuelos, me enseñaron que tales hierbas eran buenos para hacer jarabe contra la tos. En este caso, el jarabe de eucalipto o caramelo de jengibre, aunque este no es de la zona, preparamos el jarabe con hojas de eucalipto y jengibre. Ahí, se trabaja partiendo de lo que existe en la comunidad para poder obtener un producto, en este caso, los caramelitos. (D9)

Ante la pregunta ¿por qué considera intercultural a la clase referida?, la misma docente responde:

Porque nace de los conocimientos ancestrales, aún mantiene; de repente ya no mucho, porque actualmente ya le hemos reemplazado con los medicamentos de la farmacia. Pero, sin embargo, no está por demás rescatar los saberes ancestrales de los antiguos. Ellos se curaban de diferentes enfermedades con hierbas. Por ahí también queríamos aprovechar ese concepto para el aprendizaje de niños, ¿no? (D9)

Existe una convicción de que lo intercultural se encuentra en lo ancestral, así como en la valoración de la cultura propia. Según un docente, «valorar la cultura eso lo hace intercultural» (D1). En este sentido, replicar, exhibir y apreciar con los estudiantes los aspectos positivos de la sabiduría andina se percibe como una forma de hacer que ellos se identifiquen más con su propia cultura y la valoren. La revalorización de saberes bajo el concepto ancestral, según Zárate (2014), es considerar los conocimientos de las culturas originarias como estáticos (p. 104); es dar un tratamiento antropológico que los lleva a la folclorización (Walsh, 2020); es quedarse en la cuestión afectiva y actitudinal, sin profundizar en aspectos cognitivos, estructurales o de poder que subyacen. «Es el camino más fácil, menos conflictivo y más usual en la educación de niños y jóvenes dentro de la educación bilingüe» (Walsh, 2005, p. 13).

Si bien el desarrollo cognitivo del individuo, según Vygotsky, es influenciado por el entorno sociocultural donde el individuo se desenvuelve; y le proporciona capacidades generadas sociohistóricamente que mediatizan su actividad intelectual, donde la cultura le proporciona ciertos instrumentos intelectuales para pensar y para interactuar. En este proceso, la intervención de otros miembros de la sociedad, especialmente de aquellos con mayor experiencia o habilidades, desempeña un papel fundamental (Burga, 2004, p. 34). Sin embargo, en las declaraciones de los docentes se vislumbra un problema: creen que el

aprendizaje se logra a través de experiencias directas y se limitan a la observación pasiva de cómo se realiza una determinada actividad tradicional. Así, «las escuelas se limitan a la transmisión de saberes sabidos y no a procesos de pensamiento, de discernimiento. Eso mata el saber cómo proceso» (Fornet-Betancourt, 2004, p. 36). Sobre esto, un entrevistado dice:

Revalorar nuestras costumbres, nuestras tradiciones, el idioma, que a futuro hay que seguir manteniendo, ¿no?, y que no desaparezca. No nos enfocamos a enseñar a los niños la gramática quechua, nada, sino las costumbres, que conozcan su pasado, presente y sigan valorando para el futuro. (D2)

El propósito de la EIB de revalorar las tradiciones locales en la forma en que se lleva a cabo halla un problema creciente en cuanto al uso del idioma y la práctica de las costumbres, ya que estos se reducen a medida que pasan los años. Existe una disminución sistemática y sostenida de la cantidad de escolares quechuahablantes, y las prácticas de costumbres y saberes locales tienden hacia el olvido. Esto se confirma con los resultados de la evaluación del dominio de la lengua originaria a los alumnos realizada por el Minedu; que en los últimos años muestra una reducción en la cantidad de centros educativos en la categoría de fortalecimiento y un aumento en la de revitalización. Esta tendencia también se manifiesta en el distrito de Huaccana, donde en los últimos 20 años, de los 13 centros educativos de fortalecimiento, a la fecha solo quedan cinco; mientras que los de revitalización han pasado de cero a ocho.

Ante este cambio, un docente de fortalecimiento manifestó: «Estamos preocupados, ya —los docentes— que en próxima evaluación que va realizar la Ugel, seguro que nos va recategorizar a revitalización. Allí se reduce el tiempo para el idioma materno» (D1). Por su parte, otro docente afirma:

Revalorar nuestras costumbres, nuestras tradiciones, el idioma; que a futuro hay que seguir manteniendo, ¿no? Y que no desaparezca. No nos enfocamos a enseñar a los niños la gramática quechua, nada, sino las costumbres, que conozcan su pasado, presente y sigan valorando para el futuro. (D6)

Aquella forma de llevar a cabo la EIB consiste en abordar el conflicto cultural desde una posición de reivindicación étnica. La pregunta es: ¿En qué medida permite el conocimiento de uno mismo ser condición para descubrir al otro? Por otra parte, la enseñanza en quechua y la cultura local, según la percepción de los padres de familia, tiene la connotación de una educación para indios que mantendrá a sus hijos en una situación de marginación histórica, similar a la que ellos también han padecido; en lugar de ofrecerles la oportunidad de alcanzar la plena ciudadanía. Así también refleja la situación conflictiva que viven, en la cual su identidad como campesinos indígenas choca con las aspiraciones de progreso que desean para sus hijos (Rojas y Portugal, 2010).

Por otro lado, en la región andina, la escuela ha tenido un gran valor simbólico a lo largo de la historia. La población indígena consideró como un medio para la movilidad social (Ames, 2002), que brinda la posibilidad de adquirir y comprender conocimientos vinculados a los códigos urbanos, necesarios para desenvolverse en entornos urbanos. La escuela se ve como una herramienta de progreso que proporcionará la oportunidad de alcanzar una mayor estabilidad económica y pasar de «ser nadie» a «ser alguien en la vida». Esta consideración crea una tensión con la identidad rural (Rojas y Portugal, 2009). Por otra parte, históricamente, la política educativa escolar contribuyó a perpetuar la discriminación hacia los indígenas; llevando a que las personas sientan vergüenza de su identidad cultural y lengua materna. De ahí que los niños, desde su temprana edad, internalizaron una percepción negativa de su propia cultura de origen (Minedu, 2013).



Foto 1: Traslado del puyñu (cántaro) por los niños de C.E. Saywapata (cortesía D2)

### 3.2.2.2 Uso de materiales y recursos didácticos

El Ministerio te bombardea con textos completos de primero a sexto. El almacén está lleno de textos de quechua que, a veces, ni siquiera el docente los usa. Los estudiantes reciben libros en quechua, los ven y no los comprenden. Debe ser contextualizado a cada zona y no con préstamos de otras variantes que confunden a los niños. (D8)

En las instituciones de EIB, los materiales de enseñanza y aprendizaje no se limitan únicamente a los textos proporcionados por el Minedu, que comprenden una variedad de libros y cuadernos de trabajo diseñados conforme a la naturaleza y objetivos de la política

educativa, y que están disponibles para docentes y alumnos; sino también incluyen cuentos, adivinanzas, costumbres, saberes, plantas, animales y recursos de la comunidad.

En relación con los textos, los docentes entrevistados expresan de manera unánime que en su centro educativo reciben anualmente materiales en quechua, tales como *Yupana*, *Rimana*, *Allin kausay* y *Sumaq kausay*. Estos textos están diseñados para ser utilizados por los estudiantes en asignaturas como Matemáticas, Comunicación, Ciencia y Ambiente y Personal Social. Al respecto, un entrevistado expresa:

Sí, tenemos *chacala* que ponemos en cada aula y los textos como la *Yupana* para las Matemáticas, *Rimana* es para Comunicación, *Sumaq Kausay* es para Personal Social y Ciencia, para ambos. Viene por grados de primero a sexto. (D8)

En las clases de EIB, tanto docentes como alumnos hacen uso de estos textos. Los educadores los utilizan como guía fundamental en su actuar pedagógico y, si bien expresan su aprobación general respecto al contenido, también señalan deficiencias de traducción en algunos contenidos y términos en quechua. En palabras de un docente: «Hay muchas palabras que no se utilizan aquí, eso lo dificulta a los alumnos en su aprendizaje; tienen que estar aprendiendo esa palabra, eso confunde» (D7). Asimismo, se destaca la existencia de diferencias culturales y de costumbres en comparación con la localidad. Otro docente menciona: «Por decir, las actividades agrofestivas no siempre coincide, por ejemplo, ‘llama señalchay’ aquí no hay, no coincide; esa parte tienes que dejar, no más pues. Lo que corresponde, lo que se relaciona, trabajas» (D1). Estas observaciones resaltan la importancia de abordar de manera contextualizada tanto los términos como las prácticas culturales en los textos utilizados en el ámbito educativo.

Las tradiciones culturales, saberes y recursos naturales de la comunidad también se incorporan como recursos didácticos en el proceso de aprendizaje de los escolares. Una

docente comparte su experiencia respecto al uso de un conocimiento ancestral en la elaboración de medicamentos a base de plantas:

Trabajos de plantas medicinales. Igual, ahí también hicimos como un herbario de las plantas, entonces relacionamos igual de las plantas silvestres que son curativas, que no lo sembramos. También trabajaron, lo hicieron muy bien; incluso, empezaron a averiguar, sus padres les ayudaron mucho ahí... Para poder trabajar ese tema, necesariamente tenías que ir a lo que es intercultural; tenían que investigar de sus ancestros, abuelos... Ese tema sí impactó mucho. Uno de los niños recordaba: «Para el dolor de muela, hemos aplicado esa estrategia de poner ajo en su muelita y funcionó». Dijeron: «Mira lo que hemos hecho, dejó de doler». Trabajamos así. (D8)

Otro docente comparte su experiencia en la enseñanza de la elaboración de textos a través de una actividad centrada de crianza de animales domésticos:

Trabajamos comprensión de textos, allí incluimos textos de su realidad, por ejemplo, sobre crianza de cuyes. Se elabora un texto de la utilidad de ese animal, y luego compartimos el texto. Lo vivenciamos, llevamos al animal presente. Ellos — los niños— lo describen, hablan sobre la utilidad, cómo es, para qué sirve. Realmente lo hacen con toda la entrega, ¿no? Como es parte de su vida; quieren manipularlo, agarrarlo, tocarlo, hablar con facilidad y así responden. De ello, escriben un texto en quechua o en español. Terminamos con la parte autoevaluativa: si ellos han logrado los objetivos propuestos para esa actividad. Se autoevalúan, lograron o no lograron. Si no logran, se refuerza. (D2)

Las experiencias mencionadas por los docentes revelan una conexión sólida entre el concepto de anclaje —«educación que utiliza el quechua y la cultura del escolar»—, el saber pedagógico y la práctica docente. En otras palabras, los docentes demuestran una

convicción de que lo intercultural implica incorporar los conocimientos previos de los estudiantes e integrar los elementos culturales de la localidad en la enseñanza y aprendizaje de su propia cultura. De esta manera, el concepto representacional —convertido en sentido común— orienta al docente a través del lenguaje compartido y el conjunto de significados que este implica (Calderón, 2010). En relación con esto, un docente comenta:

En Matemática, tomé el adobe *ruray*. La parte teórica la hice en clase y la parte práctica en el campo. Para eso, visitamos a un lugareño que hacía adobe. Claro, eso lo planifico con anticipación. Allí, los alumnos enumeran, reconocen los números, las figuras geométricas. Así, relacionamos con el contenido de las Matemáticas. (D3)

Otro docente menciona el trabajo de recuperación de saberes:

Ahora último, con el ciclón, con el calentamiento, el agua se está secando. Y cuando estamos hablando de eso, y como antes se respetaba el agua desde la cultura de ellos, les digo cómo se cuidaba el puquialito, de qué manera. Nadie podía entrar, nadie podía tirar basurita. Incluso se tenía que pasar por más abajo; ni siquiera tenían que pisarlo. Se sacaba con platito especial, que ni siquiera podía tocarlo grasa, nada. Era así. Todo eso lo explico a los niños; y si lo comprenden, porque lo comprenden ahora que hay escasez de agua. Ahora ya no aplican porque ya tienen agua potable en sus casas. (D8)

Los conocimientos de la población local se asumen de manera selectiva, considerando la utilidad y representatividad de la cultura, pero no se abordan en su total complejidad. El conocimiento indígena no solo surge de la experiencia, sino que también está intrínsecamente conectado y arraigado en el territorio, la comunidad y en espacios cultural y socialmente construidos a lo largo de la historia. Este conocimiento va más allá de lo empírico y visible, ya que contempla las diversas dimensiones de la realidad de cada

pueblo. Además de fundamentarse en la observación, imitación y práctica, también se construye mediante el contacto con el mundo espiritual (Trapnell y Vigil, 2011).



Foto 2: Millwa tisay a cargo de niñas del C.E. Saywapata (Cortesía D2)

Otro recurso que los docentes utilizan es la vivencia de las tradiciones culturales locales, a la que denominan «vivenciación». Según la percepción de los educadores, esta práctica facilita un mayor acercamiento de los alumnos a su cultura, como menciona uno de ellos:

Hice una clase de vivenciación de una costumbre como el *quqaw mastay*. Antes de salir a la vivenciación, con todos los niños se hacen las normas de convivencia, cómo vamos a salir, cómo vamos a ir, cómo vamos a participar en la vivenciación...

Durante la vivenciación, cada niño que ha llevado su comida, su fiambre, comparten todos en forma de círculo y todos consumen de manera ordenada... Antes de comer, se cumplen con todas las ritualidades de nuestro saber cómo lo hacían nuestros antepasados. Nuestros padres ofrecían a *Pachamama* primero, luego a los *apus*; a eso llamamos *qaywarikuy*, recién puedes consumir. Después ya regresamos, recién en la parte pedagógica producen textos de lo que han llevado. (D1)

Los textos, según refiere el mismo docente, deben contener la descripción en quechua de las comidas que han llevado para compartir, como «choclo con queso, puchero, picante de quinua con cuy». El mismo docente acota:

A partir de ese texto también puedes hacer otras actividades. La producción de textos es desde nuestra sabiduría, sin traducción, por decir, cómo se prepara el picante de *ataqu*, con todo su proceso, tal como es, sin variar, sin traducir, netamente en quechua. Los rituales dependen si planificas; puedes llevar un sabio, un padre te acompaña y lo hacen; también los mismos niños de grados superiores ya saben, así se involucran. (D1)



Foto 3: Quqaw mastay de alumnos del C.E de Saywapata (cortesía D2)

Consideran que la vivenciación es una manera de llevar a cabo la interculturalidad, una forma de recuperar algunas estrategias de aprendizaje basadas en la observación, imitación y práctica, así como adoptar patrones de interacción y comunicación locales (Trapnell, 2008).

Se toma en cuenta el contexto de la comunidad, como costumbres, tradiciones, comidas, danzas u otras actividades que predomina[n] en la comunidad. Para captar la atención de los niños, y el aprendizaje parte de su propia experiencia del niño, que es más significativo. (D9)

Un docente expresa que en los «procesos de vivenciación, (...) ahí entra el diálogo de saberes. La interculturalidad funciona con el diálogo de saberes» (D1), lo cual permite

«aprovechar el potencial que tienen ellos, extrayendo de sus propios saberes, de su misma experiencia» (D7). Si bien conceptualmente destacan el diálogo cultural, en los ejemplos propuestos no se plasma aquello, ya que «el aprendizaje intercultural se refiere a cómo entendemos otras culturas y nuestra propia cultura a través de la interacción, generando una sinergia cultural que produce un beneficio holístico que es más grande que los elementos separados» (Pérez-Jorge *et al.*, 2023).

El incorporar algunos saberes o tradiciones separados sin el propósito de construir el *inter*, queda como un evento aislado. Más bien, toma la orientación de intraculturalidad, de revivir prácticas ancestrales en los términos «auténticos» posibles. En este aspecto, un docente expresa:

Según los docentes, la vivenciación no solo busca profundizar el conocimiento y revalorización de su cultura originaria, sino también pretende lograr que el niño internalice su cultura originaria y, con ello, fortalezca su identidad. La pregunta es: ¿En qué medida las actividades de vivenciación contribuyen al fortalecimiento de la identidad? ¿A qué identidad se refiere? Según García (2004), la identidad en las personas no es única ni definitiva; es múltiple, varía en el tiempo y en el espacio, y está sujeta al contexto.

Otro medio de aprendizaje que emplean los docentes es la participación de escolares en actividades de la comunidad, aunque no siempre ha logrado los objetivos propuestos. Lo expone una docente:

Tú les llevas a los chicos de 6.º grado a vivenciar los carnavales, vamos a participar en la costumbre de la comunidad, corres el riesgo de que a los chicos les están motivando, de que es normal que participen y, otro es, que aprovechen el momento para tomar. Nos ha pasado eso en la faena, chicos de ocho o nueve años habían tomado trago. Ahora, en comparación con hace 10 años, tú ibas normal con los chicos a las faenas, participabas, incluso les daban un poquito de coca, chacchaban

coca y te ibas; ahora no, toman. Piensan que la profesora me lleva al carnaval, me lleva a la herranza, como que normal me voy a la fiesta. (D9)

En el mismo propósito de valorar la cultura local y fortalecer la identidad, también se utilizan las vestimentas típicas ancestrales de la localidad durante la celebración de eventos cívicos en el centro educativo. Sobre el particular, se afirma:

La institución, desde antes de la pandemia, tenía sus trajes típicos como *siquy*, su pantalón, su mantita, su gorrita. Entonces, tienen que ponerse obligatoriamente en desfiles, en algunas actuaciones, en el Día de la Madre, en todas las actividades. Con su participación, están inculcando la interculturalidad que se trabaja en la institución. Con esta forma de trabajo, lo que buscamos es que los chicos conozcan sus costumbres, sus tradiciones, que valoren y que practiquen, que sigan realizando hacia adelante. Ese es el fin. (D4)

Los ejemplos relatados confirman la objetivación de la interculturalidad como sinónimo de revalorización de la cultura y los saberes locales en términos territorializados. Consideran que la verdadera interculturalidad se experimenta cuando el estudiante permanece en su pueblo, se sumerge en su pasado y se conecta con la cultura local. Surge entonces la pregunta: ¿Qué ocurre cuando el escolar emigra a otros lugares? Uno de los entrevistados señala:

El saber queda en los niños, pero digamos que los niños quieren salir más adelante, vayan a las universidades, como que ya se pierde la interculturalidad, pero eso queda en los estudiantes. No es como una herramienta; si no la formación queda en los niños, lo que aprendió nunca se va olvidar. Que le sirva como un medio para crecer profesionalmente, que sea como requisito para algo, ya no. Lo que veo es que en la formación de los niños queda ahí. (D7)

No basta insertar contenidos de la cultura local en las experiencias de aprendizaje y las clases para catalogarlas como intercultural; ya que se debe tener en cuenta que los conocimientos adquiridos en el hogar y en la chacra, así como las habilidades desarrolladas, son cruciales para la vida diaria y la supervivencia en el espacio rural. Sino también articular con los propósitos de EIB y la escuela, en un contexto donde el aprendizaje escolar es altamente valorado porque les permite comunicarse, entender cosas, no permitir que se les engañe y, sobre todo, lleva consigo la promesa de mejorar su futuro y progresar (Rojas y Portugal, 2009).

### **3.2.3 Las interacciones con alumnos y padres de familia**

Los sujetos se comportan según las representaciones; los sistemas de interpretación proporcionados por la representación guían la conducta. (Araya, 2002, p. 37)

La interacción del docente con los alumnos y los padres de familia no es ajena al anclaje de la representación de la EIB que los educadores poseen: «educación incorpora la lengua y cultura de los escolares». Esta idea también guía las relaciones con los miembros de la comunidad educativa. Un docente señala: «La interacción con los chicos en quechua ya es limitada, pero con sus mamás sí. Como ellas tienen esa lengua, te dan más confianza cuando es en su idioma. Opinan y participan en su lengua; si es en castellano, tienen un poco de recelo» (D1).

En el entendido de EIB como la revaloración de lo propio, lo tradicional, los padres de familia son considerados como fuentes de conocimiento local, que deben ser rescatados a través de la educación y la interacción. Ante la pregunta de cómo interactúa con los padres de familia, una docente declara:

Hicimos trabajos de plantas medicinales. Igual, ahí también hicimos como un herbario de las plantas... Lo hicieron muy bien; incluso, empezaron a averiguar, sus padres le ayudaron mucho ahí... Para poder trabajar ese tema, necesariamente tenían que ir a lo que es intercultural; tenían que investigar de sus ancestros, abuelos, ya cosa que algunos no conocían las plantas. (D8)

De las citadas declaraciones se infiere que la interculturalidad es entendida como una acción de orientación retrospectiva; una manera de rescatar los saberes «auténticos» a través de los padres de familia y personas mayores, consideradas poseedoras de la cultura ancestral. Una docente menciona: «Hicimos humita, invitamos a una mamá para que les explique en tiempo de choclo, para que haga de manera antigua, así con la manteca, anís, ya no con tantas cosas como ahora, ¿no?» (D8). El propósito de esta actividad era obtener información sobre la receta «original». En otra experiencia relacionada con la misma actividad, se buscó la participación activa de los alumnos, tal como se expresa:

Cuando preparamos la humita, los chicos están ahí y todos quieren hacer la humita. Aunque ya no se mantiene la receta tradicional, esto ya se toma para un aprendizaje significativo. Haciendo se aprende. Los chicos muestran su interés porque ellos lo están haciendo, lo están vivenciando la actividad. Por ese lado es bueno trabajar desde el enfoque EIB. (D9)

En la concepción de la interculturalidad como equivalente a lo propio y auténtico que posee la comunidad; los temas elegidos deben responder a ello y estar arraigados en el contexto sociocultural inmediato, de alcance para los escolares. Por ejemplo, *wasi ruway* (edificación de casa), preparación de comidas, celebración de fiestas, conocimiento de los animales y plantas, entre otros. Un docente cuenta al respecto:

Se ha hecho un trabajo sobre *uywanchikunata riksisun* (conozcamos nuestros animales). ¿Haber *ima uywanchikunataq kan kay llaqtanchikpi* (qué

animales tenemos en este pueblo)? Ellos empiezan a comentar: *kuchichanchikuna* (nuestros chanchitos), *wallpachanchikuna* (nuestras gallinitas), *quwichanchikuna* (nuestros cuycitos), *caballunchikuna* (nuestros caballos), *asnuchanchikuna* (nuestros burritos). Entonces, te comentan. Después, realizamos la lectura de escritura. Ellos ponen a escribir sobre esos animalitos. Entonces de ahí a ver de qué se alimentan, ¿no? La importancia que tiene, ¿no?, *imatataq mikunku* (qué comen), *imapaqtaq allin ñuqanchikpa yanapawanchik* (para qué es bueno a nuestro favor). Algunos dicen, en el caso del caballo, trasladar; en el caso de otros animales, para alimentación. La vaca, por ejemplo, nos da su leche, su queso. (D4)

En lo expresado, importa el conocimiento de lo propio, pero no así la reflexión intercultural con ellos. Todos los docentes entrevistados coincidieron que impartir clases en quechua genera mayor confianza, acercamiento e intervención por parte de algunos alumnos; sin embargo, en otros provoca cierta apatía y vergüenza en participar. Un docente señaló: «En mis clases de quechua, casi no hay participación; está invertido ahora, quieren hablar y no hay vocabulario en la boca; así es el problema» (D1). Esta situación, según la apreciación de un docente, se debe a cambios en la comunicación familiar: «En casa solo les hablan en español y los niños aprenden eso» (D2). Otro docente menciona:

Ahora se está revirtiendo la tendencia; los niños aprenden quechua en la escuela, es su segunda lengua. En casa vienen con el español como lengua materna; en la escuela, deben aprender algo de quechua. (D3)

En este escenario, la relación entre docentes y alumnos se realiza cada vez más en castellano; mientras el quechua, junto a la cultura local, se están convirtiendo en tema de enseñanza en aula. Este cambio se atribuye a la influencia del entorno urbano y la preeminencia de la cultura occidental, que desmerece el valor de las culturas locales/indígenas y los sitúa en el camino de la enajenación de su tradición y cultura. Por

consiguiente, el contexto es un buen elemento a tomar en cuenta para reflexionar en torno a la política educativa, la escuela, el papel de los docentes y las relaciones que se tejen alrededor. Es necesario que el maestro pueda disponer de espacios que le permitan revisar las visiones que tiene de sí mismo como individuo y de su entorno, a través de un proceso orientado a que se acepte como persona y valore la herencia cultural de su pueblo.

### **3.3 Valoración social del docente hacia la Educación Intercultural Bilingüe**

#### **3.3.1 Representaciones sobre el propósito de la EIB**

¿Para qué la Educación Intercultural Bilingüe con los escolares de su centro educativo? Las respuestas siempre giran en torno al concepto de la objetivación: «educación que utiliza el quechua y la cultura del escolar». Consideran que la escuela es un espacio fundamental para transmitir las tradiciones, costumbres y valores culturales de la comunidad a las nuevas generaciones. En tal sentido, un entrevistado indica:

Docentes piensan que EIB es solo para enseñar en quechua; no es solo eso, sino que es rescatar su propio aprendizaje, su propio idioma; aprovechar todo eso para formalizar su aprendizaje. Más que nada, es para eso. (D7)

En este sentido, la EIB es considerada como un programa educativo propicio para «mantener nuestras costumbres, nuestra habla, nuestra vivencia que perdure en el futuro» (D2). Estas prácticas son fundamentales para el fortalecimiento de la identidad y la cohesión, en las que el idioma quechua actúa como un elemento de integración (Zavala, 2007), y de «transmisión y reproducción de la cultura» (Rojas, 2011, p. 181). Un docente declara: «En los niños, el quechua permite rescatar sus vivencias, las experiencias, los saberes previos; más que todo, rescatar saberes previos a base de eso trabajar» (D7).

La EIB tiene como uno de sus objetivos que los estudiantes se sientan orgullosos de su herencia cultural y de sus raíces indígenas, valoren y la integren en su vida cotidiana.

Esto es fundamental para empoderar a los estudiantes y fortalecer su autoestima, lo cual es una condición necesaria ya que posibilita la «formación de habilidades para el encuentro con la otredad, sea en forma de cultura, género, estrato social, o religión diferente de la propia» (Rehaag, 2010, p. 78). Una vez lograda la afirmación de la identidad, «se puede hablar de una interculturalidad externa que exige una relación en igualdad de condiciones» (Krainer 2016, p. 24). En este sentido, se afirma:

Con el *quqaw mastay* sería el compartir; ahí estás formando al individuo que tiene que ser una persona que comparte, ser empáticos. Estamos formando para que no sean individualistas, desde nuestra sabiduría que quiere para todos. (D1)

Los docentes conciben la escuela como un lugar donde los estudiantes pueden desarrollar su identidad cultural vinculada al territorio donde viven y a su historia. Un docente cree que, con el trabajo realizado, «se ha recuperado los valores, la identidad» (D3). Señala un docente

Bueno, la educación parte de nuestra realidad, cultura, lengua; en esa parte, es muy fructífero, siempre y cuando esté bien diagnosticado, planificado. Ya no una educación foránea impuesta, sino desde nuestra sabiduría, desde nuestro quehacer, es mucho mejor. (D1)

Apreciación distinta refiere otro docente al señalar que “los chicos a medida que crecen y avanzan de grado como que sienten vergüenza de su cultura” (D6). El gran ausente es la capacidad de autocrítica que lo distancia de los propósitos de la interculturalidad.

Para otro docente, la EIB permite a los «estudiantes que valoran sus costumbres, que conozcan, conscientes, conocen, valoran» (D2). Si bien desde la Política de la EIB se propone el fortalecimiento de la identidad, lo cual es esencial y tiene un significado político importante para aquellos que han sufrido la falta de reconocimiento de su identidad cultural en la sociedad; concentrarse exclusivamente en la reivindicación y valoración de la propia

cultura puede entrañar un riesgo. Esto podría ocasionar un enfoque sesgado y fomentar el aislamiento cultural, aferrándose a la idea de «recuperar lo perdido» de la cultura ancestral; al mismo tiempo, se rechazan los cambios culturales resultantes de las interacciones entre grupos diversos (Tubino y Flores, 2020), lo que lleva a la limitación de libertades bajo pretexto de preservar la cultura (Zylberman, 2008).

La afirmación de educar a los escolares de acuerdo con su contexto parece limitarse al ámbito local y no va más allá de los límites de la provincia, la región y el país; donde la cultura occidental tiene hegemonía, simboliza progreso y «superioridad». Además, las prácticas discriminatorias continúan vigentes, devaluando los esfuerzos de fortalecimiento de identidades relacionados con la cultura andina. Según Krainer y Guerra (2016), la persistencia del racismo provoca que muchos indígenas desvaloren su cultura, abandonen el idioma y busquen transformar su vida en una vida mestiza; en la que también se inscriben parte de los docentes, como refiere uno de ellos:

Hay colegas que rechazan, no están de acuerdo; dicen que el quechua es un retraso, que los alumnos no entienden tal cosa, que es una pérdida de tiempo. Así también, los padres de familia. (D5)

El menosprecio al propósito de la EIB se atribuye, en buena cuenta, a su representación social, a los exigüos resultados obtenidos y a la falta de argumentos sólidos y convincentes que justifiquen su implementación. Quedarse solo en el uso del quechua y la revalorización de aspectos culturales locales, con el objetivo de fortalecer la identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas, reduce el significado de la interculturalidad a la mera conservación cultural y al diálogo armónico entre culturas (Zúñiga y Ansión, 1997). Surge la necesidad de preguntarse en por qué es necesario fortalecer las identidades, la autoestima y el respeto de las diversas culturas. Además, es crucial recordar que «la interculturalidad es un proyecto político que aspira por

superar el conflicto, el enfrentamiento, la dominación entre las culturas; buscando así el entendimiento, la tolerancia y la integración entre ellas» (Rehaag, 2010, p. 80).

### 3.3.2 Expectativa del docente sobre EIB

Yo estoy viendo que va a haber un cambio fuerte; eso es el temor. Aunque el Ministerio está trabajando en la revitalización, el fortalecimiento, no está yendo de manera positiva esas propuestas porque hay una tendencia a desaparecer. De aquí a quince años, prácticamente, los niños ya no van a hablar quechua, no van a saber parte de la lengua, cultura; va a desaparecer. Esto se debe a la globalización, los medios de comunicación, las otras culturas que vienen son fuertes. Ahí está la tecnología de los chinos, por eso la tendencia a desaparecer de nuestra lengua, cultura. (D1)

La EIB, representada como la enseñanza en quechua y la revalorización de la cultura, enfrenta el riesgo de perder su población objetivo debido a la constante disminución de alumnos con quechua como lengua materna o L1<sup>10</sup>. Esta posibilidad se fundamenta en las apreciaciones vertidas por los docentes, como se evidencia:

Cuando llegué a esa institución hace nueve años, encontré quechuahablantes en una cantidad regular, más o menos en un 80 % a 90 %. De ahí, ha ido bajando; estos últimos años, ya encuentro menos quechuahablantes. La mayoría habla español, y eso es motivo de preocupación. Los padres inculcan que aprendan castellano, piensan todavía que el quechua es un retraso. (D2)

Una docente, al referirse a los quechuahablantes en aula, señala:

---

<sup>10</sup> Lengua 1 es la lengua materna, aquella que el niño o niña adquiere en los primeros años de vida en el hogar (Resolución Ministerial n.º 630-2013-ED).

Ya son de español; de quechua, son mínimos. En mi aula, por ejemplo, así de neto neto, de quechua habrá dos nada más de 12 alumnos. En comparación a los primeros años que estaba trabajando... ha habido una reducción sustancial de quechuahablantes. (D6)

La explicación de esa reducción, en parte, se debe a la influencia de las fuerzas de globalización y la economía capitalista; que a través del mercado y los medios de comunicación promueven el modo de vida centrado en la cultura del consumo efímero, presentándolo como expresión de progreso y superioridad. En este entorno, los conocimientos tradicionales pierden utilidad e importancia, como expresó una docente: «Ahora todo es farmacia, antes se curaban con plantas» (D9). Además, en los aspectos de comportamiento, vestimenta, lenguaje y formas de interacción tradicionales se asocian más a las personas mayores; mientras que los menores, según señaló una docente, «los alumnos prestan más atención al celular» (D7). Es decir, son más proclives a los medios de comunicación audiovisuales, a través de cuyas pantallas interiorizan la imagen de los nuevos modos de vida fabricados por el mercado capitalista y desarrollan gustos distintos a sus raíces de procedencia.

Por otra parte, esta disminución se atribuye a las prácticas de discriminación y racismo que afectan principalmente a quienes provienen del sector indígena. Para evitar estas prácticas, optan por el camino de enajenación de su idioma y cultura. En el caso de los escolares, esto ocurre «a medida que van creciendo, sienten vergüenza de hablar quechua» (D8), «se resisten a la vivenciación» (D9). Procuran parecerse a los otros, hablar bien el español, ya que la hegemonía del castellano en el Perú ha hecho que aprender castellano se constituya en una necesidad de los indígenas, que exigen que sus hijos e hijas hablen castellano para poder interactuar con el Perú «oficial» (Zavala, 2007). En este sentido, un docente asevera:

Trabajamos el quechua, ¿no?, pero sabemos que a veces nuestros estudiantes como que no quieren ya ni hablar; es la nueva generación. Creo que eso viene de casa, de los padres, ¿no? Mi mamá no quiere, no quieren hablar el quechua, pero nosotros tratamos de alguna manera inculcar a los estudiantes que sí, nuestro idioma que tenemos que aprender, ¿no? (D6)

Otro factor que contribuye a la disminución de la población objetivo, según la evaluación de un docente, son las limitaciones metodológicas en el manejo de idiomas, el incumplimiento y escaso compromiso del docente con el programa educativo. Un docente expresó: «Lo trabajoso que es preparar las sesiones en quechua, por eso lo hacen más oralmente. Bueno, aceptan solo por el incentivo económico» (D2). Ante la pregunta: ¿En qué medida se cumplen las metas establecidas por el Minedu sobre la EIB en tu centro educativo? Responde uno de ellos de la siguiente manera:

Lo que establecen como meta es que el niño se desenvuelva, que aprenda en su lengua. Si se cumple, pero no al 100 %, parcialmente podría decir. Esto se debe a que el docente mismo no está cumpliendo, ¿no? Yo veo los textos que dan para quinto y sexto están igualitos, están nuevecitos algunos, ¿no? Como que no han utilizado. Acá lo veo que es factor docente; aquí podría decir de repente a veces esperamos control, si no hay, como que se está dejando a un lado. Cuando trabajas realmente, sí hay resultados. (D7)

A pesar de los factores en contra expuestas líneas arriba, los esfuerzos por la preservación de la lengua quechua se realizan motivados por la esperanza de oportunidades de empleo en el futuro en programas compensatorios. Un docente señala: «Cuando van a salir como profesionales, en el campo no pueden entenderse con quechuahablantes, con nuestros paisanos, ¿no?» (D5). Otro docente señala:

Yo le digo, señora, yo soy docente y estoy aquí por hablar quechua. Yo trabajo aquí porque justamente doy mi examen de dominio de lengua; el Ministerio nos entrevista cada 5, 3 años, tanto escrito como oral. Si no pasara esa evaluación, no estaría aquí trabajando, así le digo. Entonces, más adelante, le va a servir el dicho, sobre todo para cuando vaya a trabajar, porque yo no creo que los niños van a trabajar todo el tiempo en la ciudad; siempre van a salir al campo, se van a desplazar. Ahí le va a hacer falta, le digo. (D8)

Aquella perspectiva forma parte del sentido común. Aprender quechua no se concibe para empoderar la cultura ni fortalecer su identidad, sino más bien para fines utilitarios en un futuro próximo, como saber quechua para conseguir trabajo con poblaciones indígenas. Esto implica que con la forma que se proyecta conservar ese idioma no garantiza avanzar en los objetivos de la interculturalidad. A este respecto, se afirma:

De todas maneras, se debe trabajar quechua para que el niño no se olvide todo. Hay que tratar de revitalizar, como vemos, nuestra realidad. El quechua es importante para convocatorias laborales. A veces, es uno de los requisitos para la inclusión social; para no excluir a nadie, el trabajador siempre debe dominar el idioma quechua. Para todo eso, hay que preparar al niño. (D9)

Así también, el idioma se vincula con la identidad nacional. «Yo trato de concientizar que el quechua, nuestro idioma quechua, si rechazamos no somos peruanos. Algunos dicen que el quechua es un retraso» (D5). Esto es una construcción forzada al tratar «la identidad como sinónimo de una cultura» (Krainer 2016, p. 8), consideración muy restringida ya que la identidad en una persona o colectivo tiene muchas facetas y no necesariamente lleva el sello de una cultura y territorio.

En cuanto a los conocimientos tradicionales y locales incorporados en la enseñanza de prácticas agrícolas, medicina tradicional y otros saberes transmitidos desde

generaciones pasadas; serán una alternativa positiva ante el cambio climático que afecta al mundo, una preocupación también en las comunidades campesinas.

### 3.4 Logros y dificultades de la EIB en la representación social de los docentes

La identificación de los logros por parte de los docentes está ligada a la representación social que tienen respecto a la EIB, que —como se ha mencionado anteriormente— tiene un sesgo lingüístico desvinculado de la dinámica cultural. Uno de los logros destacados por todos es el uso instrumental del quechua, que ayuda en el aprendizaje de los escolares, según expresa un docente:

Cuando se le habla de su lengua, de su cultura, los chicos se muestran totalmente satisfechos; aprenden jugando, cantando. Desde su lengua, aprenden mejor. Por ejemplo, desde la sílaba «cuál», se forman palabras como *kuchi*, y luego ellos fácilmente buscan palabras con esa sílaba, cosa que no pueden o se dificultan cuando se hace en español. Luego, se forman pequeñas oraciones en su propia lengua. (D3)

Según los docentes, este resultado ha modificado la inicial resistencia de los padres de familia hacia la enseñanza del quechua en el programa educativo, como menciona uno de ellos:

En la escuela de Huaccana, los padres se opusieron a que se enseñe en quechua, ¿para qué?, decían. Pero hemos explicado que a futuro nuestra lengua va a ser valorada. Todo funcionario público va a tener que dominar dos o tres lenguas: la lengua materna, el castellano o tal vez el inglés. Así cambiaban de posición. (D2)

De acuerdo con lo manifestado por los docentes, la oposición de los padres al uso del quechua en la escuela se ha atenuado debido a la expectativa que se tiene a futuro como un medio para conseguir un puesto laboral. Además, señalan que la mejora en el tratamiento

metodológico del docente en el manejo del idioma contribuyó a ello. Uno de los entrevistados expresa al respecto:

Algunos dicen que no, pero desde que se ha motivado, ahora —como se sabe— para algún trabajo o alguna cosa, los estudiantes tienen que dominar su lengua materna tanto en la educación superior como cuando van a ser profesionales. Uno de los requisitos es que ellos dominen todo eso. Ha influido que los estudiantes pongan su conciencia y que trabajen; ellos tienen ese don y participan activamente en las actividades. (D4)

Situación distinta ocurre con la parte cultural. Un docente sostiene que la EIB es un medio para el «rescate de valores; el desarrollo de la humanidad está en lo propio, desarrollar en su propia lengua, en su propia herencia de lo que él sabe» (D3). Pero también los mismos docentes han notado que, a medida que los estudiantes crecen, ya no quieren identificarse con la cultura local ni hablar el quechua. Allí una contradicción entre lo que se observa y se aspira, lo que evidencia la falta en la formación en competencias interculturales, que prepare a los escolares para actuar y pensar interculturalmente, cuestionar la realidad y las relaciones de poder, que tengan autoestima cultural, capacidades y actitudes que fomenten el dialogo para lograr una sociedad más justa y equitativa. (Peschiera, 2010) (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005)

### **Dificultades**

Los niños de grados inferiores hablan con naturalidad el quechua, pero de grado superior, que son de quinto, sexto grado, tienen vergüenza. Eso he visto en todo Huaccana. (D1)

Fue la respuesta de un docente ante la pregunta referente al desempeño de los alumnos con respecto a los propósitos de la EIB. La toma de conciencia de la existencia de prácticas discriminatorias en la sociedad hace que los escolares comiencen a distanciarse

de su lengua y cultura originarias. En el ámbito rural del Perú, según Ansión (1989), los niños y niñas consideran que la escuela les dará la oportunidad de «ser alguien en la vida»; «transmitir conocimientos urbanos e incrementar la posibilidad de dejar el campo, logrando con ello la movilidad y preparándose para ingresar a la civilización cognitiva» (Delors, 1996, p. 94). En este sentido, un docente declara:

Los chicos, a medida que van creciendo, entrando a la adolescencia, ya no toman mucho valor, tal vez por obligación llevan el curso porque tienen que aprobar, no porque a ellos le interesan, lo viven. Como cualquier curso, por la nota hay que esforzarse, hacer la tarea; eso es lo que se ve. Eso se da más con el avance de la tecnología; los chicos, ahora todo el mundo tiene celular, están en otro asunto, ya no salen a ver las costumbres, no participan en actividades como faenas, que también ya se están dejando de hacer las faenas. (D9)

El contexto actual, definido por la globalización capitalista y la supremacía de la economía de mercado, así como «los medios de comunicación como la televisión y el internet, absorben el tiempo e interés de los estudiantes; creando modelos mentales vinculados con el consumismo» (Zarate, 2014, p. 105) y «enajenando al yo de nosotros y de la naturaleza, y situando a las personas en el camino de la alienación cultural» (Viaña, 2009, p. 12). En este contexto, la homogeneización cultural (Rehaag, 2010) que proviene de la hegemonía capitalista tiene impacto en la formación de la identidad y la relación con el entorno. En el caso de los escolares, esto los lleva al camino de la enajenación. Esto evidencia que el contexto determina las condiciones de inserción y los límites de validez de los conocimientos (Morin, 1999).

Las manifestaciones de la cultura local son consideradas como inferiores e incivilizadas. Identificarse con estas expresiones culturales implica colocarse en una posición marginal, con mayor propensión a ser discriminado en la sociedad. La superación

de esa situación pasa por «abandonar las raíces culturales propias» (Zylberman, 2008, p. 47). La necesidad de blanquearse lleva «a transformarse y modificarse dejando-de-ser para ser un no ser que será aceptado» (Cortés, 2007), aceptar la cultura «criolla» o «mestiza». Una docente expresa que el «quechua es algo inferior, algo no le damos valor; también como vemos a nivel nacional, lo que está pasando en la capital con la gente de provincia, todo eso influye» (D7). Esta consideración refleja cómo las dinámicas sociales y la jerarquía de valores afectan la autovaloración y la identidad de los estudiantes, generando tensiones entre su herencia cultural y las expectativas ligadas con la cultura dominante occidental.

Otra dificultad destacada es el escaso compromiso de la Estado la EIB. El Minedu mismo no muestra un verdadero empeño con este programa, ya que no asigna el presupuesto necesario para cumplir con sus objetivos; prueba de ello es que en la actualidad ya no existen los acompañantes pedagógicos y hay pocas capacitaciones. Esto afecta de manera negativa el logro de los objetivos propuestos y debilita al programa educativo, como manifiesta uno de los docentes:

El Ministerio ya no está apoyando tanto como antes. Hace 5 o 6 años atrás, había acompañantes pedagógicos especializados en EIB que venían a orientar, a trabajar, a acompañar al docente, a fortalecer. Todo eso ya no hay; lo quitaron. (D9)

Además de reducir el presupuesto al programa en los últimos años, se implementó la evaluación psicolingüística para recategorizar a las instituciones educativas, ya sea para fortalecimiento o revitalización. Si la caracterización no se alinea con el dominio de la lengua quechua por parte de los alumnos del centro educativo; esto se considera razón para cambiar de fortalecimiento a revitalización, una medida impositiva que no refleja fielmente la situación. En este procedimiento «destaca el marcado contraste entre la ideología

(horizontal) detrás de dicho programa y su implementación práctica (vertical)» (Zylberman, 2004, p. 76). Un docente hace notar la contradicción existente:

Se va volver a la caracterización de la institución para determinar si nuestra institución va a ser EIB o no. Porque muchas veces no lo es y estamos forzando, mejor que entre a revitalización y entre a otro tipo de tratamiento. Los niños que dominan ya están en fortalecimiento. Por ahí, la caracterización debe ser más real. En mi caso, si mi institución lo ponen en revitalización, el tratamiento va a ser diferente. Yo puedo trabajar en quechua en horario específico; en cambio, en fortalecimiento, se trabaja más en quechua y poco en castellano. Eso debe ser de manera más real; muchas no lo han hecho como corresponde. (D8)

Los propios docentes han reconocido la falta de interés en algunos colegas con respecto a los objetivos de la EIB, ya que desvalorizan el uso del quechua y las expresiones culturales, actitud que a lo mejor responde a sus experiencias negativas que han tenido y han visto en su trayectoria de vida, por eso valga preguntarse ¿hasta qué punto es conveniente dejar la docencia en EIB a quienes proceden de una situación similar a los alumnos? Además, el desinterés se origina en la limitada capacitación en EIB y en las dificultades para preparar sesiones de aprendizaje en quechua. Pues «los docentes no reciben en su formación las adecuadas herramientas epistemológicas, conceptuales y pedagógicas para desarrollar un trabajo de aula basado en el diálogo de saberes» (Ferrario, 2022, p. 44). Para evitar las complicaciones, algunos informan sobre la disminución e incluso la inexistencia de alumnos que hablan quechua. Un docente expresó: «Son pocos los docentes que están enfocados en EIB, especialmente los jóvenes; mientras que a los colegas más antiguos casi nada les interesa» (D3). Otro entrevistado declara:

Verdaderamente, con iniciativa propia o con esa vocación, hay poquísimos. Según lo que he trabajado a nivel de nuestro distrito, habrá pues uno o dos, no hay más; o sea, no lo trabajan, por ahí es el fracaso más que nada, ¿no? Al facilismo siempre caemos; a los textos que vienen o planificaciones que vienen, lo compran, no están trabajando. Eso es totalmente fehaciente y verdadero, ¿no? Poquísimos son los que planifican desde nuestra realidad; de ahí viene el fracaso. (D1)

Los padres de familia también contribuyen a las dificultades. La nueva generación de padres jóvenes, que —a diferencia de la generación anterior de padres— ya tienen algún nivel educativo, «no muestran interés por EIB, más bien enseñan a sus hijos hablar en español; de ahí que en los últimos años hay una reducción notable de niños quechuahablantes» (D3). El desinterés de aquellos padres también responde a la cuestión histórica de marginación y abuso del que fueron y son objeto; pues por historia se sabe que la población indígena fue tratada como menor de edad, a modo de «sujetos de atención en un sentido de tutelaje y de ejercicio de cierto paternalismo y no como sujetos de derecho» (Corbetta *et al.*, 2018, p. 25). Por otra parte, a la poca participación en el proceso educativo de sus hijas e hijos – efecto de una práctica ciudadana frágil (Valiente, 2010)

En esa situación, «la escuela se considera como una de las fuentes donde más directamente se ha intentado ‘desindianizar’ al indígena y castellanizarlo, en desmedro de la lengua y cultura indígena» (De la Maza, 2008, p. 111). Un espacio de aprendizaje de nuevos conocimientos para mejorar las condiciones de vida. A este respecto, uno de los entrevistados refiere:

Los padres de familia, trato de explicar, como que algunos tratan de apoyar, pero no todos. Lo que ellos quieren es que los chicos tengan dominio del castellano, dominio de otros idiomas; como que el quechua no, no lo valoran mucho. (D9)

Por otra parte, los padres de familia consideran que el hablar quechua los atrasa, no otorga prestigio, les quita posibilidades de ascenso social y veta la posibilidad de migrar. La idea de progreso en espacios rurales está íntimamente ligada a la migración y tener un puesto de trabajo en la ciudad. Los padres esperan que sus hijos se apropien de dos instrumentos básicos que les proporciona la escuela: la escritura y el castellano, lo que les permitirá acceder a mejores condiciones para ascender económicamente y lograr una vida «menos dura» (Rojas y Portugal, 2009).

A esto se suma el desconocimiento de las prácticas culturales ancestrales por parte de muchos padres de familia, como indica un docente:

Como que los papás ya no tienen interés en apoyar, como que ellos mismos perdieron, ya no hay esos *yachaq* de antes, esos sabios que podían transmitir los conocimientos ancestrales, ya no hay. Los de actual generación ya no tienen muchos conocimientos, tampoco les interesa impartir a sus hijos; al contrario, se van ya con los avances de la ciencia y tecnología, más están en eso. Ya no aportan, ya no apoyan a inculcar a sus hijos estos saberes ancestrales que hay para poder trabajar bajo un enfoque intercultural. Es difícil para el maestro, solo no más hacer ese trabajo; debería de haber apoyo de toda la comunidad para poder desarrollar un aprendizaje de enfoque intercultural. (D9)

No solo desconocen sino también, una parte de los padres de familia, persisten en oponerse a EIB, particularmente de aquellos que pertenecen a las denominadas iglesias evangélicas, como se menciona:

Las sectas evangélicas son bastante negativos; no quieren que se valore las costumbres, las festividades. Lo asocian con prácticas demoníacas, no comparten ellos... No quieren que hagas cantar fuera de la religión, no quieren que hagas bailar una costumbre. Eso pasa en mayoría de los centros educativos. (D2)

Este último punto, más que tomarlo como un problema, es un reto para ahondar en el tratamiento intercultural en términos más amplios y no limitarse a la revalorización del idioma quechua y las manifestaciones de la cultura local. Esto es relevante, ya que — debido a la falta de recursos teóricos y metodológicos por parte de los docentes— resulta poco significativo para el aprendizaje de los escolares. En palabras de uno de ellos:

Algunas vivencias eran pérdida de tiempo, por ejemplo, vamos a ver cómo se hace el adobe. Eso era pérdida de tiempo, decían, que también hago en mi casa, simplemente no me agrada, decían eso. No era muy provechoso, por cumplir ibas, como que eso es parte de los saberes. (D9)

Al desinterés y oposición de los padres de familia, se suman las fallas en el programa educativo, especialmente en los textos. Según la apreciación de una docente, hay «muchos errores en especialistas, inventan palabras y crean confusión en lo[s] alumnos que ya saben» (D9), lo cual genera desconcierto y desinterés.

Finalmente, el hecho de denominar «intercultural» a un modelo que se aplica únicamente a las comunidades indígenas, y desde perspectivas occidentalizadas, lo desacredita en sus propósitos. Esta política contribuye a generar otros mecanismos de estigmatización y discriminación, ya que se percibe que «a la escuela pública van los pobres, a la privada los ricos y a las interculturales los indios» (Corbetta *et al.*, 2018, p. 73). Siempre se piensa que las escuelas de las zonas de la periferia, de las rurales, son la educación de «los otros» (Vigil *et al.*, 2019, p. 64).

## CAPITULO IV

### DISCUSIÓN

La EIB, como se señaló en secciones previas, constituye una política de Estado diseñada para proporcionar educación de manera culturalmente pertinente y en la lengua materna de la población indígena u originaria, es decir una educación basada en su herencia cultural. Su objetivo es mejorar el aprendizaje y la calidad educativa de los escolares de ese sector poblacional. En los últimos años, se han logrado avances significativos en la promulgación de diversas normativas, tales como la *Política sectorial de EIB* (2016), el *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* (2016) y la *Propuesta Pedagógica de EIB* (2013), entre otras. La Defensoría del Pueblo, en el *Informe 174*, reconoce estos avances y destaca el compromiso del Estado al asignar un presupuesto considerablemente mayor al programa educativo.

Los resultados en el campo de la enseñanza-aprendizaje aún son insignificantes; persisten numerosas dificultades para la implementación efectiva de las normas, tanto en el ámbito pedagógico como en el político:

- En muchos lugares, bajo el nombre EIB todavía se implementan políticas de castellanización o de asimilación.
- Se comprueba una gran incapacidad para generar programas eficientes de enseñanza del castellano y de lengua indígena como segunda lengua, como lo demandan por derecho algunos pueblos.
- La sociedad civil, salvo contadas excepciones, no se compromete aún con la construcción de propuestas de EIB y, menos aún, con la gestión necesaria para su consolidación con el énfasis que las circunstancias demandan. (Zúñiga, 2008, p. 12-13)

Según Vigil (2022), la EIB es una educación remedial, concebida a partir la carencia y no desde el reconocimiento pleno de derechos de los pueblos para construir una sociedad plural. Se trata de una educación compensatoria y de transición que, a pesar de los esfuerzos realizados, privilegia solo el aspecto lingüístico; limitándose al ámbito del bilingüismo y al uso del quechua; lo que circunscribe su aplicación al espacio rural y a los pueblos quechuas en este caso.

En fin, los problemas y desafíos de la EIB son tantos que resultaría largo enumerar en esta sección. Dentro de este conjunto, el docente es uno de los actores clave que tiene la responsabilidad de llevar a la práctica las propuestas de dicha política educativa. Por consiguiente, el desempeño pedagógico del docente resulta fundamental para conocer el desarrollo y los resultados de la misma. El desempeño guarda una estrecha relación con la representación social que tienen respecto al programa educativo en mención. Ferrario (2022) en el estudio de concepciones y creencias de los docentes de Puno y Apurímac sobre EIB distingue lo siguiente: a) interculturalidad como respeto y práctica de valores y conocimientos ancestrales, separados del castellano; b) interculturalidad como afirmación de la identidad cultural propia; c) interculturalidad como inclusión en la escuela de aspectos de la tradición cultural local para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y d) interculturalidad como convivencia respetuosa entre diversas culturales.

En el presente estudio se han identificado cinco concepciones sobre la EIB: interculturalidad como el conjunto de las manifestaciones culturales de la comunidad local, la práctica de valores y conocimientos ancestrales, el uso del quechua durante las clases, la afirmación de la identidad cultural, y la convivencia pacífica, entendimiento y respeto con otras culturas. Estas concepciones coinciden con lo señalado por Ferrario, así como con los hallazgos de Lloclla (2019) y Siancas (2020), quienes concluyen que la concepción de los docentes sobre la EIB se centra en el uso del quechua en la enseñanza. Existe una

coincidencia parcial con la definición dada por el Ministerio de Educación, que considera como una educación basada en la herencia cultural y que utiliza la lengua originaria en la enseñanza. Lo expuesto deja claro que no existe una única definición de la EIB, y por consiguiente, se esperan diversas maneras de llevarla a la práctica.

Las concepciones señaladas representan la visión personal de los entrevistados sobre la EIB, influenciadas por sus experiencias previas, creencias, valores y emociones. Como representación social es un conocimiento compartido que, según Jodelet (1986), "se constituye a partir de las experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social" (p. 473). Este conocimiento es socialmente elaborado y compartido, y está orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

La representación social que los docentes tienen sobre la EIB actúa como una guía de acción y un marco de interpretación de la realidad educativa, manifestándose tanto en el lenguaje como en la práctica. Su función simbólica proporciona marcos para codificar, categorizar e interpretar los acontecimientos y las interacciones sociales (Vergara, 2008; Jodelet, 1991; Abric, 2001). Por lo tanto, los docentes no actúan de manera arbitraria, sino que están guiados por la representación internalizada de la información adquirida en las capacitaciones, su experiencia personal, el entorno social y el contexto en el que se desenvuelven. En este sentido, representan la interculturalidad como algo propio en cultura e idioma, y tienden a desarrollar temas relacionados con la cultura local en días específicos, con el fin de evitar su mezcla y preservar lo que consideran como propio, en un contexto de globalización caracterizado por el desplazamiento de fronteras culturales y un aumento en la velocidad de las transformaciones culturales (UNESCO, 2017).

La concepción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como equivalente a la enseñanza en quechua, resumida en la afirmación «utilizo el quechua cuando el alumno no comprende una lección en español», reduce esta política educativa a una mera cuestión idiomática, convirtiéndola en un programa "linguopedagógico acrítico" inscrito en la línea de interculturalidad funcional (Trapnell y Vigil, 2011; Zavala, 2011; Ferrario, 2022). En lo cultural, se destaca el valor histórico de las manifestaciones y se enfatiza mantener la autenticidad bajo la premisa de “tal como se hacía antes”, lo que indica una representación dependiente de la historia y cultura (Jovchelovitch, 2001; Zúñiga, 2008). El punto crítico de aquella representación social es la prevalencia de la creencia sobre el proyecto, lo que dista de la base intercultural y deja de lado los aspectos sociales, económicos y los derechos de los pueblos con una cultura distinta a la dominante global (Trapnell, 2000).

Como se ha expuesto en el tercer capítulo de este estudio, los docentes que participaron en la investigación representan la EIB como una "educación que utiliza el quechua y la cultura del escolar", lo cual constituye el conocimiento social (Vergara, 2008). Esta representación actúa como un puente entre diversas perspectivas y objetiva el objeto de representación, cuyo núcleo figurativo está conformado por las categorías de *educación* y *quechua*. Estas categorías dan sentido a la representación social, otorgan significado y organizan los elementos periféricos para que adquieran sentido y valor. Por consiguiente, constituyen el sentido común y una convención entre los docentes de EIB (Fairclough, 1996).

La pregunta fundamental es: ¿por qué y para qué se ha creado la EIB en el Perú? ¿En qué medida las representaciones de los docentes mencionados anteriormente responden a las razones que motivaron la creación de este programa educativo? La interculturalidad en el país responde a problemas derivados de su pasado colonial. Según Quijano (1992), aunque el colonialismo formal ha desaparecido, el poder social aún está

constituido sobre la base de criterios originados en la relación colonial, las jerarquías raciales y culturales impuestas durante la colonización persisten en la actualidad, a la que denomina "colonialidad". Este concepto es un constructo cultural que legitima las relaciones de opresión creadas bajo el colonialismo y ha institucionalizado las asimetrías y justifica la inferiorización de la población originaria, discriminada por el color de piel, el lugar de nacimiento, el idioma, entre otros factores.

A esto se suma el fracaso de la política educativa homogenizante, manifiesta en las escuelas de castellanización, lo que ocasionó dificultades en el aprendizaje de niños y niñas de pueblos indígenas (Ruelas, 2021). Estas son las razones principales para implementar la política educativa de EIB como una medida pedagógica compensatoria.

Varios autores citados en la presente tesis coinciden en señalar que la EIB ha logrado mejoras significativas en el aprendizaje de los escolares. Sin embargo, persiste el problema en el ámbito intercultural: la asimetría de las relaciones culturales continúa. La EIB se limita a destacar las diferencias existentes sin cuestionar la estructura social e ideológica que las justifica, cuando se espera que la educación forme capacidades y conocimientos para deconstruir la colonialidad en sus diferentes dimensiones. Si no se visibilizan las raíces ideológicas que sustentan y justifican la "superioridad" de lo occidental, se puede aspirar poco a la verdadera interculturalidad. Freire bien señala que “la educación intercultural en sí solo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad” (citado por Walsh, 2007).

La interculturalidad va más allá del reconocimiento y la reivindicación de las diferencias culturales y lingüísticas, o de la educación pertinente. También tiene una dimensión política que traspasa los límites del aula (Vigil y Sotomayor, 2022), ya que se relaciona con la formación y el ejercicio de la ciudadanía, para que puedan desenvolverse

tanto en su medio social como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos. En este propósito, los docentes orientan su labor hacia la recuperación de saberes mediante actividades de vivenciación y participación en actividades de la comunidad, para profundizar el conocimiento de su cultura y fortalecimientos de la identidad cultural de los escolares. En este proceder, queda claro el arraigo de la creencia en la concepción de interculturalidad, lo que conduce hacia una visión intracultural.

Procedimiento que guarda distancia con las recomendaciones de UNESCO, que respecto a las competencias interculturales señala que son habilidades para para desempeñarse «efectiva y apropiadamente al interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo» (2017, p. 9) y su desarrollo.

Este proceder guarda distancia con las recomendaciones de la UNESCO, que respecto a las competencias interculturales señala que estas son habilidades para desempeñarse "efectiva y apropiadamente al interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo" (2017, p. 9)

están íntimamente integradas al aprendizaje del saber, hacer y ser. Aprender a saber sobre otros culturales es el primer paso para lograr competencias interculturales, un paso que nunca está completo porque siempre hay otros por encontrar. Aprender a hacer sirve como etapa activa de interacción con otros culturales, a través de tales interacciones la gente práctica el conocimiento ganado y adquiere más, aprendizaje de interacciones con otros en el pasado y diseño de interacciones futuras. Aprender a ser se apoya en una fase reflexiva sobre el ser social de uno al tener un lugar en el mundo global. (UNESCO, 2017, p. 13)

Finalmente, el tema no es solo destacar la diversidad cultural que existe en el país ni insistir en una EIB orientada únicamente a la afirmación cultural de los marginados. Es insuficiente integrar recurriendo solamente al idioma y, muy poco, a un intercambio de

distintas visiones del mundo, prácticas culturales, hábitos e identidades grupales (Giebeler, 2010). Es fundamental entender las raíces de la naturalización de las asimetrías y cuestionar una educación escolar que difunde una visión del mundo y un sistema de pensamiento y de conocimientos sustentados por un modelo de sociedad y desarrollo que perpetúa estas desigualdades (Trapnell y Vigil, 2011). Nuestras formas de pensar, aunque a veces se adornan con rasgos interculturales, continúan como tributarias y reproductoras de procesos de socialización y de educación claramente determinados por las normas y los valores de las llamadas culturas o tradiciones nacionales.

## Conclusiones

1. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) —como política educativa estatal destinada a la población indígena— es ampliamente reconocida y abordada en diversas instancias, como entidades públicas, espacios académicos, medios de comunicación y prácticas pedagógicas docentes. Al constituir un tema de interés general, también se convierte en objeto de RS para autoridades, docentes, alumnos y padres de familia. En los docentes que intervienen en la implementación de aquella política educativa, son importantes fuentes para la constitución de la representación: la normativa que establece la EIB, los medios de comunicación, la experiencia de vida y entre otros. En cuanto a la primera, proporciona conceptos y lineamientos del programa, constituyendo la fuente académica. Mientras los medios de comunicación, al difundir la información sobre la EIB, la convierten en tema de conversación y opinión, aspectos fundamentales en la formación de la representación social, y la tercera viene a ser la fuente social, que asimila los conceptos acorde a las experiencias vividas.
2. Los docentes representan a la EIB como una «educación que utiliza el quechua y la cultura del escolar», que constituye la objetivación del objeto de representación. El núcleo figurativo de esta representación está conformado por las categorías *educación* y *quechua*, determinadas por su mayor recurrencia en la asociación con el programa educativo. Estas categorías dan sentido a la representación social, otorgan significado y organizan a los elementos periféricos para que tomen sentido y valor. Así, para los docentes la EIB consiste en utilizar el idioma quechua y manifestaciones de la cultura local en la enseñanza de los escolares durante las

clases de EIB, abordando temáticas locales. Esto, sin embargo, aleja del propósito intercultural del programa educativo.

3. El anclaje de la representación de la EIB se estructura en torno al concepto de «educación que utiliza el quechua y la cultura del escolar», que orienta la acción de los docentes en la planificación y enseñanza. El uso de la lengua quechua y la cultura local dirige la concepción y el trabajo de los docentes. Aunque la temática de las clases de EIB se organiza en función el calendario agrofestivo, su tratamiento no se desliga del concepto objetivado de llevar a cabo la interculturalidad en términos retrospectivos; de intraculturalidad, que territorializa y encierra en la noción de autenticidad de los saberes y las tradiciones culturales de la localidad.

Esta forma de llevar a cabo la EIB revela ciertas debilidades, ya que existe una ausencia de la interculturalidad en términos de diálogo cultural y proyección. Por otra parte, no aborda los aspectos estructurales en la economía, política e ideología que explican las diferencias sociales y justifican el ejercicio del poder y las prácticas discriminatorias.

4. Con el entendido y procedimiento expuesto, la EIB en la representación social del docente se orienta a conservar la autenticidad de la cultura local, es decir tiene un propósito retrospectivo de la cultura, en tanto la interculturalidad implica mirar hacia el futuro, es prospectivo para la realidad peruana. Desde el concepto del anclaje, se considera como logros del programa el uso de idioma quechua en el aprendizaje de los escolares, tanto en el tratamiento de temas como en el idioma castellano. Similar valor se atribuye al uso de los saberes y tradiciones locales, que —gracias a la EIB— se rescata del olvido para formar parte del conocimiento e identidad de los futuros ciudadanos.

En las dificultades, se identifica en primer lugar al Estado y su escaso compromiso con aquella modalidad educativa; manifestado en la reducción de programas de capacitación para maestros y la eliminación de acompañantes pedagógicos, lo cual afecta en términos negativos el desarrollo del programa educativo. En segundo lugar, figuran los padres de familia y los alumnos, quienes muestran poco interés e incluso cierta oposición a la EIB. Consideran que esta forma de educación se percibe como destinada solo a los indígenas y no concuerda con el concepto e imaginario que tienen sobre la escuela. Para ellos, la escuela debería ser una institución que forme para el progreso, fomente el aprendizaje del idioma español y permita dejar de ser discriminados. La enseñanza en quechua y la incorporación de temas de tradición y saber local son considerados de poca valía para el futuro del estudiante.

## Recomendaciones

Mejorar la EIB también implica revisar la representación social que tienen los docentes al respecto. Esto comprende tener en cuenta los siguientes componentes, que se explican continuación:

1. En cuanto a la formación de la representación social sobre la EIB, el concepto objetivado de la EIB como una “educación que utiliza el quechua y la cultura del escolar» no es simplemente un concepto; es un conocimiento de sentido común que guía de acción y sirve como medida de valoración del trabajo de los maestros. Trabajar bajo ese concepto los lleva a priorizar el uso del idioma quechua en la comunicación y aprendizaje de los alumnos, y a considerar que la EIB implica incorporar los saberes y la cultura de la población local en la educación de los escolares. Esto se percibe como un paso necesario para avanzar hacia la interculturalidad, aunque no se llega completamente a este objetivo. Hay un predominio de lo lingüístico sobre lo intercultural, para revertir ello se recomienda lo siguiente:

Es fundamental revisar tanto el contenido como la metodología de los programas de capacitación docente. No basta con considerar el idioma y la cultura de los estudiantes; es necesario desarrollar metodologías que integren y conecten el conocimiento científico con los saberes locales. Esto requiere un profundo entendimiento de los conocimientos propios en términos científicos, y sobre esa base, estudiar y comprender a los otros. Esto ayudará a valorar la cultura local y a establecer relaciones con otras culturas en términos de aprendizaje mutuo, en lugar de asimilación.

Los cursos de capacitación no deben limitarse al mero desarrollo de conceptos teóricos; por el contrario, se sugiere enfocarse en la reflexión y el debate entre pares, «así como la discusión entre profesores y estudiantes sobre formas de aprender para desarrollar formas de aprender locales y contextualizadas» (Pérez-Jorge *et al.*, 2023). Para el efecto se recomienda tomar en cuenta la experiencia de los docentes, como también las propuestas de las teorías de la colonialidad y la interculturalidad liberadora.

Por otro lado, es crucial enfatizar la pedagogía intercultural mediante clases demostrativas que evidencien el diálogo entre las epistemologías de la ciencia occidental y el pensamiento andino. Esto debe estar acompañado de acciones prácticas, tanto en elaboración de contenidos como en el desarrollo de las clases. Así, la interculturalidad no debería limitarse a la mera impartición de lecciones, sino que más bien debe cultivar la formación en el modo de ser, pensar y actuar, así como de «alfabetización intercultural definida como todo el conocimiento y las capacidades necesarias para practicar las competencias interculturales» (UNESCO, 2017, p. 21) que debe incluir

- Respeto (valorar a los otros)
- Auto consciencia/identidad (comprender los lentes a través de los cuales cada uno ve el mundo)
- Ver desde otras perspectivas/visiones de mundo (cómo estas perspectivas son similares y diferentes)
- Escuchar (participar en un auténtico diálogo intercultural)
- Adaptación (ser capaz de cambiar temporalmente de perspectiva)
- Construcción de vínculo (forjar vínculos interculturales perdurables)

- Humildad cultural (combina respeto con auto consciencia) (UNESCO, 2017, p. 28).

Por otra parte, se sugiere intensificar las medidas antidiscriminatorias y promover el uso público del quechua en todas las entidades públicas. Esto implica dotarles utilidad social y trascender el ámbito doméstico/privado, lo cual dependerá en gran medida de la decisión y voluntad política de las autoridades para garantizar que esto ocurra. Un avance en este sentido contribuirá a cambiar la representación de los docentes, sobre todo de aquellos que tienen una valoración negativa del quechua y la cultura de los indígenas. Con la valoración pública, dejarán de ser considerados como lastres y quienes practican el quechua no tendrán restricciones para hablar y manifestar su identidad.

2. La EIB en el Perú se asienta sobre una base de asimetrías económicas, políticas y sociales, así como prácticas de discriminación y racismo que garantizan la perpetuación de la colonialidad del ser, poder y saber (Quijano, 2014; Zárate, 2014). La política educativa en cuestión ha sido objeto de críticas por su falta de potencial transformador, al haber descuidado la atención a las desigualdades estructurales y a las situaciones cada vez más apremiantes de exclusión (Osuna, 2012, p. 49). En esa situación, la interculturalidad no es una realidad, sino una aspiración; a lo sumo, llega a algunas interacciones personales (Viaña, 2009).

De ahí que aquel programa educativo, como señala Schmelkes (2006), debe ser tratado como una *educación para la interculturalidad* en lugar de *educación intercultural*. Puesto que la interculturalidad no es simplemente una conducta que se sigue o no, una práctica que se aprende o no, un ordenamiento que se logra o no de una vez y para siempre; sino un horizonte de significación que nos permite

pensar que las cosas siempre pueden ser mejores. Es, por tanto, una idea política que opera como utopía concreta, ya que nos mueve a actuar (Briones, 2008, p. 46).

3. Promover más investigaciones desde la perspectiva de la interculturalidad crítica/emancipadora sobre la epistemología de los conocimientos y saberes; la cosmovisión y la espiritualidad de los pueblos indígenas, con el objetivo de profundizar en el entendimiento de estas dimensiones, «para aprender a leer el mundo y nuestra propia historia desde los distintos alfabetos que nos ofrece la diversidad de las culturas» (Fournet-Betancourt, 2011) al que el citado autor lo denomina alfabetismo intercultural. Por otra parte, llevar a cabo investigaciones orientadas a deconstruir los dispositivos más eficientes del «control cultural» que ejerce la civilización occidental sobre el mundo (Guzmán, 2018, p. 208). A esto se añade Como señala una interculturalidad que no toma en cuenta la situación del poder y la asimetría económica será cooptada e instrumentalizada rápidamente por el poder hegemónico y la «cultura» dominante; con el resultado de su «incorporación» al discurso dominante. (Estermann, 2014)

## Referencia bibliográfica

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán. Agencia de Calidad de la Educación.

<http://www.agenciaeducacion.cl/>

Aguado, T. (2012) El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf>

Aguado, T. (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. IEP.

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/0908041.pdf>

Aikman, S. (2003). *La educación indígena en Sudamérica interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. IEP.

[https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1134/Sheila-Aikman\\_Educacion-indigena-Sudamericana.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1134/Sheila-Aikman_Educacion-indigena-Sudamericana.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Álvarez, W. (2021). *Nivel de soporte familiar a la educación inicial bilingüe en Apurímac, 2019*. [Tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica de los Andes].

<https://repositorio.utea.edu.pe/bitstream/utea/306/1/Nivel%20de%20soporte%20familiar%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20inicial%20bilingue%20en%20Apur%C3%ADmac%2C2019.pdf>

Ansión, J. (s/f). Educación intercultural.

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter48.PDF>

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.

<http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%20Fla%20Representaciones%20sociales.pdf>

Atkinson, P., y Hammersley, M. (1994). *Etnografía, Métodos de investigación*. Paidós.

Banchs, M. (2001). Jugando con las ideas en torno a las Representaciones Sociales desde Venezuela. FERMENTUM, 11(30), 11-32.

<https://www.redalyc.org/pdf/705/70512127003.pdf>

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. PSR (9), 3.1-3.15.

<https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/269>

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI editores.

Briones, C. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando?

*Hegemonía e interculturalidad poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI*. Prometeo, pp. 35-58.

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/134115>

Buendía, L., Colás, M., y Hernández, F. (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.

[https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com\\_.pdf](https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com_.pdf)

Burga, E. (2004). *Los procesos de aprendizaje en la formación docente: una mirada desde el Nuevo Enfoque Pedagógico y la interculturalidad*. Ministerio de Educación – DINFOCAD - GTZ – PROEDUCA

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/97/045.%20Los%20procesos%20de%20aprendizaje%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20doce nte%20una%20mirada%20desde%20el%20nuevo%20enfoque%20pedag%C3%B 3gico%20y%20la%20interculturalidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Calderón, A. (2023). Interculturalidad y educación intercultural desde la diversidad conceptual académica en Latinoamérica. *Educación en Contexto*, IX (18), pp. 132-152.

<https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/222>

Calderón, C. (2010). El sentido común en Hannah Arendt: La fuente del sentido de realidad. *Saga* 2(22), pp. 25-36

[https://www.academia.edu/69483474/El\\_sentido\\_com%C3%BAn\\_en\\_Hannah\\_Arendt\\_La\\_fuente\\_del\\_sentido\\_de\\_realidad](https://www.academia.edu/69483474/El_sentido_com%C3%BAn_en_Hannah_Arendt_La_fuente_del_sentido_de_realidad)

Carbonell i París, F. (2002). Decálogo para una educación intercultural.

[https://www.researchgate.net/publication/39151332\\_Decalogo\\_para\\_una\\_educacion\\_intercultural](https://www.researchgate.net/publication/39151332_Decalogo_para_una_educacion_intercultural)

Castorina, J., Barreiro, A. y Toscano, A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Miño y Dávila

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Castorina-Barreiro-Toscano-2005.pdf>

Cepeda, N., Castro, D. y Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28 (54), pp.61- 86.

<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.004>.

Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc Graw Hill.

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018) *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. cepal unicef.

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/23ffb0bf-cfff-4546-83cca132182f507f/content>

- Cotan, A. (2020) El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), pp. 83-103  
<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales: Un espacio para el diálogo transdisciplinario*. 11(21), pp. 109-140.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf>
- Cutipa, J. (2011). *Representaciones sociales de los profesores de la educación intercultural bilingüe* [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Altiplano].  
<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/247>
- Defensoría del Pueblo (2016). *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Informe N.º 174.  
<https://www.defensoria.gob.pe/informes/informe-defensorial-no-174/>
- Defensoría del Pueblo (2013). *Avances y desafíos en la implementación de la política de educación intercultural bilingüe 2012-2013*. Informe N.º. 163.  
<https://www.gob.pe/institucion/defensoria/informes-publicaciones/1056181-informe-defensorial-n-163>
- Defensoría del Pueblo (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Informe N.º 152.  
<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-Defensorial-152.pdf>

De La Maza, F. (2008). The Intercultural Bilingual Education: representations and Social Practices of the Otherness. *Encounters in Theory and History of Education*, 9, pp. 109–120.

<https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v9i0.1770>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.

[http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion\\_tesoro.pdf](http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf)

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX (156), pp. 192- 207

<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad Diversidad en Educación*. Fondo de Cultura Económica.

Dirección Regional de Educación Apurímac (2022). *Proyecto educativo regional de Apurímac 2022-2036*.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2086086/Proyecto%20Educativo%20Regional%20de%20Apur%C3%ADmac%202022%20-%202036.pdf>

Enríquez, P. (2000). *Las opiniones y actitudes de los padres de familia frente a la utilización de la lengua quechua en la educación bilingüe intercultural*” [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano].

<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/678>

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía Intercultural. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 13(38), pp. 347-368.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v13n38/art16.pdf>

Fairclough, N. (1996). *Language and power*. Tenth impression. Longman Inc.

Ferrario, V. (2022). *Interculturalidad y Escuela EIB: Concepciones y Creencias de Docentes EIB de Apurímac y Puno*. [Tesis de maestría PUCP].

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/23309>

Flecha, R. (1994) *Igualdad, Educación y Educación Intercultural*". Jornadas de multiculturalismo.

Flores, M. (2019). *Filosofía intercultural y el allin kawsay (vivir bien andino) en el dialogo de razones*. San Marcos.

Fournet-Betacourt, R. (2007). *Sobre el concepto de interculturalidad*. México. CGEIB.

<https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/03/1-fornet-betancourt-reflexiones-sobre-el-concepto-de-interculturalidad.pdf>

Fournet-Betacourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*.

<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>

Fornet-Betancourt, R. (2011) *Lo intercultural: el problema de y con su definición*.

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/081215.pdf>

García, N. (2004). *Diferentes, desiguales o desconectados. En Diferentes, desiguales y desconectados mapas de la interculturalidad*. Gedisa.

Giebler, C (2010) Conceptos de Inter-, Trans- e Intraculturalidad en la Educación. *En Construyendo interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. gtz, ZiF.

<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43859.pdf>

Goetz J.P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid. Morata.

<https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnograf3ada-y-disec3blo-cualitativo-en-investigac3ic3n-educativa-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>

Gutiérrez, S. (2015). Diferentes aproximaciones metodológicas para el estudio de las representaciones sociales. En Rodolfo Torregrosa (coord.), *Representaciones sociales, campo jurídico y comunicación con equidad. Aproximaciones teórico-metodológicas para su estudio*. Temis.

[https://www.researchgate.net/publication/297007408\\_Diferentes\\_aproximaciones\\_metodologicas\\_para\\_el\\_estudio\\_de\\_las\\_representaciones\\_sociales](https://www.researchgate.net/publication/297007408_Diferentes_aproximaciones_metodologicas_para_el_estudio_de_las_representaciones_sociales)

Guzmán, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>

Hall, S. (2009). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. The Open University.

[https://fotografiaeteoria.files.wordpress.com/2015/05/the\\_work\\_of\\_representation\\_stuart\\_hall.pdf](https://fotografiaeteoria.files.wordpress.com/2015/05/the_work_of_representation_stuart_hall.pdf)

Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Heise, M., Tubino, F. y Ardito, W. (1992). *Interculturalidad, un desafío*. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. (2da edición)

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/interculturalidad-un-desafio/>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de investigación*. McGraw Hill.

Herrera, M. (2012). Relación cuerpo-juego-disciplina y educación. *Estudios en Educación*, 17, pp. 176-193.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85324721012>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *Resultados definitivos de censos nacionales 2017*. Tomo 3.

[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1557/](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1557/)

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II*. Paidós.

<https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>

Jodelet, D. (1991). Representaciones sociales: un campo en expansión.

[https://www.researchgate.net/publication/328701891\\_Representacion\\_social\\_un\\_area\\_en\\_expansion](https://www.researchgate.net/publication/328701891_Representacion_social_un_area_en_expansion)

Johnson, D. (2015) Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino* N° 47. Pp. 7-14.

<https://www.scielo.cl/pdf/rda/n47/art02.pdf>

Jovchelovitch, S. (2001). Social representations, public life and social construction.

<http://eprints.lse.ac.uk/2649/1/Socialreppubliclife.pdf>

Knapp, E., Suárez, M. y Mesa, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista cubana de Psicología* 20 (1), pp 23-34

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/03.pdf>

Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. Flacso.

<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56204>

López, L. (2020) Desde la acción cotidiana y hacia una interculturalidad Transformativa.

[https://www.academia.edu/43990332/Desde\\_la\\_acci%C3%B3n\\_cotidiana\\_y\\_hacia\\_una\\_interculturalidad\\_transformativa](https://www.academia.edu/43990332/Desde_la_acci%C3%B3n_cotidiana_y_hacia_una_interculturalidad_transformativa)

López, L. (editor) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. FUNPROEIB Andes.

<https://www.uchile.cl/dam/jcr:325722ca-7ada-4119-a4d8-041c3a0f6013/interculturalidad-educacion-y-ciudadania-perspectivas-latinoamericanas.pdf>

Llalla, P. (2020). *Conocimiento de la Educación Intercultural Bilingüe y las actitudes hacia la interculturalidad por los docentes de las instituciones educativas secundarias de la provincia de quispicanchis-cusco-2018*. [Tesis de licenciatura, Universidad del Altiplano]

[https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/8339/T010\\_71240719\\_T.pdf?sequence=1](https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/8339/T010_71240719_T.pdf?sequence=1)

Lloclla L. M. (2019). Percepciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe del docente de la I.E.P. 54080 de Huancabamba – Andahuaylas. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano]

<http://tesis.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/11400>

- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. Anthropos. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2023/01/2236.-Introduccion-a-la-teoria-de-sistemas-Luhmann.pdf>
- Martínez, L. (2016) Construcción de Representaciones Sociales en el Meridiano de Córdoba, sobre la planeación, construcción y funcionamiento de la ronda del Sinú en Montería. [Tesis de maestría, Universidad del Norte]
- <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/9968/TESIS%20LIDY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico- práctico*. Trillas
- [http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/AREADETITULACION/document/ETNOGRAFIA/Fundamento\\_de\\_la\\_Etnografia.pdf](http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/AREADETITULACION/document/ETNOGRAFIA/Fundamento_de_la_Etnografia.pdf)
- Ministerio de Educación (2018). Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Decreto supremo N° 006-2016-MINEDU
- <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5960/Pol%c3%a dtica%20sectorial%20de%20Educaci%c3%b3n%20Intercultural%20y%20Educaci%c3%b3n%20Intercultural%20Biling%c3%bce.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2016). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. DEIB-DIGESA. Resolución ministerial N° 629-2016-MINEDU.
- <http://www.grade.org.pe/forgedescargas/PLAN%20EIB.pdf>
- Ministerio de Educación (2013). Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica. Navarrete.
- [http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta\\_pedagogica\\_eib\\_2013.pdf](http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf)

- Ministerio de Educación (2003). Ley general de educación. Ley Nro. 28044.  
[http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa)
- Municipalidad Distrital de Huaccana (2018) Plan de desarrollo concertado local del distrito de Huaccana, 2019-2030.
- Muñoz, A. (1995). La educación intercultural, hoy. *Didáctica*, 7, pp 217-240.  
<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/ecob,+DIDA9595110217A.PDF.pdf>
- Organización de Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Naciones Unidas.  
[https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)
- Organización de Estados Americanos (2016) Declaración Americana sobre los derechos de los pueblos indígenas.  
<http://www.oas.org/es/sadyc/documentos/res-2888-16-es.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (2014) Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales.  
[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)
- Ortiz, E. M. (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales*. XIX (1), pp. 183 – 193.  
<https://www.redalyc.org/pdf/280/28026467006.pdf>
- Ortiz, D. (2015) La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia*, núm. 18, 2015, pp. 91-110. Universidad Politécnica Salesiana- Ecuador  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846095006>

Osuna, C. (2012) En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, pp. 38-58.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4012399>

Paloma, A. (2014). *La Educación Intercultural en Segovia desde la perspectiva de sus protagonistas. aportaciones a la formación del profesorado*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8541>

Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*. 16, pp. 55-81.

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17402007000100004](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402007000100004)

Perera, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Clacso.

[https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera\\_perez\\_repr\\_sociales.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf)

Pérez-Jorge, D., González-Herrera, A., González-Afonso; M. and Santos-Álvarez, Anthea. (2023) Reality and Future of Interculturality in Today's Schools. *Education sciences*. 13, pp. 2-20.

<https://doi.org/10.3390/educsci13050525>

Peschiera, R. (2010). *Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas*. [Tesis de Maestría PUCP].

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1370>

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

(1992) Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena* 13 (29): 11-20.

<https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>

Quichimbo, F., Verdugo, M., Sánchez, S. y Mendieta, P. (2022). ¿Qué es interculturalidad? Reflexiones en el contexto ecuatoriano a partir de las voces y visiones de los docentes. *Killkana Sociales*. 6(1), pp. 35 – 46.

<https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v6i1.1024>

Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*. 6 (1), pp. 22-42.

<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n1/v6n1a03.pdf>

Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El Cotidiano*, 160, pp. 75-83.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512766009>

Rodríguez, R. (2016). *Conocimiento del proceso de implementación de la educación intercultural bilingüe y su relación con las actitudes de los docentes hacia la interculturalidad en las instituciones educativas primarias en la zona rural de la UGEL Puno*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano]

<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/12133>

Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Antropología* 47 (2), pp. 173-198.

<https://doi.org/10.22380/2539472X.963>

- Rojas, V. y Portugal, T. (2009). ¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos”. SEPIA XIII. pp. 136-170
- [http://biblioteca.spda.org.pe/biblioteca/catalogo/\\_data/20200306121231\\_SEPIA-XIII-Cusco-2009-Mini2\\_compressed.pdf](http://biblioteca.spda.org.pe/biblioteca/catalogo/_data/20200306121231_SEPIA-XIII-Cusco-2009-Mini2_compressed.pdf)
- Ruelas, D. (2021) Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad. Revista Historia de la Educación Latinoamericana vol.23 no.36, pp.205-225.
- Siancas, C. (2020). *Estrategias pedagógicas de la educación intercultural bilingüe aplicadas por los docentes y la revitalización de la identidad cultural y lengua materna de los niños y niñas de 3, 4 y 5 años en una I.E.I. P. de la provincia de Grau, región Apurímac*. [Tesis de licenciatura, Universidad Antonio Ruiz de Montoya].
- <https://repositorio.uarm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12833/2216/Cleofe%20Siancas%20Cca%C3%B1ahua%20-%20restringido.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Currículo a debate*. PRELAC. UNESCO.
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151592>
- Suarez, G. y Contreras, J. (2005). *Interculturalidad y educación en Europa*. Alternativa.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6527>
- Taípe, N. G. (2020). *Educación intercultural. Propuesta para sociedades quechuahablantes*. Naokim Ediciones, UNSCH, AESCAA
- Taylor, S. J y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. PAIDÓS.

<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

Torres, A. (2018). *El enfoque de educación intercultural y la diversificación curricular en la institución educativa inicial N° 49 María Montessori del distrito de Vilcabamba, provincia de Grau – Apurímac 2017*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Micaela Bastidas].

<https://repositorio.unamba.edu.pe/handle/UNAMBA/614?show=full>

Trapnell, L. y Neira, E., (2004). *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Banco Mundial.

<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Situacion%20de%20la%20EBI%20en%20el%20Peru.pdf>

Trapnell, L. y Vigil, N. (2011). Apuntes críticos para la formación de docentes en EIB. *Construyendo Nuestra Interculturalidad*. 6 (7), pp. 1 - 21.

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/09/120908.pdf>

Tubino, F. (2005). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.

[http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter\\_funcional.pdf](http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf).

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. *Derecho y sociedad*.

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/17276-Texto%20del%20art%C3%ADculo-68577-1-10-20170428.pdf>

Tubino, F. y Zariquiey, R. (2005) *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Minedu.

<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Las%20practicass%20d%20sobre%20la%20interculturalidad%20en%20el%20Peru%20de%20hoy.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

(2017) Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

Valiente, T. (2010) Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Visión y realidad

de un proceso en la región andina. *En Construyendo interculturalidad: Pueblos*

*Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina.* gtz, ZiF.

<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43859.pdf>

Vergara, M. C. (2008) La naturaleza de las representaciones sociales. Revista

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 6 (1).

[https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/201308011049-](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/201308011049-40/ArtMariadelCarmenVergara.pdf)

[40/ArtMariadelCarmenVergara.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/201308011049-40/ArtMariadelCarmenVergara.pdf)

Viaña, J. (2009). *La Interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una*

*redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales. Instituto internacional*

*de integración.* Convenio Andrés Bello.

<https://www.bivica.org/files/interculturalidad-herramienta-emancipacion.pdf>

Vigil, N. C. (2022). *Limitaciones de la política EIB en la formulación de un proyecto*

*educativo para un país cultural y lingüísticamente diverso.* [Tesis Doctoral

Universidad Nacional Mayor de San Marcos]

<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/17681>

Vigil, N., Salas, K. y Reyes, D. (2019). Ni cultural ni lingüísticamente pertinente: La EIB

en dos escuelas EIB del Perú. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y

Pensamiento Latinoamericano 28 (2), pp: 52-67.

<https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1064>

Vigil, N. y Sotomayor, E. (2022) Dificultades y avances de la EIB en la zona andina del Cusco en cuanto al reconocimiento de los derechos lingüísticos de sus hablantes.

Boletín de la Academia Peruana de la Lengua, 72.

<http://dx.doi.org/10.46744/bapl.202202.013>

Villarroel, G. (2007) Las Representaciones Sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, vol. 17, núm. 49, pp. 434-454 Universidad de los Andes

<https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>

Walsh, C. (2017). Hacia una interculturalidad epistémica. Cuadernos latinoamericanos 29.

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/22869->

<Texto%20del%20art%C3%ADculo-34781-2-10-20171009-1.pdf>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Convenio Andrés Bello.

<https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y->

<educac2a6n-intercultural1.pdf>

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Flacso.

<https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.intercul>

[turalidad\\_colonialidad\\_y\\_educacion\\_0.pdf](turalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf)

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Unicef-Minedu.

<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalida>

[d%20en%20la%20educacion\\_0.pdf](d%20en%20la%20educacion_0.pdf)

Walsh, C. (2004) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir.

<https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>

Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. *En Norma Fuller (editora) Interculturalidad y Política. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.*

<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/40.pdf>

Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación* Ministerio de Educación-UNEBI.

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/wpcontent/uploads/biblioteca/inter63.PDF>

Walsh, C. (1998). *La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa.* Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia 12, pp 119-128.

<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1364>

Zárate, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, 20, pp. 91-107.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39631557005>

Zavala, V. (2011). *Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica.* PUCP.

[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Deconstruyendo\\_la\\_educacion\\_intercultural.pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Deconstruyendo_la_educacion_intercultural.pdf)

Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de Casos.* Ibis Dinamarca, CARE Perú.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/844>

Zavala, V., Cuenca, R., y Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*. Ministerio de Educación, DINFOCAD, PROEDUCA-GTZ.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000203379>

Zavala, V. y Córdova, G. (2003). *Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural*. GTZ -PROEDUCA – Ministerio de Educación.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/542/307.%20Volver%20al%20desaf%C3%ADo%20Hacia%20una%20definici%C3%B3n%20cr%C3%ADtica%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20biling%C3%BCe%20intercultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zúñiga, M. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso peruano*. Flape.

[https://indigenasdelperu.files.wordpress.com/2015/09/28\\_peru\\_eib-interculturalidad.pdf](https://indigenasdelperu.files.wordpress.com/2015/09/28_peru_eib-interculturalidad.pdf)

Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Foro Educativo.

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter59.PDF>

Zúñiga, M. y Gálvez, M. (2005). Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política. En Fuller, Norma (editora): *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp. 309-329.

Zylberman, A. (2004). *La Educación Intercultural como ejercicio de Derechos Humanos*. APRODEH, CUSO, Proyecto Arguedas.

## ANEXOS

### Anexo 1: Propuesta innovadora

#### Conociendo mi territorio: una propuesta de pedagogía intercultural

##### Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), implementada para proporcionar una educación de calidad a los escolares de comunidades indígenas/campesinas, está cargada de buenas intenciones y principios declarativos plasmados en diversos documentos de gestión que parecieran revertir aquella historia marginal que han padecido los sectores subalternos de la población. No obstante, a lo largo de este estudio, se evidenció que la EIB no logró avances sustanciales en la consecución de sus objetivos y metas. La causa radica en el propio Estado, que asigna un presupuesto insuficiente para atender las necesidades del programa, no garantiza una buena formación de maestros en EIB y realiza capacitaciones con resultados poco visibles. A esto se suma la oposición y desinterés de padres de familia de las instituciones de EIB, a la que se añaden un sector de docentes que desarrollan su labor al margen de los lineamientos del programa educativo y finalmente el contexto hegemonizado por la cultura occidental que invisibiliza a las culturas originarias.

En la educación de nivel primario del distrito de Huaccana, los docentes representan la EIB como una «educación desde la lengua y cultura de los escolares». Esta representación se materializa en el uso del quechua en las clases, que según los docentes ayuda en el aprendizaje de los escolares, y en la incorporación de expresiones culturales locales para revalorar y fortalecer la identidad.

Con aquella forma de llevar a cabo dicha educación, los docentes orientan su labor pedagógica en los términos del bilingüismo funcional y asimilacionista, y la cultura como intraculturalidad. Si bien aquello responde a una parte de los propósitos de la misma, se

halla distante de alcanzar la meta de la interculturalidad, que implica establecer puentes de diálogo, fomentar el respeto hacia otros y formar ciudadanos interculturales. Surge así la pregunta: ¿Qué hacer para lograr aquella meta?

Para avanzar en los términos de interculturalidad es necesario replantear los métodos utilizados en la formación y capacitación docente. Además, se deben implementar otras medidas que contribuyan a una comprensión más profunda y comprometida con los principios de la interculturalidad. De esta manera, se logrará una alineación más efectiva entre la visión del docente y los objetivos fundamentales de la EIB.

En esta propuesta, no se presenta una teoría, sino una acción práctica donde se lleva a cabo el diálogo de conocimientos y saberes. Sobre esa base, se construye un conocimiento intercultural que no solo contribuirá a profundizar la representación del docente, sino que también permitirá a los alumnos valorar los saberes que poseen sobre el tema de la propuesta.

### **Justificación**

- Los docentes operan bajo una representación social marcada por sesgos lingüísticos e intraculturales de la EIB, lo cual se distancia de los propósitos de la interculturalidad.
- Es imperativo profundizar los campos y objetivos de la interculturalidad en la representación social de los docentes mediante acciones prácticas diseñadas bajo la noción y el método de la interculturalidad. Estas acciones tendrán un efecto positivo en la percepción y desempeño docente.

### **Fundamentación teórica**

Las representaciones sociales son construcciones compartidas dentro de un grupo social, producto de la interacción social, la comunicación y la influencia de contexto social en la que se desenvuelven. Tales construcciones influyen en la forma en que las personas perciben y responden a los eventos y situaciones, y pueden afectar la toma de decisiones y el comportamiento. Como medio de conocimiento, permiten comprender cómo las personas construyen, dan sentido a su realidad, interpretan y comunican conocimientos y significados compartidos en su entorno social; lo cual es importante para entender cómo los individuos interpretan el mundo que los rodea y dan sentido al mundo que les rodea (Moscovici, 1979).

La relación entre la representación social y el proceso de aprendizaje es estrecha. Aunque el aprendizaje es una actividad individual, se desarrolla en un entorno social y cultural. Este proceso implica la asimilación e internalización de nueva información, como hechos, conceptos, procedimientos y valores; a través de procesos cognitivos individuales. Como resultado de este proceso, se generan representaciones mentales nuevas y significativas; es decir, conocimientos que pueden aplicarse en contextos distintos a aquellos en los que se adquirieron. El aprendizaje va más allá de la simple memorización y requiere diversas operaciones cognitivas, como conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar. En todos los casos, el aprendizaje conlleva un cambio en la estructura cerebral y, por ende, en su organización funcional (Cano *et al.*, 2009).

Para la presente propuesta, se considera relevante adoptar la pedagogía de «Aprender haciendo», la cual aboga por la creación de situaciones educativas donde se aborden problemas relacionados con la vida cotidiana. Este método implica la retención e internalización de conocimientos al hacerlos propios y experimentar con ellos. Como afirmaba Aristóteles, «lo que tenemos que aprender a hacer, lo aprendemos haciendo», y

Benjamín Franklin expresó una idea similar al señalar «dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo».

En consonancia con estas perspectivas, se ha observado que las personas aprenden y responden de manera más efectiva cuando se les sumerge en actividades prácticas en lugar de enfoques teóricos. Esto se debe a que, al participar en dinámicas prácticas, las personas se sienten más valoradas y se enfocan en la acción para abordar los desafíos o tareas que se les presentan (De la Fuente, 2018).

En esa línea, el pedagogo norteamericano Edgar Dale, en el «Cono del Aprendizaje», muestra la eficacia de diversos métodos para facilitar el aprendizaje. En la cúspide de la pirámide se encuentran los métodos más pasivos, como la lectura, la audición o la observación. Por otra parte, en la base de la pirámide se sitúan los métodos más activos y efectivos, como la experiencia directa, simulaciones, dramatizaciones y demostraciones, que resultan los más eficaces. El aprender haciendo se encuentra dentro de esta categoría de métodos activos y participativos que fomentan un aprendizaje más efectivo y significativo.



Pirámide de aprendizaje de Edgar Dale.

Roger Schank, uno de los principales impulsores contemporáneos de la metodología de aprendizaje a través de la práctica, también conocida en inglés como *Learning by Doing*, sostiene que la mejor manera de adquirir conocimientos es participar activamente en el proceso de aprendizaje. Según él, el aprendizaje ocurre cuando hay un genuino interés por aprender, un deseo de enseñar. Critica las limitaciones de los métodos convencionales de enseñanza basados en la memorización; que no conducen a una retención a largo plazo de conocimientos y solo sirven para aprobar exámenes momentáneos, pero no para un aprendizaje duradero y significativo. En este sentido, aboga por un enfoque de aprendizaje práctico, donde el acto de aprender haciendo ocupe el centro del proceso de adquisición de conocimientos; aunque reconoce que este enfoque puede llevar más tiempo en comparación con otros métodos.

A partir de estas consideraciones, se infiere que —para profundizar la noción de la representación social del docente— su formación y capacitación deben hacer hincapié en métodos prácticos con la incorporación de la experiencia individual de cada docente y los conocimientos teóricos, y procesarlo en términos de relación sin que el uno implique predominio sobre el otro.

## **Conociendo mi territorio**

### **1. Descripción de la propuesta**

La propuesta aborda el estudio del territorio local desde la teoría geográfica y el conocimiento local. Sobre esta base, busca construir un concepto intercultural y, a la vez, proponer las herramientas necesarias para desarrollar una pedagogía intercultural. Ser reflexiona desde la propia experiencia de docentes, deconstruyendo sus concepciones en diálogo y elaborando propuestas de experiencias de aprendizaje bajo una mirada decolonial. Además, proporciona las herramientas esenciales para trabajar en la pedagogía intercultural en la enseñanza del territorio, incorporando clases demostrativas y estrategias pedagógicas inclusivas.

### **2. Justificación**

El tema «Conociendo mi territorio» responde a la necesidad imperante de dotar a los docentes con las herramientas y perspectivas necesarias para forjar el conocimiento del territorio desde un enfoque intercultural. En un mundo diverso, comprender y valorar la pluralidad de los saberes y conocimientos sobre el territorio es esencial para fomentar no solo las diferentes maneras de entender, sino también de relacionarse con ello, lo que redundará en el respeto y cuidado de la naturaleza. En la propuesta, se proporcionarán los

conocimientos necesarios para integrar la concepción del territorio desde la geografía y el saber de la población local, a fin de interculturalizar el tema en cuestión.

### **3. Objetivos**

#### **Objetivo general**

Proponer una metodología intercultural para la comprensión del territorio desde distintas vertientes de conocimiento.

#### **Objetivos específicos**

- a. Comprender el concepto de territorio desde una perspectiva intercultural.
- b. Desarrollar estrategias pedagógicas para comprender el territorio en términos de diálogo entre el saber local y el conocimiento científico de la geografía.
- c. Explorar herramientas didácticas para incorporar enfoques interculturales en el currículo educativo.

### **4. Metodología**

La propuesta ofrece definiciones teóricas y la ruta para construir conceptos con la participación de los padres y alumnos, complementada con actividades prácticas.

### **5. Conceptos de territorio**

#### **5.1 Desde la geografía**

Etimológicamente, la palabra «territorio» deriva de las raíces *terra*, que significa tierra, y *orio*, pertenencia o lugar. Así, el significado de territorio queda de la siguiente manera: «extensión de tierra dividida políticamente». Este concepto tan limitado guarda

relación con el objetivo, tanto de los griegos como de los romanos, que era el control de la tierra como un recurso fundamental, un mero objeto material en disputa.

En Geografía, el término «territorio» se refiere a una porción específica de la superficie terrestre definida y delimitada por características físicas, políticas, culturales o administrativas. Este espacio puede variar en escala, desde unidades más pequeñas como un hogar o una comunidad, hasta entidades más grandes como un país o una región. El concepto de territorio implica una extensión geográfica con límites claramente establecidos y puede incluir elementos tanto naturales como humanos. Además, el territorio puede estar asociado con la soberanía de un Estado en términos políticos y legales.

Bajo esta perspectiva, el territorio se percibe simplemente como un soporte con límites políticos; la base donde se desarrollan las relaciones sociales, descrito como «el soporte natural para la vida del hombre, como un contenedor de objetos y sujetos, una materia inerte que es modificada por la sociedad a la vez que la modifica». Además, se considera como un objeto, una mercancía y una fuente de riquezas. Es un espacio euclidiano sobre la cual el hombre actúa apoyado en la ciencia y tecnología.

Considerar el territorio desde sus características externas y su valoración desde los recursos que contiene prima la mirada económica; en ese sentido, aquello resulta un objeto externo al hombre.

Para ampliar el conocimiento sobre el tema, se sugiere revisar los siguientes textos:  
Deolarte, I., Herrera, A. y Vázquez, A. (2021). El territorio visto como una construcción social. Un acercamiento teórico conceptual. <https://acortar.link/5bu5M3>

Montañez Gómez, G. y Delgado Mahecha, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de geografía: Revista colombiana de geografía*, 7(1-2), 120-134. <https://acortar.link/EIDvTC>

Rodríguez Valbuena, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Unipluriversidad*, 10(3), 90-100.

<https://acortar.link/iaIIUC>

Santos, M. (1990). *Por una geografía nueva*. Epasa Calpe. <https://acortar.link/xb24yL>

Sosa Velásquez, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio? (1.<sup>a</sup> ed.). Cara Parens de la Universidad Rafael Landívar. <https://acortar.link/ocpnYD>

### **Procedimiento metodológico**

El docente se encarga de desarrollar toda la presentación teórica. De preferencia, se recomienda salir al campo para explicar los detalles del concepto en función de la configuración del territorio de la comunidad.

Esta presentación debe culminar en la elaboración de un mapa que refleje las dimensiones del concepto mencionado en el territorio de la comunidad, con la participación activa de los alumnos. En este mapa, se plasmarán los conceptos presentados durante la exposición.

### **5.2 Desde la concepción andina**

Los pueblos indígenas comprenden su territorio de una manera profunda y multifacética, donde se entrelazan la conexión cultural, espiritual y la dependencia de los recursos naturales en una visión holística. La tierra se considera ancestral, fundamental para su identidad y formas tradicionales de vida. Este entendimiento abarca aspectos prácticos, como la subsistencia y la gestión sostenible de recursos, pero también implica una relación espiritual y una cosmovisión que reconoce la interconexión entre la humanidad y la naturaleza. La autonomía en la toma de decisiones sobre el territorio es una

aspiración común, y el conocimiento transmitido a lo largo de generaciones forma la base de su comprensión única y arraigada de la tierra.

El territorio se considera como sujeto, tiene vida, y se halla habitado no solo por humanos, sino también por seres espirituales como los *apus* y los antepasados. Está constituido por una multitud de espacios definidos por usos y tradiciones culturales. Mantener una relación armoniosa con los elementos de la naturaleza es de vital importancia para evitar consecuencias que puedan poner en peligro la existencia de las personas. En este sentido, resulta valioso incorporar las voces y perspectivas de los miembros de la comunidad en la comprensión y estudio del territorio.

El concepto de territorio para el hombre andino es dinámico y varía a lo largo del tiempo, ya que en el año se percibe y trata de manera diferente. Esta variación está estrechamente relacionada con el uso que se le da: durante la época de siembra, el territorio se considera objeto de rituales, donde se cree que la *Pachamama* está receptiva para recibir los «pagos». Esta percepción cambia una vez que concluye la actividad de siembra; aunque el territorio permanece vivo, ya no se percibe como abierto. Otro factor que influye en esta variación es el ciclo lunar. Es sabido que el territorio se comporta de manera distinta durante la luna nueva, se hace más sensible en este periodo, situación que se modifica a medida que avanza el ciclo lunar.

Para ampliar el conocimiento sobre el tema, se recomienda revisar los siguientes textos:

- Barabas, A. (2014). La territorialidad indígena en el México contemporáneo. *Chungará (Arica)*, 46(3), 437-452. <https://acortar.link/QXJ37J>
- Cruz, M. (2018). Cosmovisión andina e interculturalidad: una mirada al desarrollo sostenible desde el Sumak Kawsay. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 119-132. <https://acortar.link/X0khtk>

Meneses, N. (2018). Principios cognoscitivos de la cultura andina. *Lengua y Sociedad*, 17(2), 91-112. <https://acortar.link/eyCwLG>

### **Procedimiento metodológico**

Para desarrollar, se recomienda salir con los alumnos a un punto geográfico desde donde se pueda observar la mayor parte del territorio comunal.

El *yachaq* o padre de familia del lugar que tenga conocimiento del territorio de la localidad debe encargarse del desarrollo. Para ello, se recomienda que el docente proporcione un guion para la presentación de la exposición.

El guion debe contener lo siguiente:

- Identificación de los lugares que comprende el territorio de la comunidad: nombrar cada una de ellas, y en lo posible, proporcionar una breve historia de cada lugar de acuerdo a la tradición y conocimiento local. Por ejemplo, una explicación del nombre que llevan y anécdotas relacionadas con el lugar.
- El significado consignado por los pobladores (*apu*, lugar de condenados, mitos).
- Usos de cada espacio según el tiempo y las tradiciones.
- Concepciones sobre el territorio.

Además, se debe considerar la participación de estudiantes para que puedan relatar alguna anécdota relacionada a su territorio (enfermedades, narrativas tradicionales, etc.),

Posteriormente, con la ayuda del docente, se llevará a cabo la que se debe tomar nota para su posterior uso. Se elaborará un mapeo en un papelote donde deben reflejarse los distintos espacios que contiene el territorio comunal. En este ejercicio, se deben registrar de manera detallada lugares considerados como sagrados, áreas destinadas para actividades económicas, espacios reservados para el pastoreo y la obtención de recursos; así como aquellos espacios considerados sin utilidad.

### **5.3 Estrategias pedagógicas para comprender el territorio en términos interculturales**

La enunciación de las dos perspectivas del territorio implica que no existe una única manera de conceptualizarlo. Más bien, la comprensión del territorio depende de cómo la persona lo entiende, desde su cultura, conocimientos, usos, recursos que contiene, entre otros aspectos. Se subraya la idea de que nuestras representaciones mentales y percepciones influyen en la forma en que entendemos y aprendemos sobre el territorio.

La percepción del territorio por parte de la población local está profundamente arraigada en sus necesidades, creencias, usos y costumbres; lo consideran como una parte integral de sus vidas. De esta manera, el concepto de territorio no se limita solo a lo que se observa, a lo tangible, sino también a lo que se siente e imagina. En contraste, para la ciencia geográfica, prevalece lo tangible y lo observable; considera al territorio como una fuente de recursos: minerales, hídricos, flora y fauna. Es visto como un bien disponible para ser ocupado y aprovechado los recursos que contiene.

Las concepciones presentadas para ser interculturales deben entablar un diálogo que pueda plasmarse en mapas con identificación de diversos espacios (agrícolas, forestales, sagrados, fuentes de agua, pastoreo, entre otros); bajo el propósito de optimizar el uso y la conservación del territorio, equilibrar el valor económico y cultural en aras del «buen vivir». Este enfoque permitirá que el pensamiento indígena sobre el tema no sea percibido como algo folclórico, sino más bien como otra manera válida de entender el territorio dentro de su contexto y que puede dialogar con los conocimientos científicos. Así, el conocimiento indígena adquirirá relevancia social.

#### **Procedimiento didáctico**

- El mapeo del territorio elaborado desde ambas concepciones se presenta en una clase.

- El docente motiva a los estudiantes para que puedan establecer semejanzas y diferencias en los mapas presentados.
- El docente refuerza las diferencias y semejanzas. La finalidad de esta actividad es presentar que las concepciones no son antagónicas, sino que responden a distintas maneras de comprender el territorio y que ninguna es superior a la otra; ambas son importantes y deben complementarse.

La construcción del nuevo concepto del territorio debe surgir del diálogo con los alumnos, bajo la primacía del *allin kawsay*. El propósito de este nuevo concepto debe plasmarse en un nuevo mapeo de espacios de valor económico, cultural y simbólico; combinando las consideraciones epistémicas de la ciencia occidental y de la población andina.

La presentación de ambas concepciones, seguida de un diálogo y la generación de nuevo conocimiento que recoge el concepto teórico y las consideraciones de los padres de familia y los estudiantes, constituye un paso importante para avanzar en la pedagogía intercultural, además en las competencias interculturales de los escolares y sean capaces de «distinguir entre saberes (conocimiento de la cultura), saber comprender (habilidades para interpretar/relacionarse), saber aprender (habilidades para descubrir/interactuar), saber ser (disposición a la curiosidad y apertura) y *savoir s’engager* (consciencia cultural crítica)» (UNESCO, 2017, p. 20)

Por otra parte, el docente se verá en la obligación de sintetizar las ideas, no en función de una teoría, sino de las necesidades y expectativas de los escolares y padres de familia. Ello dejará el mensaje que los saberes de la población también tienen importancia para construir nuevos conocimientos y el docente cambiará su representación simplificada de la EIB como la educación desde el idioma y cultura de los escolares.

Para reforzar el procedimiento metodológico se recomienda los siguientes textos

**Bibliografía a ser consultada**

- Cano, H., Quintero, E., y Chaves, J. (2009). Experimentación en el aula ¿un verdadero apoyo para el aprendizaje del concepto básico de generación eléctrica DC? *Scientia et technica*, 3(43), 299-304. <https://acortar.link/mPVkxP>
- Deolarte, I., Herrera, A. y Vázquez, A. (2021). El territorio visto como una construcción social. Un acercamiento teórico conceptual. <https://acortar.link/5bu5M3>
- De la Fuente, A. (2018) Aprendizaje haciendo. *Publicaciones Didácticas*, 95, 308-310. <https://acortar.link/deTjXL>

## Anexo 2.

### Guía de entrevista semiestructurada para el docente

**Nombre del proyecto:** Educación intercultural bilingüe en la representación social de los docentes del distrito de Huaccana, 2023

#### Introducción a la entrevista

- Saludo preliminar
- Explicación del propósito de la entrevista
- Explicación del objetivo de la investigación
- Información sobre la grabación en audio de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

### 1. Ficha de datos sociodemográficos del docente

|                                                |                          |
|------------------------------------------------|--------------------------|
| Genero -----                                   | Edad -----               |
| Cargo en centro educativo -----<br>-----       | Condición laboral: ----- |
| Número de años que lleva en la docencia: _____ |                          |
| Número de años en el actual colegio: _____     |                          |

|                                          |                               |
|------------------------------------------|-------------------------------|
| 1. ¿Dónde nació?:                        | -----                         |
| 2.- ¿Dónde vive?                         | ----- en la misma comunidad   |
|                                          | ----- en otro pueblo o ciudad |
| 3.- Tiempo que vive allí                 | -----                         |
| 4.- ¿Cuál es su lengua materna?          | Quechua -----                 |
|                                          | Castellano -----              |
|                                          | Otra -----                    |
| 5.- ¿Dónde aprendió el castellano?       | En la escuela -----           |
|                                          | En la casa de niño/a -----    |
|                                          | Otra información .....        |
| 6.- ¿Dónde fue a la escuela?             | Primaria -----                |
|                                          | Secundaria -----              |
| 7.- ¿Estudio para ser docente?           | -----                         |
| 10.- ¿Dónde realizó estudios superiores? | Universidad -----             |
|                                          | Instituto pedagógico-----     |
| 11.- ¿Es de especialidad de eib?         | Si..... No .....              |

- 12.- ¿Tienes otros estudios superiores? .....  
 Cual ..... Completo ..... Incompleto .....

## **2. Preguntas de entrevista semiestructurada para el docente EIB**

### **Objetivo 1**

#### **I. Concepción del docente sobre los fundamentos de EIB**

1. ¿Cómo se ha informado de la Educación Intercultural Bilingüe? ¿qué aprendizajes ha obtenido?
2. De acuerdo a su experiencia de campo y de formación ¿Cómo lo definiría a la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe? ¿Qué se busca con ello?
3. ¿Cuáles son los aspectos centrales de la Educación Intercultural Bilingüe? Y ¿Cuál es el propósito de la EIB?
4. De acuerdo al discurso de la Interculturalidad, ¿cree usted que exista coherencia entre teoría y práctica de la Interculturalidad?
5. ¿Ha recibido capacitaciones en EIB? ¿Hace cuánto tiempo recibió? ¿Qué experiencias puede contarme de las capacitaciones en las que ha participado? ¿Considera que los conocimientos impartidos son útiles para su trabajo en el día a día?
6. ¿Estás familiarizada con documentos oficiales donde se norme a la EIB? ¿Qué políticas EIB conoces? ¿Estás de acuerdo con ellas? ¿Por qué?
7. Cuando escuchas Educación Intercultural Bilingüe, ¿qué palabras o conceptos vienen a tu mente de forma espontánea?

### **Objetivo 2**

#### **II. Experiencia pedagógica del docente**

1. ¿Cómo realiza su clase en la escuela? ¿Cómo maneja las asignaturas, los temas, los enfoques? ¿bajo qué concepto lleva a cabo su labor?
2. ¿Cuál es el objetivo al trabajar de la forma que señala?
3. ¿Qué asignatura considera es la más propicia para trabajar desde el enfoque intercultural? ¿Por qué? ¿Podría ponerme un ejemplo de cómo lleva a cabo esta clase? ¿Por qué la hace de ese modo?
4. ¿Me podría contar un ejemplo de una actividad que usted ha realizado con sus estudiantes que refleja plenamente el enfoque intercultural? ¿Por qué piensa que esta actividad lo refleja?

5. ¿De qué manera promueve la interculturalidad en sus estudiantes? ¿Cómo se vive la interculturalidad en el aula?
6. ¿Cómo interactúa con los padres de familia del CE? ¿Qué papel tienen los padres de familia? ¿y qué le dice los padres de familia?
7. El Centro Educativo donde trabaja ¿cuenta con materiales de enseñanza? ¿En qué consiste? ¿Son apropiados para la zona?, ¿quiénes lo preparan?, ¿los alumnos reciben material? ¿El ambiente es adecuado para impartir la EIB?
8. ¿Cómo lo percibe el desempeño de sus alumnos? ¿Ellos se muestran receptivos? ¿Qué porcentaje de alumnos son quechuahablantes nativos y bilingües? ¿ponen en práctica lo aprendido, en que momento y espacio?

### **Objetivo 3**

### **III. Valoración social a Educación Intercultural Bilingüe**

Algunos padres y madres de la comunidad me comentaron que no quieren que en la escuela sus hijos e hijas aprendan sobre conocimientos de sus comunidades, porque dicen que estos ya los aprenden en el hogar y en la chacra bajo su guía. Me dijeron que quieren que en la escuela aprendan cosas nuevas, para que luego puedan seguir estudiando y ser profesionales. ¿Qué opina usted de esta situación? ¿Por qué cree que se da? ¿Qué les comentaría a los padres y madres de sus estudiantes, si le dijeran esto?

1. De acuerdo a su experiencia ¿Qué importancia tiene la Educación Intercultural Bilingüe?
2. ¿Qué le dicen los padres de familia y comuneros de la localidad sobre EIB?
3. Durante el tiempo de su experiencia ¿qué de bueno presenta la educación intercultural bilingüe?
4. ¿Qué logros y dificultades ha tenido esto de acuerdo a los objetivos de la EIB? (contenido, materiales, ambientes, relación con alumnos, padres, medios de comunicación)

### Anexo 3: Categorización de data.

Eje temático: formación de representación social sobre EIB.

| Frase codificada                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Subcategoría                 | Categoría                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|
| No he estudiado la carrera de interculturalidad; solo llevé algunos cursos como a nivel de diplomado ... recibí capacitación de un programa de Andahuaylas llamado kallpa, me ayudó bastante. Ahí aprendí el método fonológico, me recuerdo bastante y hasta ahora lo sigo aplicando algunas estrategias. ¿En qué consiste ese método? Es enseñar a los niños lectoescritura mediante sonido de las letras (D7)                                                                                                                                                                          | Formación profesional en EIB | Fuentes de representaciones sociales |
| En el tiempo que vengo laborando en EIB, siempre tenemos cursos de capacitación por parte de UGEL... Tratamiento de lenguas, de cómo trabajar con niños en caso que nos toque en institución EIB. Lo mismo también, Perú Educa nos da cursos en lo referido a quechua sureño (D8)                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Capacitación en EIB          |                                      |
| La propuesta pedagógica del Ministerio del programa de interculturalidad cada año se actualiza. Dentro de eso está cómo debes trabajar la lengua originaria y la segunda lengua. Resolución viceministerial 646, creo que ahí están los escenarios lingüísticos, hay varias resoluciones que dan funcionalidad a la EIB, ahora se me ha ido. (D1)                                                                                                                                                                                                                                        | Política de EIB              |                                      |
| Primero hacía el diagnóstico del maestro de cómo estaba en la parte de currículo, en la planificación de sesiones, unidades didácticas elaboradas. En función a ella se hacía el taller; luego de la capacitación, recién viene la visita del acompañamiento, de cómo está dado, trabajando en el aula. Ahí se ve si está aplicando o no lo impartido en el taller; si no lo aplica, el acompañante participa, apoya. El primer día asistes en la planificación y al día siguiente acompañas en la sesión de clase. Si solo vas a observar, dar un poco de teoría no da resultados. (D1) | Docente acompañante          |                                      |

| Frase codificada                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Subcategoría                                           | Categoría                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------|
| <p>el nombre mismo dice intercultural, entonces nosotros tenemos que practicar lo que es nuestra cultura, respetando ¿no? De que nosotros no podemos dejar, al menos con mis niños le digo ¿no? Si es nuestra cultura debemos aceptar como tal, porque es nuestra vivencia, no copiarnos de otros lugares, sino que respetar. Por ejemplo, en una niña su forma de vestirse, forma de hablar que tienen eso es cultura de esa persona ¿no? Respetar nuestra cultura da nuestra identidad como tal ¿no? (D7)</p> <p>Interculturalidad es valorar nuestras culturas, nuestras tradiciones que no se pierdan. Hacen concursos en quechua, por ejemplo hacemos el quqaw mastay (D7)</p> | Interculturalidad como costumbres, tradiciones propias | Conceptos de Interculturalidad |
| <p>Como su nombre indica entre diferentes culturas debe haber armonía de culturas tanto en la lengua, en las costumbres, las tradiciones en una comunidad. Debe haber un respeto de todas esas costumbres, o sea en cuanto a la lengua, debe haber convivencia armoniosa. (D9)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | convivencia armónica entre diversas culturas           |                                |
| <p>La interculturalidad como convivencia con respeto entre culturas diversas, en este entendido un entrevistado a la pregunta ¿Qué es para usted la interculturalidad? Ha respondido “Para mí es un trabajo igualitario entre diferentes culturas” (D3)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | relación entre culturas                                |                                |
| <p>Es una forma de trabajo entre dos culturas ¿no? Tanto la cultura uno como la cultura dos, en esa relación que haya trabajo de respeto, también se involucren ambos” (D1)</p> <p>Es intercambiar diferencia vivencias, culturas, comunidades, intercambiar experiencias culturales de nuestra zona con la de otras (D2)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Manejo de lenguas                                      |                                |
| <p>La interculturalidad en el aula es el manejo de las dos lenguas eso es mas que nada la interculturalidad” (D7)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                        |                                |

## Eje temático: Objetivación de representación social sobre EIB

| Frase codificada                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Subcategoría                      | Categoría                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| <p>Es un trabajo pedagógico desde nuestra cultura entre otras culturas. Un trabajo pedagógico desde dos culturas. Un dialogo de saberes (D1)</p> <p>Aprender empezando en su propia lengua (D3)<br/>Lo que veo es que la EIB es incorporar, trabajar nuestra lengua, también las culturas tienen que ver ahí ¿no? Entonces la EIB debe ser la educación que sea en su propia cultura, ... debe ser en su cultura, docentes que sepan, que conozcan su cultura ¿no? No imponer, sino respetar su cultura.</p> <p>Yo veo en los primeros grados enseñar en su propia cultura, si el niño es quechua hablante enseñar en su idioma, de ahí viene ya paulatinamente lo que es la segunda lengua, castellano. Entonces el niño es consciente de su cultura de lo que es y no pierde la esencia de lo que es. (D7)</p> <p>Es enseñar pues ¿no? en sus costumbres, en su lengua, respetando su cultura del estudiante eso es la enseñanza de EIB. Para que el niño pueda comprender mucho mejor porque a veces no lo trabajas en su lengua no lo comprenden o no respetas sus costumbres se van a sentir mal, entonces yo pienso que yo tengo que enseñar respetando sus costumbres, enseñar en su lengua el va comprender mucho mejor, se va asociar mejor o se va soltar también a veces un poco mas, cuando no trabajas en eso, siento que no eres parte de el, entonces si tu trabajas en sus costumbres, le hablas de eso, se siente parte de la enseñanza que le estas dando. (D8)</p> | Enseñanza desde la cultura propia | Educación Intercultural Bilingüe |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                     |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--|
| <p>Es enseñar en quechua. Enseñamos en quechua dos horas interdiario (D5)</p> <p>como tal dice su nombre intercultural bilingüe, quechua es para tratar de decir que es nuestro idioma de nuestra zona ¿no? (D6)</p> <p>Hay EIB cuando en una institución predomina la lengua materna que es el quechua, entonces hay que trabajar en función a eso, partiendo de su lengua materna, las sesiones hay que hacer en su lengua materna, la experiencia todo se hace en lengua materna. La apropiación se hace en quechua. Como su nombre indica EIB es para instituciones donde predomina el quechua. (D9)</p> <p>Fortalecer su lengua, fortalecer sus costumbres, tradiciones (D7)</p> | <p>Enseñanza en quechua.</p>                        |  |
| <p>consiste en revalorar los conocimientos ancestrales, no solo es la lengua, sino también su cultura. Para que los chicos continúen revalorando las costumbres ancestrales, han tenido sus ancestros, puedan aplicar en la vida cotidiana. (D9)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>Revalorar conocimientos y lengua ancestrales</p> |  |

## Eje temático: Anclaje de la representación social sobre EIB

| Frase codificada                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Subcategoría              | Categoría                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------|
| <p>primeramente, para poder trabajar una clase hacemos un diagnóstico psicolingüístico a los estudiantes, un tratamiento de lengua hasta qué punto ellos dominan, hay un pequeño test que aplicamos donde se ve el niño si está en nivel intermedio o avanzado en lo que es dominio de su lengua materna. Entonces a partir de eso empezamos a programar las sesiones de nuestras clases ... si los niños están en dominio intermedio tenemos que hacer el 50 % de las horas que dictamos tiene que ser la mitad en quechua, otro 50% en castellano... (D8)</p> <p>Primero tenemos programación curricular anual y para cada mes programamos nuestras actividades de acuerdo al calendario comunal. De acuerdo al mes planificamos nuestra sesión y compartimos. Lo intercultural se incorpora de acuerdo al calendario (D4)</p> <p>Lo tomo aspectos de la realidad local para el desarrollo de las clases, como es el uso del idioma y temáticas de la cultura local (D3).</p> <p>incorporar la necesidad de estudiantes, para eso hacemos diagnóstico de la comunidad, de la familia. (D3).</p> | Criterios de programación | Planificación                                            |
| <p>En los 8 años que vengo trabajando, desde la otra institución y en esta, siento que rescatar los saberes es importante, muchas a los niños uno tiene que hacer comprender, no es solo hablar el quechua sino también es poner en práctica todas las costumbres que teníamos también muchas cosas que se han perdido y siento que, tal vez hablando, o trabajando lo que es la interculturalidad, ahí recién van comprendiendo ellos. A veces yo veo que es hablar por hablar, habla quechua y ya pues, sino lo que falta ahí son los saberes que antiguamente había que se estaba perdiendo, la interculturalidad nos ayuda a aplicar los saberes, incluso el himno nacional que es en castellano lo hemos adaptado al quechua y era bonito cantarlo (D8)</p> <p>Uso quechua para darle mayor esencia, hay temas que requieren reforzar en quechua, por eso lo hacemos. El quechua los llama la atención en los niños, vemos que hay poquito más de atracción. El uso de quechua en asignaturas, yo utilizo quechua en todas las asignaturas</p>                                               | Usos del quechua          | Tratamiento del quechua durante la enseñanza aprendizaje |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| <p>para que me puedan entender mejor, para llamar la atención. (D7)</p> <p>En cuanto a comprensión, ellos entienden mejor en quechua. Por ejemplo, hablan de comprensión del texto, relatas una historia en quechua; ellos, lo que han entendido, van a parafrasear, te lo van a decir. Pero leerlo un texto en castellano, poco les has quedado. Ya sé que entienden, pero no tienen esa facilidad de expresar. En cambio, en quechua, ellos lo expresan, lo dicen lo que han entendido de mejor manera. En cambio, en castellano lo dicen unas cuantas palabras y no hay más. (D7)</p> <p>a veces tienen limitaciones en la comprensión del castellano, participan en la clase más cuando se les habla en su lengua y se toma elementos de su realidad. El quechua los llama la atención en los niños, vemos que hay poquito más de atracción (D8)</p> <p>Si me dicen en quechua, yo les voy a obedecer; si me piden, por ejemplo, ir al baño, tienen que decirme en quechua, le digo, si no va haber permiso. Cuando buscas la conversación en quechua, ya empezaron en quechua ya, hablan (D7).</p> <p>EIB si, ayuda a los niños sobre todos de primeros grados, por ejemplo, para iniciar la escritura, al momento de iniciar las primeras lecturas. Cuarto, quinto, sexto grado van dejando ya pero se les queda, no olvidan (D7)</p> <p>el quechua no es para obligar a hablar, sino también un medio para dar sentido al aprendizaje propio... Nosotros no lo hacemos porque queremos, sino que los niños tengan su identidad. (D7)</p> |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                           |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--|
| <p>Destinamos un día de la semana para EIB (D2)</p> <p>los días que desarrollamos, en casos de quinto y sexto son los viernes, ese día es puro quechua, himno nacional en quechua, clase en quechua, hablamos y escribimos en quechua, toda formación es en quechua (D4)</p> <p>Todos los viernes hacemos la formación, nuestro himno nacional en quechua, nuestras actividades permanentes en quechua. Ahí cuentan cuentos de primero a sexto (D6).</p> <p>También hemos tratado de entonar el himno nacional en quechua. Los viernes se hacía la actividad; toda la formación en quechua, y el que estaba de turno, los niños tenían[n] que venir con su ropa típica. Llevaban la bandera, y todo el izamiento lo hacían en quechua. Eso hacemos en lo intercultural. (D8)</p>                          | <p>Tiempos de quechua</p> |  |
| <p>piensan que EIB es para enseñar quechua; no es solo eso, sino que es rescatar su propio aprendizaje, su propio idioma. Aprovechar todo eso para formalizar, para dar sentido a su aprendizaje propio, que los niños tengan su identidad. Más que nada, es para eso (D7).</p> <p>Por ejemplo, para un texto instructivo, tenemos que visitar a una abuelita para que nos cuente todo el procedimiento. Para eso, en el salón ya hemos preparado. Para la parte práctica, íbamos donde el <i>yachaq</i>, quien hacía el procedimiento, por ejemplo, para teñir lana. Hace todo el procedimiento: prende la candela, pone la olla, echa el nogal, luego el hilo para el teñido, después la <i>pukcha</i>. Haces el hilo; o sea, todo el proceso completo. De ahí, el estudiante está satisfecho. (D3)</p> |                           |  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                               |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--|
| <p>Con mis niños, hablamos ¿por qué festejamos la Pascua? Los niños me dicen que anteriormente festejaban con yunza y afirman que Jesús ha resucitado. Lo que más se rescata es que esto viene desde más antiguo, de nuestros abuelos, tatarabuelos que han hecho la celebración de Semana Santa con sus yunzas, con puchero, cocinan con yuca. Ellos te cuentan. (D6)</p> <p>En Comunicación, elaboramos primero un texto y luego elaboramos un jarabe a base de hierbas de la zona para curar la tos. Yo sabía eso de mis abuelos, me enseñaron que tales hierbas eran buenos para hacer jarabe contra la tos. En este caso, el jarabe de eucalipto o caramelo de jengibre, aunque este no es de la zona, preparamos el jarabe con hojas de eucalipto y jengibre. Ahí, se trabaja partiendo de lo que existe en la comunidad para poder obtener un producto, en este caso, los caramelitos. (D9)</p> <p>Porque nace de los conocimientos ancestrales, aún mantiene; de repente ya no mucho, porque actualmente ya le hemos reemplazado con los medicamentos de la farmacia. Pero, sin embargo, no está por demás rescatar los saberes ancestrales de los antiguos. Ellos se curaban de diferentes enfermedades con hierbas. Por ahí también queríamos aprovechar ese concepto para el aprendizaje de niños, ¿no? (D9)</p> <p>Revalorar nuestras costumbres, nuestras tradiciones, el idioma, que a futuro hay que seguir manteniendo, ¿no?, y que no desaparezca. No nos enfocamos a enseñar a los niños la gramática quechua, nada, sino las costumbres, que conozcan su pasado, presente y sigan valorando para el futuro. (D2)</p> <p>Revalorar nuestras costumbres, nuestras tradiciones, el idioma; que a futuro hay que seguir manteniendo, ¿no? Y que no desaparezca. No nos enfocamos a enseñar a los niños la gramática quechua, nada, sino las costumbres, que conozcan su pasado, presente y sigan valorando para el futuro. (D6)</p> | <p>Quechua como contenedora de la cultura</p> |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--|

## Eje temático: uso de materiales y recursos didácticos

| Frase codificada                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Subcategoría                   | Categoría                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <p>trabajos de plantas medicinales, igual ahí también hicimos como un herbario de las plantas entonces relacionamos igual de las plantas silvestres que son curativas que no lo sembramos, también trabajaron lo hicieron muy bien incluso empezaron a averiguar sus padres le ayudaron mucho ahí ... para poder trabajar ese tema necesariamente tenías que ir a lo que es intercultural, tenían que investigar de sus ancestros, abuelos... Ese tema si impacto mucho, uno de los niños recordaba para dolor de muela hemos aplicado esa estrategia de poner ajo en su muelita y funcionó, dijeron mira lo que hemos hecho, dejo de doler, trabajamos así. Si, por ejemplo, en matemáticas contextualizamos con la realidad de la vida cotidiana, hay tantas costumbres como wasi wasi o zafa casa. Otro es el trabajo de la chacra, lo que es el ayni. (D8)</p> <p>Por ejemplo, en cuanto al uso de plantas medicinales, preparamos medicina natural con las yerbas que hay en la comunidad, lo que trabaje en área de comunicación y ciencia y tecnología (D9)</p> <p>Les hablo de saberes antiguos de como trabajaban, como hacían sus casas, donde no se debe construir las casas para que no nos afecte, ahí incluso un niño hablo de que en las partes altas no debe botar desechos, si lo botan de arriba viene el agua en tiempo de lluvia. Los saberes antiguos eran de mucho respeto a la naturaleza y ahora que vean lo que está ocurriendo con la naturaleza yo creo que e pertinente. (D8)</p> <p>Trabajamos comprensión de textos, allí incluimos textos de su realidad por ejemplo sobre crianza de cuyes. Se elabora un texto de la utilidad de ese animal y luego compartimos el texto, lo vivenciamos, llevamos al animal presente, ellos -niño- lo describen, hablan sobre la utilidad. ¿Como es, para que sirve, realmente lo hacen con toda la entrega no? Como es parte de su vida quieren manipular, agarrarlo, quieren tocarlo hablar con facilidad y así responden. De ello escriben un texto en quechua o en español. Terminamos con la parte autoevaluativa si ellos han logrado los objetivos propuestos para esa actividad, se autoevalúan, lograron o no lograron, si no logran se refuerza. (D2)</p> | Aprendizaje de saberes locales | Tradiciones y saberes locales como recursos pedagógicos en la clase EIB |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                        |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--|
| <p>En comunicación elaboramos primero un texto y luego elaboramos un jarabe a base de yerbas de la zona para curar la tos, yo sabía eso de mis abuelos, me enseñaron que tales yerbas eran buenos para hacer jarabe contra la tos. En este caso el jarabe de eucalipto o caramelo de jengibre, aunque este no es de la zona, preparamos el jarabe con hojas de eucalipto y jengibre. Ahí se trabaja partiendo de lo que existe en la comunidad para poder obtener un producto en este caso los caramelitos. (D9)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                        |  |
| <p>por ejemplo, cuando preparamos la humita, los chicos están ahí y todos quieren hacer la humita, aunque ya no se mantiene la receta tradicional, esto ya se toma para un aprendizaje significativo, haciendo se aprende, los chicos, muestran su interés, porque ellos lo están haciendo, lo están vivenciando la actividad, por ese lado es bueno trabajar desde el enfoque EIB. (D9)</p> <p>A las mamás en la cocina alguna comida típica, algo queremos hacer y pedimos que tal mamá venga y que nos enseñe. (D7)</p> <p>Es revalorar nuestras costumbres, nuestras tradiciones, el idioma, que a futuro hay que seguir manteniendo ¿no? y que no desaparezca. No nos enfocamos a enseñar a los niños la gramática quechua, nada sino las costumbres, que conozcan su pasado, presente y sigan valorando para el futuro. (D2)</p> <p>Se ha hecho un trabajo sobre “uywanchikunata riksisun” haber ima uywanchikunataq kan kay llaqtanchikpi, ellos empiezan a comentar, cuchichanchikuna, wallpachanchikuna, quwichanchikuna, caballunchikuna, asnuchanchikuna, entonces te comentan después realizamos la lectura de escritura, ellos ponen a escribir sobre esos animalitos entonces de ahí r de ahí haber de que se alimentan ¿no? la importancia que tiene ¿no?, imatataq mikunku, imapaqtaq allin ñuqanchikpa yanapawanchik, algunos dicen en caso del caballo trasladar, en caso de otros animales para alimentación, la vaca por ejemplo nos da su leche, su queso (D4)</p> <p>Cuando se le pide si colaboran alguno que otro se resiste, pero cuando se le dice como se va sentir tu hijo hay recién dice tiene razón, que vayan le manda su comida le manda en matecito o le manda con la suysuna</p> | <p>Las tradiciones locales como recurso pedagógico</p> |  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| <p>que le decimos no? Con el mantelito antiguo lo envuelve y nos manda de todas maneras, hacen algunos el esfuerzo de colaborar, no hubo alguien que se haya negado. (D8)</p> <p>Eso lo adecuamos de acuerdo a la realidad de acá del centro poblado, de acuerdo a la zona (D6)</p> <p>ahora estamos dependiendo del mes, estamos con nuestra experiencia, hablando de nuestros productos verdes, hacemos escribir pequeños textos de los productos verdes, como lo que es nuestro maíz, la papá. (D6)</p> <p>hemos participado en los carnavales del barrio (D9).</p> <p>con mis niños hablamos ¿Por qué festejamos la Pascua?, los niños me dicen que anteriormente festejaban con yunza, dicen que Jesús ha resucitado. lo que más se rescata es que esto viene desde más antiguo de nuestros abuelos, tatarabuelos que han hecho la celebración de Semana Santa, con sus yunzas, con puchero, cocinan con yuca, ellos te cuentan (D6)</p> <p>Se toma en cuenta el contexto de la comunidad como costumbres, tradiciones, comidas, danzas u otras actividades que predomina en la comunidad. Para captar la atención de los niños, y el aprendizaje parte de su propia experiencia del niño que es más significativo (D9)</p> <p>Un ejemplo aquí trabajamos lo que es cosecha de la papa, la quinua y un poco sabiendo de contexto podemos trabajar nos vamos a la selva, y trabajar la cosecha de otro producto partiendo de acá de la comunidad salimos a otro. Esto varía de acuerdo a los temas a desarrollar y experiencias de aprendizaje están desarrollados de acuerdo al calendario comunal. El enfoque intercultural pide basado en experiencias en contexto real del estudiante, de igual forma se toma en cuenta el calendario cívico ambiental con todo eso se va trabajando. (D9)</p> |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                            |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--|
| <p>Cuenta con materiales de enseñanza de EIB; responde solamente textos en quechua para lectura, no para escritura, últimamente he visto para grados menores primero segundo grado últimamente les ha llegado cuadernos de trabajo todo en quechua, vienen para primero, segundo, tercero hasta cuarto. Para quinto y sexto viene sumaq kausay, yachaq masiy y no hay otro material. (D7)</p> <p>Si, contamos con fichas, tenemos chacala que ponemos en cada aula y los textos como la yupana para las matemáticas, rimana es para comunicación, sumaq kausay es para personal social y ciencia para ambos, viene por grados de primero a sexto. (D8)</p> | <p>Materiales de enseñanza provistos por el Ministerio</p> |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--|

Eje temático: Interacción con los alumnos, padres de familia y la comunidad

| Frase codificada                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Subcategoría                               | Categoría                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <p>La interacción con los chicos en quechua ya es limitada, pero con sus mamás sí. Como ellas tienen esa lengua, te dan más confianza cuando es en su idioma. Opinan y participan en su lengua; si es en castellano, tienen un poco de recelo (D1).</p> <p>Yo interactué en quechua, utilizo para motivar a los alumnos, saludar en quechua, narrar un cuento de esa manera son motivados los alumnos. Eso es interculturalidad (D5)</p> <p>Si me dicen en quechua yo les voy a obedecer, si me piden por ejemplo ir al baño tienen que decirme en quechua le digo, sino no va ver permiso. Cuando buscas la conversación en quechua, ya empezaron en quechua ya, hablan, no es que no hablan, hablan, como que se ha hecho ese complejo de que en la escuela ya se habla español, sienten vergüenza cuando hablan quechua. Hasta empezar es la cosa ¿no? Por eso los viernes digo en que hemos quedado. Primero les hago leer, lectura libre como tenemos textos en quechua, lean su texto y me cuentan, escojan ustedes, lean y de ahí me cuentan, aunque sea adivinanza, cuento lo que sea, pero ustedes me cuentan les digo, lo hacen, es hasta empezar como</p> | <p>Maneras de relación con los alumnos</p> | <p>Relación docente alumno, padre de familia y la comunidad.</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                     |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--|
| <p>quien dice, yo veo ese complejo, hablan bien. Todos los niños son del lugar, hablan bien (D7)</p> <p>Los papás como que se oponen, quieren dejar a un lado a nuestro quechua no, pero ya nosotros le conversamos con ellos, tratamos de hacer entender de que nuestro quechua es un idioma que ellos tienen que aprender. Hasta en la Universidad van a llevar el curso de quechua. (D6)</p> <p>Por ejemplo, para un texto instructivo tenemos que visitar donde una abuelita para que nos cuente todo el procedimiento, para eso en el salón ya hemos preparado, para la parte práctica íbamos donde el yachaq, quien hacia el procedimiento por ejemplo para teñir lana, hace todo el procedimiento, prende la candela, pone la olla, hecha el nogal, luego el hilo para el teñido, después la pukcha, haces el hilo, ósea todo el proceso completo. De ahí el estudiante está satisfecho. (D3)</p> <p>Porque nace de los conocimientos ancestrales, aún mantiene de repente ya no mucho porque actualmente ya le hemos reemplazado con los medicamentos de la farmacia, pero sin embargo no está por demás rescatar los saberes ancestrales de los antiguos ... ellos se curaban de diferentes enfermedades con yerbas por ahí también queríamos aprovechar ese concepto para aprendizaje de niños ¿no? (D9)</p> <p>Haber hice una clase de vivenciación de una costumbre como el quqaw mastay. Antes de salir a la vivenciación, con todos los niños se hace las normas de convivencia, como vamos a salir, como vamos a ir, como vamos a participar en la vivenciación,... Durante la vivenciación, cada niño que ha llevado su comida, su fiambre comparte todos en forma de círculo y todos consumen de manera ordenada ... Antes de comer se cumple con todas las ritualidades de nuestro saber cómo lo hacían nuestros antepasados. Nuestros padres ofrecían a Pachamama primero, luego a los apus, a eso llamamos qaywarikuy, recién puedes consumir. Después ya regresamos, recién en la parte pedagógica producen textos de lo que han llevado,</p> <p>En matemática tomé el adobe ruray, la parte teórica hice en clase, y la parte práctica en el campo. Para eso visitamos a un lugareño que hacía adobe, claro eso planifico con anticipación, allí los alumnos enumeran,</p> | <p>Actitud de padres de familia en la educación</p> |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                      |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--|
| <p>reconocen los números, las figuras geométricas, así relacionamos con el contenido de las matemáticas. (D3)</p> <p>Es intercultural porque viene de nuestros ancestros. Los intercambios definen como intercultural (D3)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>La participación en las costumbres del pueblo</p> |  |
| <p>tu le llevas a los chicos de 6to grado a vivenciar los carnavales, vamos a participar en la costumbre de la comunidad corres el riesgo de que a los chicos le están motivando, de que es normal que participen y otro es que aprovechen el momento para tomar. nos ha pasado eso en la faena, chicos de 8 o nueve años habían tomado trago. Ahora a comparación de hace 10 años tu ibas normal con los chicos a las faenas, participabas incluso de daban un poquito de coca, chachaban coca y te ibas, ahora lo toman por otro lado, la profesora me lleva al carnaval, me lleva a la herranza como que normal me voy a la fiesta y ya no estoy tanto vivenciando sino ya estoy incitando, por ahí que no podemos vivenciar ese tipo de actividades (D9)</p> <p>La institución desde antes de la pandemia tenía sus trajes típicos como sequy, su pantalón, su mantita, su gorrita entonces tienen que ponerse obligatoriamente en desfile, en algunas actuaciones en día de la madre en todas las actividades, con su participación están inculcando la interculturalidad que se trabaja en la institución... Con esta forma de trabajo lo que buscamos es que los chicos conozcan sus costumbres, sus tradiciones, que valoren y que practiquen que sigan realizando hacia adelante, ese es el fin. (D4)</p> <p>El saber queda en los niños, pero digamos que los niños quieren salir más adelante, vayan a las universidades como que ya se pierde la interculturalidad, pero eso queda en los estudiantes, no es como una herramienta sino la formación queda en los niños, lo que aprendió nunca se va olvidar, que le sirva como un medio para crecer profesionalmente, que sea como requisito para algo ya no. Lo que veo es que en la formación de los niños queda ahí. (D7)</p> |                                                      |  |

## Eje temático: valoración social del docente a EIB

| Frase codificada                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Subcategoría                                       | Categoría                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| <p>Con el quqaw mastay sería el compartir, ahí estas formando al individuo que tiene que ser una persona que comparte, ser empáticos. Estamos formando para que no sean individualistas, desde nuestra sabiduría que quiera para todos (D1)</p> <p>Como bueno que la educación parte de nuestra realidad, cultura, lengua, en esa parte es muy fructífero, siempre en cuando está bien diagnosticado, planificado, ya no una educación foránea impuesto sino desde nuestra sabiduría, desde nuestro quehacer es mucho mejor (D1)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Formación de espíritu comunitario en el estudiante | La EIB como un medio de conservación de la cultura |
| <p>Es mantener nuestras costumbres, nuestra habla, nuestra vivencia que perdure en el futuro (D2)</p> <p>Los estudiantes que valoran sus costumbres, que conozcan, conscientes, conocen valoran(D2)</p> <p>El niño logre su aprendizaje desde su propia experiencia, así el niño asimila más rápido, sino se dificulta, no va poder lograrlo el propósito que se quiere se ha recuperado los valores, la identidad, (D3)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Conservación de las costumbres                     |                                                    |
| <p>En los niños el quechua permite rescatar sus vivencias, las experiencias, los saberes previos, más que todo rescatar saberes previos a base de eso trabajar. En cuanto a comprensión ellos entienden mejor en quechua, por ejemplo, hablan de comprensión del texto relatas una historia en quechua, ellos lo que han entendido van a parafrasear te lo van a decir; pero leerlo un texto en castellano poco les has quedado, ya se que entienden, pero no tienen esa facilidad de expresar, en cambio en quechua, ellos lo expresan, lo dicen lo que han entendido de mejor manera, en cambio en castellano lo dicen unas cuantas palabras y no hay mas (D7)</p> <p>Si hablamos hay colegas que rechazan, no están de acuerdo, dicen que el quechua es un retraso, no entienden los alumnos tal cosa, es pérdida de tiempo, así también los padres de familia, hay también docentes que no rechazamos, es nuestro idioma. (D5)</p> | Método para el aprendizaje del escolar             |                                                    |

## Eje temático: Expectativa del docente

| Frase codificada                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Subcategoría                                                     | Categoría                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| <p>Yo estoy viendo va ver un cambio fuerte, eso es el temor, aunque el ministerio está trabajando la revitalización, el fortalecimiento, pero no está yendo de manera positiva esas propuestas porque está yendo a tendencia a desaparecer, de aquí a quince años prácticamente los niños ya no van a hablar quechua, no van a saber parte de lengua, cultura, va desaparecer. Esto se debe a la globalización, los medios de comunicación, la otras culturas que vienen son fuertes, ahí está la tecnología de los chinos, por eso la tendencia a desaparecer de nuestra lengua, cultura. La evaluación psicolingüística lo hacemos cada año (D1)</p> <p>Cuando llegué a esa institución, hace 9 años, encontré quechuahablantes regular cantidad mas o menos en 80 a 90% de ahí ha ido bajando, estos últimos años ya encuentro menos quechuahablantes, la mayoría habla español, eso es la preocupación, los papas, mamas inculcan que aprendan castellano, piensan todavía que quechua es un retraso (D2)</p> <p>Trabajamos el quechua, ¿no?, pero sabemos que a veces nuestros estudiantes como que no quieren ya ni hablar, es la nueva generación. Creo que eso viene de casa, de los padres, ¿no?, mi mamá no quiere, no quieren hablar el quechua, pero nosotros tratamos de alguna manera inculcar a los estudiantes que sí nuestro idioma que tenemos que aprender, ¿no? (D6)</p> <p>Algunos dicen que no, pero desde que se ha motivado, ahora como se sabe para algún trabajo o alguna cosa que los estudiantes tienen que dominar su lengua materna tanto en superior también cuando va ser profesional. Uno de los requisitos es que ellos dominen todo ello. ha influido que los estudiantes pongan su conciencia y que trabaje y ellos tienen ese don y participan activamente en las actividades (D4)</p> <p>Si como dije cuándo van a salir como profesionales, e el campo no pueden entenderse con quechuahablantes, con nuestros paisanos ¿no? (D5)</p> | Desinterés de estudiantes por la valoración de la cultura andina | Expectativa del docente sobre EIB |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                   |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>Yo trato de concientizar que el quechua si rechazamos nuestro idioma quechua no somos peruanos, algunos dicen que el quechua es un retraso, algunos si están conformes (D5)</p> <p>Ejemplo yo le digo señora yo soy docente y estoy aquí por hablar quechua, yo trabajo aquí porque justamente doy mi examen de dominio de lengua el ministerio nos entrevista cada 5, 3 años tanto escrito como oral, yo no pasara esa evaluación no estaría aquí trabajando así le digo. Entonces más adelante le va servir le dicho, sobre todo para cuando va trabajar, porque yo no creo que los niños van a trabajar todo el tiempo en la ciudad, siempre va salir al campo, se va a desplazar entonces ahí le va hacer falta le digo (D8)</p> <p>Los papas, eso era antes los obligaba en casa hablar castellano, veían el quechua como un retraso, ese concepto escuchaba hablar, ahora no veo eso, ningún padre de familia dice: La dificultad seria que hay ese complejo ¿no? Quechua es algo inferior, algo no le damos valor, también como vemos a nivel nacional lo que está pasando en la capital con la gente de provincia todo eso influye (D7)</p> <p>De todas maneras, se debe trabajar quechua para que el niño no se olvide todo, hay que tratar de revitalizar como vemos nuestra realidad el quechua es importante para convocatorias laborales, a veces es uno de los requisitos para la <u>inclusión social, para no excluir a nadie, el trabajador siempre</u> debe dominar el idioma quechua para todo eso hay que preparar al niño, nosotros estamos en <u>proceso de revitalización, a la semana trabajamos dos horas de quechua nada mas</u> (D9)</p> <p>Sobre Eib, no quieren por lo trabajoso que era preparar las sesiones en quechua, por eso lo hacen más oralmente. Bueno aceptan solo por el incentivo económico (D2)</p> <p>Lo que establecen como meta es que el niño se desenvuelva, que aprenda en su lengua si se cumple, pero no al 100%, parcialmente podría decir. Esto se debe a que el docente mismo no está cumpliendo ¿no? Yo veo los textos que dan para quinto y sexto están igualitos, están nuevecitos algunos ¿no? Como que no han utilizado. Acá lo veo que es factor docente, aquí</p> | <p>Expectativas motivadoras del quechua</p> <p>Resistencia al uso del quechua</p> |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--|

|                                                                                                                                                       |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| podría decir de repente a veces esperamos control, sino no hay, como que se está dejando a un lado. Cuando trabajas realmente si hay resultados, (D7) |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

Eje temático: Logros y dificultades de EIB en la representación social de los docentes.

| Frase codificada                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Subcategoría                                                                   | Categoría           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| <p>Verdaderamente con iniciativa propia o con esa vocación hay poquísimos. Según que he trabajado a nivel de nuestro distrito habrá pues uno o dos no hay más, ósea no lo trabajan por ahí es el fracaso más que nada ¿no? Al facilismo siempre caemos, a los textos que vienen o planificaciones que vienen lo compran no están trabajando eso totalmente fehaciente y verdadero ¿no? Poquísimos son los que planifican desde nuestra realidad ahí es el fracaso. (D1)</p> <p>No hay especialistas traductores de la lengua para mejorar los textos son pocos los docentes que están enfocados en EIB, sobre todo los jóvenes, mientras los colegas antiguos nombrados casi nada les interesa (D3)</p> <p>A que debería ello hay muchos errores en especialistas, inventan palabras y crean confusión en lo alumnos que ya saben. Los padres jóvenes no les importa (D9)</p> <p>Mas que nada en escribir, oye, teníamos bastante dificultad cuando netamente llevábamos. Anterior recuerdo que los primeros años elaborábamos nuestra unidad de aprendizaje en quechua, proyectos, sesiones pura quechua teníamos que hacer esa dificultad hemos tenido, pero después así estamos trabajando luego ahora ya no. Solo hacemos nuestra sesión en Castellano lo hacemos y qué tema vamos a trabajar en quechua lo ponemos eso no más ya. (D6)</p> <p>Se va volver a la caracterización de la institución para determinar si nuestra institución va ser EIB o no. Por qué muchas veces no lo es y estamos forzando, mejor que entre a revitalización y entre a otro tipo de tratamiento, los niños que dominan ya están en</p> | <p>Falta de compromiso de los agentes educativos con los propósitos de EIB</p> | <p>Dificultades</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                               |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--|
| <p>fortalecimiento, por ahí la caracterización debe ser más real. En mi caso si mi institución lo ponen en revitalización el tratamiento va ser diferente yo puedo trabajar en quechua en horario específico, en cambio en fortalecimiento se trabaja más en quechua y poco en castellano, eso debe ser de manera mas real, muchas no lo han hecho como corresponde. El ministerio te bombardea full textos de primero a sexto, el almacén esta lleno de textos de quechua que a veces ni siquiera el docente los usa. Los estudiantes reciben libros en quechua, lo ven y no lo comprenden, debe ser contextualizado a cada zona y no con préstamos de otras variantes que confunde a los niños (D8)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                               |  |
| <p>Ellos se comunican en castellano, algo para llamar atención para eso no más utilizan quechua como qaytamuyá ya pues no te quedes, para exigir, para protestas algo así no más. Todo es castellano. Los niños de grados inferiores hablan con naturalidad el quechua, pero de grado superior que son de 5to, sexto grado tienen vergüenza, eso he visto en todo Huaccana, después cuando ya están en superior quieren aprender. (D1)</p> <p>Ya son de segunda, de quechua son mínimos. En mi aula, por ejemplo, así de neto neto de quechua habrá dos nada más de 12 alumnos. En comparación a primeros años que estaba trabajando aquí con la de ahora, ha habido una reducción sustancial de quechua hablantes. (D6)</p> <p>Los chicos a medida que van creciendo entrando a la adolescencia ya no toman mucho valor tal vez, por obligación llevan el curso porque tienen que aprobar, no porque a ellos le interesan lo vivan. Como cualquier curso por la nota hay que esforzarse, hacer la tarea eso es lo que se ve. Eso se de más al avance de la tecnología los chicos ahora todo el mundo tienen celular, están en otro asunto, ya no salen a ver las costumbres, no participan en actividades como faenas que también ya se están dejando de hacer las faenas (D9)</p> <p>En la escuela de Huaccan, los padres se opusieron a que se enseñe en quechua, para qué decían. Pero hemos explicado que ha futuro nuestra lengua va ser valorado, todo funcionario público va tener que dominar dos o tres lenguas, la lengua materna, castellano o talvez inglés, así cambiaban de posición(D2)</p> | <p>Disminución de niños quechua hablantes</p> |  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                              |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>Padres: En mi grado sí me están apoyando será pues ya pues empezando de 60%, pero no todos. En la asamblea no hubo comentarios de para que enseñan quechua a mi hijo, si ya sabe. (D6)</p> <p>Como que allí hay una dificultad en la comunidad como que los papas ya no tienen interés en apoyar, como que ellos mismos perdieron, ya no hay esos yachaq de antes, esos sabios que podían transmitir los conocimientos ancestrales, ya no hay. Los de actual generación ya no tienen muchos conocimientos, tampoco les interesa impartir a sus hijos, al contrario, se van ya con los avances de la ciencia y tecnología, mas están en eso, ya no aportan, ya no apoyan a inculcar a sus hijos estos saberes ancestrales que hay para poder trabajar bajo un enfoque intercultural. Es difícil para el maestro, solo no más hacer ese trabajo, debería de haber apoyo de toda la comunidad para poder desarrollar un aprendizaje de enfoque intercultural. (D9)</p> <p>Trato de explicar como que algunos tratan de apoyar, pero no todos, lo que ellos quieren que los chicos tengan dominio del castellano, dominio de otros idiomas, como que el quechua no, no lo valoran mucho (D9)</p> <p>Uno es el contexto, otro es padre de familia, el ministerio tampoco ya no está apoyando tanto mas antes si había no?, ellos también ya no toman tanto interés, hace 5 o 6 años atrás había acompañantes pedagógicos especializados en EIB venían a orientar, a trabajar acompañar al docente a fortalecer todo eso ya no hay lo quitaron será por eso que también nos quitaron el enfoque EIB, el acompañante te apoyaba en cuanto a la sensibilización, en cuanto a los trabajos con eso podíamos trabajar, por eso hemos hecho todo lo posible. Desde que nos quitaron ya no tenemos ni texto, trabajo no más ya al ritmo de los niños y mas aun con la pandemia ahorita estamos más en recuperación de niños bastante se han retraído (D9)</p> <p>Otra dificultad son las sectas evangélicas, son bastante negativos, no quieren que se valore las costumbres, las festividades lo asocian con prácticas demoniacas, no comparten ellos. El aprendizaje es tridimensional, es cognitiva, es social, parte dinámica. No quieren que hagas cantar fuera de la religión, no quieren que hagas bailar una costumbre, eso pasa en mayoría de los centros educativos (D2)</p> | <p>Desinterés de los padres por EIB</p> <p>Contexto desfavorable a los propósitos de EIB</p> |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                   |                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <p>Últimamente, más bien ellos quieren que trabajemos con mayor empeño, con pertinencia pedagógica que necesariamente se hace, quieren que sus lean en L1 y L2. Eso porque hay requerimiento de los están en superior, quieren una educación con pertinencia (D1)</p> <p>la recuperación de identidad cultural, rescate de valores, el desarrollo de la humanidad está en lo propio, desarrollar en su propia lengua, en su propia herencia de lo que él sabe (D3)</p> <p>Mira para este cambio se necesita más voluntad, compromiso, un apoyo no tanto económico, sino en más personal, con la recargada labor en administrativa y en aula no hay suficiente tiempo, bueno con un apoyo con apoyo con acompañante o para sistematización de materiales ya te ayudaría (D1)</p> | <p>Cambio de actitud de padres y fortalecimiento de identidad</p> | <p>Logros manifiestos en la valoración a EIB</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|



ESCUELA DE

**POSGRADO**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL  
DE HUAMANGA**CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD 002-2024-UNSCH-EPG/OGH**

El que suscribe; responsable verificador de originalidad de trabajo de tesis de Posgrado en segunda instancia para la Escuela de Posgrado – UNSCH; en cumplimiento a la Resolución De Consejo Directivo N°109-2024-UNSCH-EPG/CD, Reglamento de Originalidad de trabajos de Investigación de la UNSCH, otorga lo siguiente:

**CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD**

|                                              |                                                                                                             |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AUTOR</b>                                 | Mtro. Nolberto Claudio Rojas Porras                                                                         |
| <b>DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS</b> | DOCTORADO EN EDUCACIÓN                                                                                      |
| <b>GRADO ACADÉMICO QUE OTORGA</b>            | DOCTOR                                                                                                      |
| <b>DENOMINACIÓN DEL GRADO ACADÉMICO</b>      | DOCTOR(A) EN EDUCACIÓN                                                                                      |
| <b>TÍTULO DE TESIS</b>                       | Educación Intercultural Bilingüe en la representación social de los docentes del distrito de Huaccana, 2023 |
| <b>EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD</b>            | 17% de similitud                                                                                            |
| <b>N° DE TRABAJO</b>                         | 2429776924                                                                                                  |
| <b>FECHA</b>                                 | 09 de agosto de 2024                                                                                        |

Po tanto, según los artículos 12, 13 y 17 del Reglamento de Originalidad de Trabajos de Investigación, es procedente otorgar la constancia de originalidad con depósito.

Se expide la presente constancia, a solicitud del interesado para los fines que crea conveniente.

09 de agosto de 2024.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN  
CRISTÓBAL DE HUAMANGA  
Escuela de Posgrado  
Dr. Oscar Gutiérrez HuamaniCC.  
Archivo  
OGH/

# Educación Intercultural Bilingüe en la representación social de los docentes del distrito de Huaccana, 2023

*por Nolberto Claudio Rojas Porras*

---

**Fecha de entrega:** 09-ago-2024 09:01p.m. (UTC-0500)

**Identificador de la entrega:** 2429776924

**Nombre del archivo:** tesis\_final\_ROJAS\_PORRAS.docx (1.82M)

**Total de palabras:** 52791

**Total de caracteres:** 296616

# Educación Intercultural Bilingüe en la representación social de los docentes del distrito de Huaccana, 2023

## INFORME DE ORIGINALIDAD

17%

INDICE DE SIMILITUD

16%

FUENTES DE INTERNET

11%

PUBLICACIONES

10%

TRABAJOS DEL  
ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1

[hdl.handle.net](https://hdl.handle.net)

Fuente de Internet

4%

2

Ferrario, Valeria. "Interculturalidad Y Escuela EIB: Concepciones Y Creencias de Docentes EIB De Apurímac Y Puno", Pontificia Universidad Catolica del Peru (Peru), 2023

Publicación

2%

3

[repositorio.unap.edu.pe](https://repositorio.unap.edu.pe)

Fuente de Internet

1%

4

[myslide.es](https://myslide.es)

Fuente de Internet

1%

5

[www.revistas.uma.es](https://www.revistas.uma.es)

Fuente de Internet

1%

6

[urepublicana.edu.co](https://urepublicana.edu.co)

Fuente de Internet

1%

7

[docplayer.es](https://docplayer.es)

Fuente de Internet

1%

8

Fuente de Internet

&lt;1 %

9

pdfcookie.com

Fuente de Internet

&lt;1 %

10

documentop.com

Fuente de Internet

&lt;1 %

11

repositorio.uarm.edu.pe

Fuente de Internet

&lt;1 %

12

repositorio.pucp.edu.pe

Fuente de Internet

&lt;1 %

13

Submitted to Universidad Internacional de la Rioja

Trabajo del estudiante

&lt;1 %

14

archive.org

Fuente de Internet

&lt;1 %

15

Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

Trabajo del estudiante

&lt;1 %

16

www.scribd.com

Fuente de Internet

&lt;1 %

17

uni-bielefeld.de

Fuente de Internet

&lt;1 %

18

www.redalyc.org

Fuente de Internet

&lt;1 %

|    |                                                                         |      |
|----|-------------------------------------------------------------------------|------|
| 19 | <b>ebin.pub</b><br>Fuente de Internet                                   | <1 % |
| 20 | <b>repositorio.minedu.gob.pe</b><br>Fuente de Internet                  | <1 % |
| 21 | <b>core.ac.uk</b><br>Fuente de Internet                                 | <1 % |
| 22 | <b>planipolis.iiep.unesco.org</b><br>Fuente de Internet                 | <1 % |
| 23 | <b>repositorio.unicauca.edu.co:8080</b><br>Fuente de Internet           | <1 % |
| 24 | <b>Submitted to CONACYT</b><br>Trabajo del estudiante                   | <1 % |
| 25 | <b>Submitted to Universidad Cesar Vallejo</b><br>Trabajo del estudiante | <1 % |
| 26 | <b>repositorio.autonoma.edu.co</b><br>Fuente de Internet                | <1 % |
| 27 | <b>repositorio.unamba.edu.pe</b><br>Fuente de Internet                  | <1 % |
| 28 | <b>revistas.upel.edu.ve</b><br>Fuente de Internet                       | <1 % |
| 29 | <b>repositorio.unfv.edu.pe</b><br>Fuente de Internet                    | <1 % |
| 30 | <b>doczz.es</b><br>Fuente de Internet                                   | <1 % |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |      |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 31 | Submitted to Universidad Politecnica Salesiana del Ecuador<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                            | <1 % |
| 32 | www.elsevier.es<br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                           | <1 % |
| 33 | Submitted to Universidad Autonoma de Chile<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                                            | <1 % |
| 34 | www.mirovni-institut.si<br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                   | <1 % |
| 35 | Submitted to Universidad Anahuac México Sur<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                                           | <1 % |
| 36 | Claudio Díaz-Herrera, Karen Olivares Peña, Carlos Martínez Matamala, Pilar Muñoz-Figueroa. "Analizando representaciones sociales desde la teoría del núcleo central", HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades, 2023<br>Publicación | <1 % |
| 37 | alicia.concytec.gob.pe<br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                    | <1 % |
| 38 | Submitted to Fundación Universitaria del Area Andina<br>Trabajo del estudiante                                                                                                                                                                                                  | <1 % |
| 39 | repositorio.upla.edu.pe<br>Fuente de Internet                                                                                                                                                                                                                                   |      |

<1 %

40

[www.scielo.org.co](http://www.scielo.org.co)

Fuente de Internet

<1 %

41

[sophia.ups.edu.ec](http://sophia.ups.edu.ec)

Fuente de Internet

<1 %

42

Submitted to INACAP

Trabajo del estudiante

<1 %

43

[ia800402.us.archive.org](http://ia800402.us.archive.org)

Fuente de Internet

<1 %

44

[repo.unlpam.edu.ar](http://repo.unlpam.edu.ar)

Fuente de Internet

<1 %

45

[www.coursehero.com](http://www.coursehero.com)

Fuente de Internet

<1 %

46

[www.pcyyps.com](http://www.pcyyps.com)

Fuente de Internet

<1 %

47

[repositorio.ufmg.br](http://repositorio.ufmg.br)

Fuente de Internet

<1 %

48

[sociologia-alas.org](http://sociologia-alas.org)

Fuente de Internet

<1 %

49

[repositorio.uncp.edu.pe](http://repositorio.uncp.edu.pe)

Fuente de Internet

<1 %

50

[repositorioinstitucional.uabc.mx](http://repositorioinstitucional.uabc.mx)

Fuente de Internet

<1 %

51

[repository.unad.edu.co](http://repository.unad.edu.co)

Fuente de Internet

<1 %

52

[www.culturayrs.unam.mx](http://www.culturayrs.unam.mx)

Fuente de Internet

<1 %

53

[repositorio.unsch.edu.pe](http://repositorio.unsch.edu.pe)

Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 30 words

Excluir bibliografía

Activo



**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR**  
**AL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR(A) EN EDUCACION**  
**RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 000216-2024-UNSCH-EPG/D**

Siendo las 10:00 a. m del 26 de marzo de 2024 se reunieron en el auditorium de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, el Jurado Examinador y Calificador de tesis, presidido por el **Dr. Oscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ** director (e) de la Escuela de Posgrado, el **Dr. Teodosio Zenobio POMA SOLIER** director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, e integrado por los siguientes miembros: **Dr. Victor Gedeon PALOMINO ROJAS** y el **Dr. Luis Lucio ROJAS TELLO**; para la sustentación oral y pública de la tesis titulada: **EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LOS DOCENTES DEL DISTRITO DE HUACCANA, 2023**. En la Ciudad de Ayacucho del 2024 presentado por el **Mtro. Nolberto Claudio ROJAS PORRAS**. Teniendo como asesora la **Dra. María FLORES GUTIERREZ**.

Acto seguido se procedió a la exposición de la tesis, con el fin de optar al Grado Académico de **DOCTOR (A) EN EDUCACIÓN**, Formuladas las preguntas, éstas fueron absueltas por el graduando.

A continuación el Jurado Examinador y Calificador de tesis procedió a la votación, la que dio como resultado el siguiente calificativo: DIECISEIS (16)

**CALIFICACION (\*)**

|                            |   |
|----------------------------|---|
| Aprobado por unanimidad    | X |
| Aprobado por Mayoría       | — |
| Desaprobada por Unanimidad | — |
| Desaprobada por mayoría    | — |

(\*) Marcar con aspa

Luego, el presidente del Jurado recomienda que la Facultad proponga que se le otorgue al **Mtro Nolberto Claudio ROJAS PORRAS** el Grado Académico de **DOCTOR (A) en EDUCACIÓN**. Siendo las 12:10 hrs. Se levanta la sesión.

Se extiende el acta en la ciudad de Ayacucho, a las 12:10 hrs. Del 26 de marzo 2024.

  
Dr. Oscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ  
Director (e) de la Escuela de Posgrado

  
Dr. Teodosio Z. POMA SOLIER  
Director ( e ) de la Unidad de Posgrado – FCE

  
Dr. Victor Gedeon PALOMINO ROJAS  
Miembro

  
Dr. Luis Lucio ROJAS TELLO  
Miembro

  
Dr. Marco Rolando ARONES JARA  
Secretario Docente

**Observaciones:**

Faltó el Dr. Víctor Gedeón Palomino Rojas