

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



“Yo hablo en quechua, mis hijos de entender entienden, pero hablar no”:
Percepciones, roles y formas de participación de la EIB en una escuela de
Pacca, Cusco

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Sociología presentado
por:

Orccottoma Cárdenas, Lucía Micaela

Asesor(es):

Bracco Bruce, Diana Lucia

Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Bracco Bruce, Diana Lucia, docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/trabajo de investigación titulado Yo hablo en quechua, mis hijos, de entender, entienden, pero hablar no: Percepciones, roles y formas de participación de las familias en la implementación de la EIB en una escuela de Pacca, Cusco, del/de la autor(a) Orccottoma Cardenas, Lucia Micaela,

dejo constancia de lo siguiente:

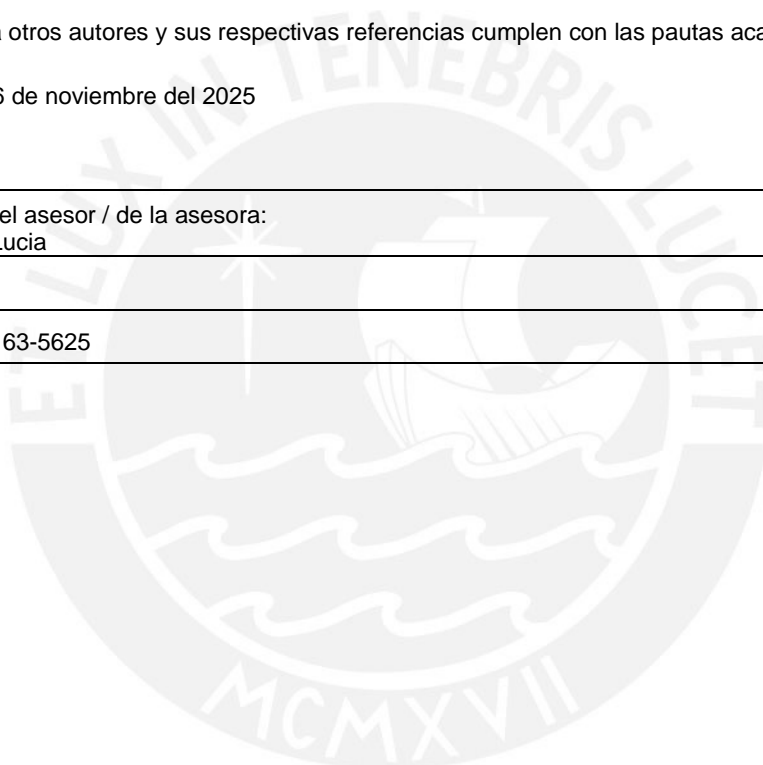
- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 16/11/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima 16 de noviembre del 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Bracco Bruce, Diana Lucia
--

DNI: 42439517

ORCID: 0000-0003-0163-5625



Dedicatoria

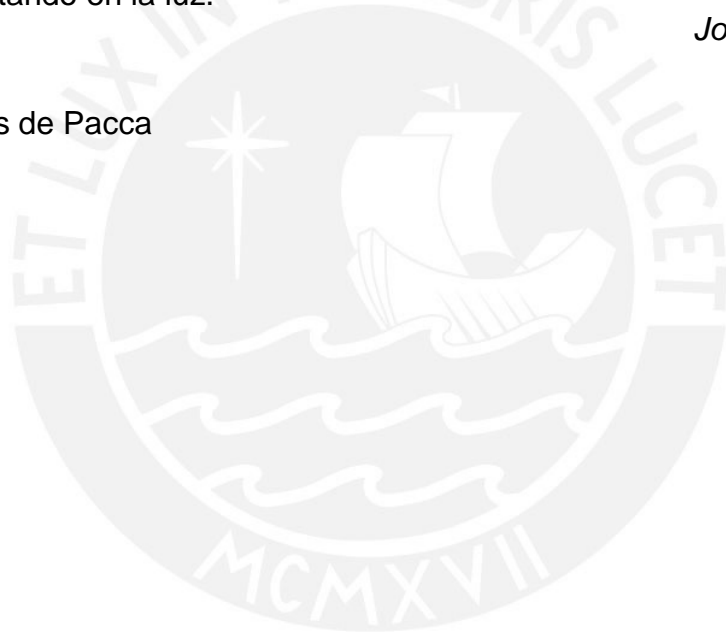
Era aún temprano; las paredes del patio daban mucha sombra; el sol encendía la cal de los muros, por el lado del poniente. El aire de las quebradas profundas y el sol cálido no son propicios a la difusión de los sonidos; apagan el canto de las aves, lo absorben; en cambio hay bosques que permiten estar siempre cerca de los pájaros que cantan. En los campos templados o fríos, la voz humana o la de las aves es llevada por el viento a grandes distancias. Sin embargo, bajo el sol denso, el canto del zumbayllu se propagó con una claridad extraña; parecía tener agudo filo. Todo el aire debía estar henchido de esa voz delgada; y toda la tierra, ese piso arenoso del que parecía brotar.

—¡Zumbayllu, zumbayllu!

Repetí muchas veces el nombre, mientras oía el zumbido del trompo. Era como un coro de grandes tankayllus fijos en un sitio, prisioneros sobre el polvo. Y causaba alegría repetir esta palabra, tan semejante al nombre de los dulces insectos que desaparecían cantando en la luz.

José María Arguedas

A los niños y niñas de Pacca



Agradecimientos

A los niños y niñas, mamás y profesoras de la escuela por recibirme con cariño y compartir conmigo sus historias. Por las horas de fútbol y de matagente en el recreo y por las caminatas del colegio al paradero cada tarde después de clases.

A Lucía y a Patricia por la escucha y el apoyo durante estos meses, por compartir conmigo sus ideas y por confiar en este proyecto.

A mis amigas, con quienes a lo largo de este proceso hemos tenido una historia que podría ser una tesis también. Por siempre hallar la manera de encontrarnos.

A Xime, Valqui, Belen, Vale, Romina y Mariana por estar siempre.

A mis papás, Nora y Jesús, mi tía Norma, Illa, Inti, Lu, Santi, Camu, Sergio, Fany, Eloy, Aroma, Urpi e Ingrid. Por creer en esa magia de dragones y sueños y también por su fuerza y convicciones.

A Amaranta, quien llevó cartas al más allá escapando de su propio corazón y a Alba por encontrarme en ella y su historia.

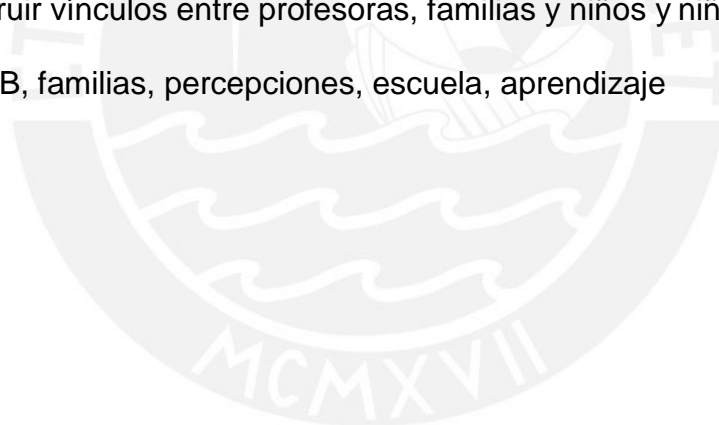
Y finalmente, a mi abuelo y a mi abuela, por ser la mejor profesora del mundo.



Resumen

La investigación presenta las percepciones, roles y formas de participación de las familias en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en una escuela en Pacca, Cusco. Se llevó a cabo desde una metodología cualitativa que incluía entrevistas semiestructuradas, observación participante y un taller lúdico. De esta forma se identifican las percepciones sobre el quechua y los saberes previos por parte de las familias, así como la descripción de las relaciones entre las familias y las docentes de la institución educativa. La hipótesis plantea que las familias tienen una participación parcial en la implementación del modelo EIB, enfocado en su rol desde actividades complementarias al espacio escolar y la relación con la institución educativa está marcada por mandatos de disciplina y autoridad. Esto se enmarca en el contexto de la implementación de la EIB en una escuela de revitalización, en la cual los estudiantes tienen como lengua originaria el español. Los resultados muestran la importancia que las familias le dan al aprendizaje del quechua para el futuro y desarrollo profesional de los niños y niñas. Asimismo, en la participación de los niños y niñas en celebraciones y festividades en la comunidad, las cuales se promueven por parte de la escuela. Parte de los desafíos de la implementación de la EIB implican la organización de espacios de encuentro entre las familias y la escuela frente a las expectativas del sistema educativo superior. Sin embargo, se pueden ver cambios frente a experiencias previas de violencia con la escuela y la incorporación de las dimensiones de bienestar y cuidado en las maneras de construir vínculos entre profesoras, familias y niños y niñas.

Palabras clave: EIB, familias, percepciones, escuela, aprendizaje



Índice de contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	3
Capítulo 2. Estado de la cuestión	8
2.1. Investigaciones sobre los docentes sobre los avances y retos de la EIB.....	8
2.2. Investigaciones sobre las familias.....	10
2.3. Investigaciones sobre las percepciones de los estudiantes	12
Capítulo 3. Marco teórico.....	16
3.1. La EIB: la búsqueda de la transformación de la episteme	16
3.1.1. La escuela como espacio de reproducción de saber-poder	16
3.1.2. El concepto de interculturalidad y su relación con el saber-poder	20
3.1.3. La interculturalidad y la escuela.....	22
3.1.4. La EIB en el Perú	24
3.2. Los actores en el campo de la educación	28
3.2.1. Del triángulo educativo hacia la participación de los actores en la escuela	28
3.2.2. Percepciones y participación de los actores en la EIB.....	31
Capítulo 4. Metodología.....	35
4.1. El contexto y los participantes.....	36
4.2. Técnicas de producción del conocimiento.....	38
4.3. Proceso de Investigación	41
4.4. Cuidados éticos	43
Capítulo 5. El quechua, los saberes previos y la escuela:.....	45
5.1. Sobre el quechua, las familias y su relación con la escuela.....	45
5.2. Saberes previos: festividades locales, la agricultura y los saberes sobre la cosmovisión	59
5.2.1. Las festividades locales y la participación activa de los niños y niñas	60
5.2.2. La agricultura y la separación entre el juego y el trabajo	63
5.2.3. El bautizo y la cosmovisión	67
Capítulo 6. Relaciones y participación de las familias y la institución educativa.....	70
6.1. La escuela de padres y el reforzamiento.....	70
6.2. Las concepciones del aprendizaje	77
Conclusiones.....	87
Referencias bibliográficas.....	92



Índice de figuras

Figura 1 Taller con los niños y niñas	40
Figura 2 Taller con los niños y niñas	41
Figura 3 Tres momentos del uso del quechua en la escuela	46
Figura 4 Recorrido de regreso a las casas	51
Figura 5 Conversaciones sobre los animales	51
Figura 6 Dibujo sobre la comunidad de Pacca	53
Figura 7 Dibujo sobre la comunidad de Pacca	54
Figura 8 Pizarra de adivinanzas	56
Figura 9 División de las actividades identificadas como saberes previos	60
Figura 10 Monumento en la plaza	61
Figura 11 Puerta que separa la escuela del exterior	80
Figura 12 El fútbol en el recreo	84
Figura 13 El juego del trompo en el recreo	84
Figura 14 Espacio de jugo en el patio	85



Introducción

Desde que era pequeña solía escuchar las canciones que mi abuela cantaba sobre la escuela. Aunque no veía a mi abuela con frecuencia porque ella estaba en Cusco y yo en Lima, en cada visita la recuerdo declamando y cantando sobre los animales, las vocales o sobre la importancia de aprender a ganar y perder. Esta última canción es una que mi mamá suele recordarme hasta ahora. Eventualmente, cuando crecí, comprendí que mi abuela era profesora y que todas estas canciones eran aquellas que cantaba a los niños pequeños y que mi mamá y mis tíos también habían aprendido siendo estudiantes. Si bien mi abuela sigue cantando, las historias de la escuela y su vida como profesora han cambiado totalmente. Estas historias, que narra tanto en quechua como en castellano, llevan en ellas transformaciones que han surgido en el ámbito educativo durante estos años. El crecimiento de la escuela, las actividades en la plaza del pueblo por fiestas y celebraciones o la llegada de los niños y niñas de otras comunidades para el año escolar. Pero también y de forma más reciente, cómo la escuela ha ido quedando abandonada y cómo cada vez los niños y niñas ahora dejan el pueblo para ir a estudiar a otros lados. Si bien mi abuela y yo no nos vemos tan seguido, en los momentos que compartimos todos los fines de año, ella sigue compartiendo sus historias y canciones. Es como si el tiempo no hubiera pasado y ella siguiera enseñando junto a los niños y niñas que siempre la acompañaron. Yo creo que fue así escuchando sus historias y canciones que surge mi interés por el tema educativo y en específico, sobre la Educación Intercultural Bilingüe.

La Educación Intercultural Bilingüe es un tema de amplia relevancia en la actualidad, debido a que articula tanto aspectos relacionados al ámbito educativo, como también sociales y políticos. En el Perú, la EIB se enmarca en la Ley N° 27818 sobre el derecho de los pueblos de aprender en su propia lengua (Consulta Previa, s/f.) y se basa en la creación y aplicación de un currículo que reconozca saberes y prácticas culturales diversas a lo largo del aprendizaje. Sin embargo, el proceso de implementación ha encontrado dificultades como la distribución de materiales, la falta de capacitaciones para maestros y que involucre la participación de familias y docentes para que abarque los

distintos saberes y prácticas de las comunidades. De la misma manera, imaginarios sobre la escuela tradicional y las brechas entre la cultura escolar y la cultura de las comunidades evidencian desafíos de corte estructural que implican la implementación de la EIB frente a visiones de la escuela desde una mirada de disciplina y violencia.

Es por ello que la presente investigación se enmarca en la importancia de recoger la perspectiva de las familias en la implementación de la EIB, siendo ellas actores claves en la formación y el desarrollo de los niños y niñas. Asimismo, la perspectiva de las familias no solo incluye a los cuidadores, sino también a los niños y niñas, quienes de forma activa construyen y recrean los significados de ir a estudiar y que a su vez, se vinculan con su comunidad e historia. Es así que el objetivo de esta tesis es analizar las percepciones, roles y formas de participación de las familias en la implementación de la EIB en una escuela de Pacca, Cusco. Para ello se empleó una metodología cualitativa de corte interpretativo que consistió en observaciones en las clases, entrevistas a las madres de familia y un taller lúdico con los niños y niñas. El trabajo se organiza en siete capítulos: el planteamiento del problema, la revisión de literatura, el marco teórico, la metodología, el análisis de los hallazgos y las conclusiones.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Pensar en la educación en la actualidad, implica ver las transformaciones y enfoques que se dan hacia los procesos de aprendizaje y las relaciones que se construyen en ellos. Asimismo, situar la educación como parte y como respuesta a sistemas determinados, nos permite entender la historia de los actores que forman parte de ella, como profesores, padres, niños y niñas. Tener una mirada hacia dichos procesos es una apuesta de pensar en la educación como campo de estudio y de transformación hacia el futuro.

En el Perú, el acceso a la educación se ha incrementado en los últimos años, tanto en áreas urbanas como rurales, pero aún conserva dinámicas de desigualdad que deben considerarse. En el 2022, la tasa de matrícula a la escuela era de 93% en áreas urbanas y de 93,5% en áreas rurales (INEI, 2023), lo cual indica que de manera general los niños y niñas se han matriculado casi en su totalidad en una institución educativa. Sin embargo, podemos observar brechas cuando analizamos otros indicadores, como el promedio de años de estudio. En el caso de los estudiantes que hablan castellano es de 10,6 años, mientras que en el caso de estudiantes que hablan una lengua materna originaria, el promedio de años de estudio disminuye a 8,1 (INEI, 2023). De esta forma, si bien la matrícula implica un avance en relación a la cercanía con la institución, son otros los factores que aseguran la continuidad y el desarrollo de los estudiantes en la escuela.

El acceso diferenciado a la escuela está marcado por condiciones geográficas y situaciones de vulnerabilidad y desigualdad por origen étnico y de género. En zonas rurales se encuentra la mayor tasa de ausentismo y deserción y solo el 57,8% de las mujeres que habla una lengua materna y vive en áreas rurales accede a la matrícula de nivel secundario, así como un 30,7% de niños y niñas de 6 a 11 años asiste a un grado menor al que les corresponde (López, Gonzáles, Mujica, 2013). Entre las causas se pueden encontrar la distancia geográfica entre la comunidad y la escuela, la presencia de violencia por parte de los docentes y el temor a la violencia por otros estudiantes, en el caso de los padres que envían a sus hijas (Olivera, 2009; Oliart, 2004). Frente a un panorama diverso y marcado por desigualdades, resulta clave comprender la institución educativa y las dinámicas que la acompañan.

En ese sentido, la escuela es un espacio de socialización y de interacción que cumple un rol fundamental en la formación primaria de los niños y niñas (Berger y Luckman, 1989), pero que también se funda en pilares como la disciplina y el orden (Foucault, 2014). Es en esta institución en la cual se moldean los cuerpos y las formas de actuar, siempre bajo una visión jerárquica en los contenidos que se imparten. Los estudiantes se encaminan a ser sujetos escolarizados que actúan y sienten de formas específicas y anhelan aprender ciertos tipos de conocimiento que responden a intereses sociales y a la misma construcción del poder desde este espacio institucionalizado (Zavala, 2011). Así, los contenidos y las evaluaciones refuerzan ideas y valores de las clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 2006) y que tienen que ser aprendidas por todos los estudiantes. Bourdieu y Passeron (2006) nombran al proceso en el cual la educación reproduce estructuras sociales y económicas, así como la cultura de las clases dominantes, como la teoría de la reproducción cultural. Esta evidencia un modelo dominante en la escuela, como aquella institución que construye relaciones verticales e impone modelos de conocimiento como los únicos marcos de referencia.

Estas diferencias se evidencian cuando las brechas son más grandes entre la escuela y la familia o la comunidad, por ejemplo, desde el aprendizaje en un idioma distinto a la lengua materna o cuando las prácticas culturales locales son negadas o invisibilizadas en el espacio educativo. Para Mejía, Reese y Ray (2011) las grandes tensiones que se dan en la escuela se producen cuando la cultura escolar es lo más distante a la cultura de la comunidad. El desencuentro ocurre cuando prácticas de literacidad y recursos de conocimiento de la comunidad son descalificados en la escuela y se crean brechas respecto al conocimiento que al final es una expresión de saber-poder. Sin embargo, la escuela también comienza a pensarse como un espacio que tiene un potencial transformador (Freire, 1978), en tanto tiene la capacidad de cuestionar las estructuras sociales existentes. Así, la escuela no es un espacio estático e inamovible, sino, por el contrario, un espacio en el cual las negociaciones y nuevas apuestas por el reconocimiento también encuentran lugar.

Considerando la importancia del diálogo entre la cultura educativa y la cultura de las comunidades, Latinoamérica es una región que se caracteriza por ser plurilingüe y con una amplia diversidad étnico-cultural (Walsh, 1990). Por ello, desde los años 90, entre

las apuestas por un mayor reconocimiento e intercambio cultural horizontal, se introduce al debate el concepto de interculturalidad con la apuesta de un reconocimiento justo y equitativo entre culturas. Este concepto también busca establecer un vínculo entre la educación y la diversidad cultural, con miras a transformar la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2006). De esta manera, la educación intercultural bilingüe (EIB) surge en la región, particularmente en 11 países, que cuentan con una diversidad de lenguas originarias en el territorio (López y Kuper, 1999). Partiendo del diálogo y el respeto a la diversidad de grupos culturales, sus saberes y contextos, la EIB se fundamenta en cuatro pilares: aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos (UNESCO, 2006). A partir de ello, se establecen transformaciones como el derecho a que cada comunidad aprenda en su propia lengua y a fortalecer los lazos entre los docentes y miembros de la comunidad (Mejía, Reese, Ray, 2011). La incorporación de la EIB transforma la institución educativa y la manera cómo se había homogeneizado la enseñanza y las relaciones de los distintos actores desde un único modelo basado en un orden hegemónico (López y Kuper, 1999).

En el Perú, la EIB se enmarca en la Ley N° 27818 sobre el derecho de los pueblos de aprender en su propia lengua (Consulta Previa, s/f.). Esta política pública se basa en la creación y aplicación de un currículo que reconozca saberes y prácticas culturales diversas a lo largo del aprendizaje y es el Ministerio de Educación el ente encargado de su implementación. En la actualidad, en el Perú hay más de 26000 escuelas EIB registradas y 43 lenguas que tienen un alfabeto oficializado (MINEDU, 2019). Sin embargo, si bien hay una política, el proceso de implementación de la EIB ha estado marcado por dificultades tales como la falta de capacitaciones para maestros, la dificultad para la distribución del material elaborado y que este sea verdaderamente representativo de los distintos saberes y prácticas culturales de las comunidades. En ese sentido, los avances que se han dado han estado vinculados directamente a la acción de organismos de la sociedad civil como universidades e institutos, así como prácticas individuales y colectivas de maestros, directores y familias. En la sierra, los avances de la EIB han estado guiados por una serie de organizaciones diversas. Entre ellas podemos rescatar la labor del Instituto Bartolomé de Las Casas y el Centro Andino de Educación y Promoción José María Arguedas en Cusco mediante programas de formación

intercultural (Godenzzi,1993), la incidencia de la Universidad Mayor de San Marcos en Ayacucho (Zúñiga, 1991) y los avances de la EIB en Puno debido a los cambios en el gobierno de Velasco y la Reforma Educativa (López, 1991). De esta manera, si bien hay avances en la implementación de la EIB, no hay una guía fija para su desarrollo y más bien, esta responde de forma directa al rol que cumplen los maestros, organizaciones y familias la misma en las formas que esta se aplica.

Así, parte de los esfuerzos de implementación de la EIB están muy relacionados al vínculo que tienen las familias con la institución educativa. El denominado triángulo educativo reconoce a docentes, padres y estudiantes como núcleos básicos del proceso formativo (Rodríguez, Romeu, Martínez, 2010) que posibilitan el desarrollo en distintas esferas de la vida, por lo que el aprendizaje es entendido como un proceso complejo y continuo que va más allá de las aulas. Este hecho se enlaza con los planteamientos de la EIB, debido a que esta plantea una interrelación directa con los saberes previos y prácticas locales (Ruiz Bravo, Neira, Rosales, 2006) y, por lo tanto, reconoce el rol de las familias y la comunidad en la formación de los niños y niñas. En los últimos años, además, el énfasis en los niños y niñas como sujetos de derechos que reciben y transforman la información para crear significados en relación con el mundo que los rodea (Padilla, 2012 y Trevisan, 2012), ha marcado un cambio en cómo se piensan y se entienden tanto los roles y significados que construyen en la vida y especialmente, en el campo de la educación.

Tomando en cuenta lo planteado, el Objetivo General de la tesis es analizar las percepciones, relaciones y formas de participación de las familias en la implementación de la EIB, con la finalidad de comprender cómo se relaciona con el reconocimiento de su cultura y su contribución al proceso educativo. Los Objetivos Específicos son identificar las percepciones de las familias sobre el uso del quechua en la escuela y los contenidos de los saberes previos y describir las relaciones y la participación entre las familias y los docentes de la institución educativa. De la misma manera, la investigación plantea como punto de partida la hipótesis de que las familias tienen una participación parcial en la implementación del modelo EIB, enfocado en su rol desde actividades complementarias al espacio escolar y la relación con la institución educativa está marcada por mandatos de disciplina y autoridad.

Por estos motivos, se busca conocer las percepciones, relaciones y formas de participación que tienen las familias inscritas en una escuela en Anta, Cusco sobre la EIB. Esta institución forma parte de las escuelas de revitalización ¹de la EIB, enfocada en estudiantes de pueblos originarios que tienen como lengua materna el castellano (Ministerio de Educación, 2024). Es una escuela multigrado que cuenta con tres salones, el primero en el cual están los grados de primero a segundo de primaria; el segundo salón, en el cual se encuentran los grados de tercero y cuarto y finalmente, el tercer salón en el cual se encuentran los grados de quinto y sexto. Para realizar la investigación, se parte de una metodología cualitativa donde se entrevistó a padres y madres de familia y se realizó un taller lúdico con los niños y niñas.

Esta tesis se inscribe en los campos de sociología de la educación e interculturalidad. Y puede brindar otros acercamientos sobre las relaciones y dinámicas entre las familias y el cuerpo docente de la institución. Así, desde un enfoque interpretativo, se busca comprender las percepciones que tienen los propios actores de la implementación de la EIB en su comunidad. Si bien a nivel teórico, la EIB ha sido investigada desde diversos campos, a nivel práctico, los mayores avances se encuentran en las disciplinas de la antropología y la educación. Es por ello, que abordar este tema de la sociología, al ser un campo más reciente, puede ayudar a describir las dinámicas de la implementación de la EIB y poder realizar descripciones que recojan las perspectivas de los actores. A futuro, es también una apuesta por investigaciones que puedan recoger de forma cercana los retos que representa la implementación de la EIB, así como las vivencias de padres, madres y estudiantes.

¹ Enfocado en estudiantes de pueblos originarios quienes tienen el español como lengua materna

Capítulo 2. Estado de la cuestión

Respecto a las investigaciones sobre educación intercultural bilingüe, en los últimos años se ha visto un creciente avance e interés por el tema a la par de la implementación de la política pública de la EIB a nivel nacional. A partir de ello podemos identificar tres áreas en las cuales se han desarrollado las investigaciones: Los estudios que desarrollan las experiencias de los docentes desde los avances y los retos de la EIB; los estudios que se centran en las experiencias de los padres y madres de familias desde el uso de la lengua, la revalorización de las prácticas culturales y la relación con los docentes; y los estudios que se centran en las experiencias de los estudiantes.

2.1. Investigaciones sobre los docentes sobre los avances y retos de la EIB

Ahora, como se menciona en anteriores párrafos, la EIB ha estado en constante transformación, ello debido a los cambios que implica la aplicación de una política de tal magnitud a nivel nacional. Estos cambios son desafiantes para los docentes quienes son parte fundamental del proceso formativo y a quienes se ha dirigido una gran parte de los programas de la política en Latinoamérica.

El estudio de Villarreal (2021) en Santa Fe, Argentina, se centra en el análisis de las políticas formativas a los maestros EIB. Debido a que el programa fue construido por el Ministerio de Educación, sin mayor consulta a las escuelas y comunidades, Villarreal (2021) busca averiguar las percepciones a partir de los maestros que formaron parte del programa para poder obtener de forma directa sus sentires y vivencias. Entre los resultados obtenidos, se encuentra que hay una valoración positiva del aprendizaje de herramientas didácticas para la transmisión de saberes y experiencias. Asimismo, el programa tiene una valoración positiva respecto a que propicia un espacio para la creación de redes entre los maestros participantes que les permite generar lazos de apoyo entre ellos. Es así que Villarreal (2021) se centra en el concepto de interculturalidad en el acto, entendida como la búsqueda por la aplicación de la EIB en la práctica, a partir de las experiencias de los actores involucrados y a pesar de las limitaciones antes mencionadas del programa.

Kim y López (2015) analizan dos programas de formación docente EIB, el PROFOCOM y el PADEP/D en Bolivia y Guatemala respectivamente. El estudio de corte cualitativo hace uso de entrevistas y grupos focales para poder recoger las percepciones que los docentes tienen sobre ambos programas y su opinión sobre la EIB. Parte de los elementos en común que rescatan en ambos programas es la sensibilización a los docentes sobre la importancia del uso de la lengua materna y la relación de los contenidos del aula y las prácticas y saberes culturales locales. Sin embargo, los autores identifican un rechazo por parte de diversos sindicatos de docentes debido a que gran parte de la implementación de la EIB no los involucra directamente, lo cual también genera distanciamiento con la misma aplicación de la política.

En el estudio de Navarrete et al. (2021), se analizan las percepciones de los docentes en formación sobre una EIB Mapuche en La Araucanía, Chile. Los autores señalan que las opiniones son diversas. Por un lado, se puede observar una actitud positiva que implica la transmisión cultural en la EIB relacionada al respeto a la naturaleza y a los adultos. Sin embargo, parte de las limitantes que los docentes en formación encuentran son el desconocimiento del mapuzungún por parte de los estudiantes y que no vean la importancia en su uso (Navarrete et al., 2021). Esto se relaciona a que diversas familias no hablan la lengua y tampoco participan en la cultura mapuche de sus comunidades. Si bien la EIB tiene como objetivo el fortalecimiento y la revalorización cultural, las perspectivas de los docentes en formación permiten ver las dificultades que implican poner en práctica una propuesta intercultural, especialmente en contextos en los cuales hay una pérdida en la transmisión de la lengua.

En el Perú, podemos mencionar los estudios de Ccencho (2022) y Trapnell (2011) quienes recogen las experiencias del vínculo entre los docentes y la comunidad para la aplicación de la EIB. En primer lugar, el estudio de Ccencho (2022) analiza las percepciones de los docentes sobre la enseñanza del shipibo-konibo en Cantagallo en Lima. Este caso es interesante porque permite conocer las experiencias desde el caso de una EIB en una zona urbana, lo cual implica desafíos sobre la transmisión y permanencia de la lengua. Como parte de los resultados, los docentes señalan la importancia del apoyo de los sabios de la comunidad para la transmisión de saberes culturales. Los sabios, menciona Ccencho (2021) no son solo personas mayores, sino

también mujeres y madres, por ejemplo, que tienen conocimiento y realizan el arte kene. Los docentes utilizan estos elementos en clase para poder llevar a cabo distintos contenidos, por lo cual consideran vital el contacto y cercanía con la comunidad. En esta experiencia se valora el rol que tiene el Ministerio de Educación en la elaboración de materiales, pero también surgen demandas sobre el interés de tener una mayor participación en dicha elaboración. Como podemos observar, los docentes se apoyan de distintos actores para poder implementar el currículo EIB, especialmente enfocado en la transmisión del shipibo-konibo y la permanencia de prácticas culturales. Podemos realizar un puente con el estudio de Trapnell (2011), en el cual menciona el caso de una observación a un maestro ashaninka quien para una clase de ciencia y tecnología usa diversos relatos asháninkas sobre los animales que pueden explicar las relaciones de parentesco y la forma de siembra de ciertos productos. El docente se apoyaba en leyendas y mitos locales sobre los animales y las plantas para poder dictar la clase, lo cual ayudaba a una mayor cercanía y participación de los estudiantes. Así, ambos estudios reflejan otro eje importante en la implementación de la EIB, el cual es el relacionado a materiales y recursos didácticos, siempre bajo el apoyo e involucramiento de otros actores comunitarios.

Como podemos observar, desde las perspectivas de los docentes la implementación de la EIB en Latinoamérica implica retos de distinta índole, desde cuestionamientos hacia el involucramiento de los docentes en los lineamientos de esta y las dificultades de su aplicación en contextos en donde hay una situación de pérdida de la transmisión de lenguas originarias. Por otro lado, el espacio formativo de la EIB también es valorado en la creación de redes de apoyo entre maestros y la implementación se facilita cuando se cuenta con el apoyo de la comunidad y las familias. Así, podemos continuar profundizando en estudios que aborden las perspectivas de los demás actores involucrados en la complejidad de procesos de enseñanza-aprendizaje de la EIB.

2.2. Investigaciones sobre las familias

Retomando el triángulo educativo, las familias son un actor clave en el proceso de enseñanza. Los padres y madres son los primeros referentes de socialización que participan en los procesos y el vínculo que se tiene con la institución educativa. No

obstante, podemos diferenciar los estudios que se han realizado sobre las percepciones de los padres y madres de familia sobre la EIB en dos ejes: el uso de la lengua y la revalorización de las prácticas culturales.

Sobre el primer eje, estudios como el Huamaní (2022) profundizan en la valoración positiva que tienen los padres sobre el aprendizaje del quechua en la escuela como parte de la EIB. Huamaní (2021) señala que los padres defienden la enseñanza de la lengua materna relacionado a su utilidad en el futuro, por ejemplo, desde la idea de que es requerido hablar el quechua en la educación superior. Sin embargo, el quechua también es valorado por su relación con la herencia cultural de la comunidad y por ello, la EIB se presenta como una forma de enseñanza que considera los contextos socioculturales de los estudiantes. Este estudio dialoga con el de Ccencho (2021) en la importancia de reconocer el rol de los padres y madres dentro de las comunidades y el desarrollo de los niños y niñas. La incorporación de sus aproximaciones y conocimientos tanto sobre el idioma y los saberes favorece el aprendizaje y sirve como un elemento clave para la implementación de la EIB.

En esa línea, Curitumay (2023) y Ayansi (2023) presentan cómo el aprendizaje o la prevalencia de la lengua materna en la EIB está marcada por ideas de violencia y de discriminación sobre las instituciones educativas. El estudio de Curitumay (2023) se realiza en Huancuire, en la provincia de Cotabambas, Apurímac y mediante entrevistas y la observación busca comprender la concepción sobre los padres respecto a la enseñanza del quechua en la EIB. A partir de la investigación, Curitumay (2023) menciona que las familias no se sienten respetadas por ser quechua hablantes y que muchas veces que los docentes no dominen el idioma, los distancia de la comunidad y las actividades que realizan. La valoración de la lengua materna también se puede observar en el estudio de Ayansi (2024), el cual busca describir la actitud que tienen los padres de familia sobre la enseñanza del quechua en una EIB en Ocongate, Cusco. Ayansi (2023) señala las familias prefieren que la escuela enseñe en castellano, para evitar en el futuro situaciones de violencia y de discriminación. En ambos estudios se observa cómo si bien las familias reconocen y valoran la lengua materna, también encuentran en la escuela un espacio hostil para prácticas culturales consideradas

diferentes. Es por ello también que muchas veces la adaptación a ella implica aceptar una educación en castellano.

Sobre el segundo eje, los estudios de Gómez y Urbina (2015) en Chiapas y De la Cruz y Eslava (2023) en Ayacucho abordan las percepciones de los padres y madres sobre la EIB y la articulación con saberes y prácticas locales. El primero, busca identificar los tipos de participación que los padres tienen en la escuela e identificar sus opiniones sobre la EIB. Gómez y Urbina (2015) explican que la región Ch'ol se encuentra al noroeste de Chiapas y que más de la mitad de la población no habla español. El estudio encuentra que la escuela adopta y promueve celebraciones locales como la de Todos Santos, la cual se desarrolla en la misma escuela y hay una presencia consolidada de los padres desde el Comité de Padres de Familia. Si bien se aprecia la revalorización de prácticas culturales, los padres también consideran importante la enseñanza del castellano para que sus hijos e hijas puedan ser “buenas personas con los demás”. Para Gómez y Urbina (2015) esto se relaciona directamente con la asociación entre la educación y la buena convivencia que posibilita una alternativa frente a conflictos sociales en la región. Es así que coexiste una visión positiva en el involucramiento de la escuela EIB con las prácticas de la comunidad, pero también la visión de esta como una oportunidad hacia el futuro para los niños, la cual está marcada por el aprendizaje del castellano. Parte de los hallazgos se centran en la importancia de la transmisión de la lengua y como la escuela y el programa de la EIB es entendido como central y clave para que se genere una transmisión adecuada. Ambos estudios, colocan a la escuela y al programa EIB como centrales en las posibilidades de transformación social y al aprendizaje y transmisión de la lengua materna como una apuesta personal que los padres tienen.

2.3. Investigaciones sobre las percepciones de los estudiantes

Ahora, si bien los estudios relacionados a las familias y sus percepciones y rol en la escuela y el programa EIB se han enfocado en padres y madres, estos estudios no son los únicos que abarcan lo relacionado a la familia. En los últimos años, diversos estudios se han centrado en las perspectivas que los niños y niñas tienen sobre el programa de la EIB. Si bien es un campo relativamente nuevo, se pueden encontrar estudios, en su

mayoría exploratorios, que permiten tener una mirada más amplia y completa sobre cómo la totalidad de las familias entiende y se aproxima a la escuela EIB.

El estudio de Ames y Rojas (2011) es uno de los más amplios realizados en los últimos años, en el cual desarrollan las percepciones que tienen niños, niñas y adolescentes en su educación. Esta investigación se llevó a cabo en Lima, Piura, Ayacucho y Ucayali y tuvo una metodología que abarcaba entrevistas individuales y colectivas, la observación y el uso de estrategias como el dibujo para poder conocer dichas percepciones. Nos centraremos en el caso de Ayacucho, debido a su cercanía tanto geográfica como cultural con el caso de la investigación en Cusco. El estudio de Ames y Rojas (2011) se desarrolló en dos escuelas de primaria EIB de Vilcashuamán y Huamanga. Parte de los hallazgos obtenidos datan de la predilección que tienen los estudiantes por los lugares de juego y de descanso, así como un reconocimiento e identificación de los roles de autoridad con los directores. En esa línea, es valorado, en el caso de ambas escuelas EIB que los docentes dominen el quechua debido a que esto puede favorecer a una mayor comprensión. Otra de las líneas que resalta en las percepciones de los estudiantes, es la demanda por una infraestructura y materiales adecuados en el espacio de clase. Ames y Rojas (2011) resaltan la agencia de los estudiantes para canalizar e identificar dichas demandas y también sobre el rol reflexivo y de confianza que se construye entre ellos y sus docentes. Es así que la escuela EIB se entiende también como espacio de construcción constante de relaciones y negociaciones

Huamaní (2022) realiza un estudio en Haqira, Apurímac, en una institución EIB de nivel inicial, en la cual recoge las percepciones de los niños y niñas de 5 años sobre el uso de relatos y cuentos tradicionales en clase. A partir de una metodología cualitativa, el estudio muestra que los niños y niñas participan y reconocen a los personajes de los cuentos en quechua, así como recuerdan y usan palabras que conocen de espacios familiares y de actividades que realizan en ellos. Otro estudio que desde un enfoque mixto recoge las perspectivas de los estudiantes es el realizado por Reyes (2018), quien busca describir el tipo de educación que reciben los estudiantes de la comunidad de San Antonio de Sonomoro, ubicada en Junín. A partir del uso de un cuestionario, Reyes (2018) recoge las percepciones que los niños y niñas de cuarto grado tienen sobre la EIB y el uso del nomatsiguenga. Entre los hallazgos y, la diferencia del estudio de Peñaloza y Ruiz (2022)

en la cual las relaciones entre estudiantes y docentes eran cercanas y promovían la socialización basándose en saberes locales, en el caso de la escuela en San Antonio de Sonomoro, los niños y niñas perciben a los docentes como personas alejadas que van a dictar las clases. Si bien es una EIB de fortalecimiento, lo cual implica el uso de la lengua originaria y la revalorización de prácticas locales, los estudiantes mencionan que cada vez predomina el castellano y se genera un rechazo hacia el nomatsiguenga. Sin embargo, Reyes (2018) menciona que a pesar de que hay prácticas culturales que no se desarrollen en la escuela, estas siguen siendo vigentes en la comunidad, lo cual muestra las tensiones entre los contenidos que se enseñan en el espacio escolar y las prácticas que se recrean y están vigentes fuera de este, en otros espacios en los que los niños y niñas se desarrollan, como la esfera familiar y comunitaria.

A partir de esta premisa, podemos rescatar investigaciones como la de Tello (2021) quienes a través de metodologías en las que trabajan con niños y niñas de inicial, analizan las estrategias didácticas de una EIB en Angaraes, Huancavelica para favorecer la socialización de niños y niñas de 3 a 5 años. La metodología de este estudio fue cualitativa y mediante la observación participante se observaron las dinámicas a realizarse en los salones. Los hallazgos resaltan el uso del quechua para realizar dinámicas y canciones que promueven la expresión artística de los estudiantes y su capacidad de participación. El estudio de Tello (2021) permite ver cómo es favorable que los docentes hagan uso de estrategias en la clase que rescaten las prácticas locales que son familiares para los niños y niñas. De esta forma, se enlaza la importancia del vínculo entre estudiantes y docentes a partir de la comprensión del contexto de la comunidad y el uso de estrategias lúdicas y participativas en la clase.

A modo de cierre, a partir de cada grupo de estudios podemos identificar ciertos puntos que resaltan. Sobre los retos, estos se centran en la pérdida de la transmisión cultural de la EIB (Navarrete, et al, 2021), pero también en el temor que la escuela EIB suscita sobre la enseñanza de la lengua materna (Curitumay, 2023, Ayansi, 2023). Así, hay una coexistencia entre la tensión de EIB como oportunidad de revalorización, pero también como reproductora de violencia simbólica sobre el aprendizaje de una lengua materna originaria. Por otro lado, la escasez de recursos materiales y de infraestructura adecuada en las escuelas también se encuentran presentes, así como la falta de

participación de escuelas y comunidades en la elaboración de los materiales que se imparte desde el Ministerio (Villarreal, 2021). Estas razones estructurales reflejan la complejidad de la implementación de la EIB, por lo que los avances, se han dado en gran parte por el apoyo entre docentes y familias que apuestan por la importancia de la revalorización de saberes y prácticas culturales. Los programas formativos del Estado pueden servir para la construcción de redes de apoyo entre maestros (Villarreal, 2021) y el apoyo con las familias ha posibilitado la creación de recursos didácticos y lúdicos que favorecen la enseñanza en el aula (Ccencho, 2022, Trapnell, 2011). Finalmente, los estudios sobre las percepciones de madres, padres y alumnos, muestran que la escuela no es un espacio neutral y ellos tampoco actores pasivos. Estudios como el de Ames y Rojas (2011), así como el de Reyes (2018) muestran la construcción de demandas sobre los contenidos que los estudiantes reciben, así como la valoración de estos. Huamaní (2022) muestra que la edad no es un factor limitante y que desde temprana edad se puede observar la participación y el involucramiento de los estudiantes. A modo general, los estudios muestran que el desarrollo de la propuesta EIB se construye a partir de constantes negociaciones entre distintos actores y es entendida a partir de cada contexto cultural.

Capítulo 3. Marco teórico

En este apartado se desarrollarán dos ejes. En primer lugar, la EIB y sus bases como modelo que busca cuestionar las formas tradicionales de producción del conocimiento. Este eje, se divide en cuatro partes: la escuela como espacio de reproducción de saber-poder, en el cual se desarrolla la idea tradicional de escuela y la problemática de este modelo; el concepto de interculturalidad y su relación con el saber-poder, que desarrolla los debates sobre la cultura en Latinoamérica que llevan al planteamiento de este concepto; la interculturalidad y la escuela, que narra cómo el campo de la educación también se transforma a partir del enfoque intercultural y finalmente, la EIB en el Perú, que cuenta los avances de la EIB en el país y sus diferenciaciones.

El segundo eje se centra en los actores en la escuela. Este se divide, en primer lugar, en desarrollar el concepto del triángulo educativo, sus características y la participación de distintos actores y, en segundo lugar, en su aterrizaje en las escuelas interculturales. En este punto se desarrollan las características de los contextos de la EIB y cómo la participación de los docentes, las familias y los estudiantes es clave frente a las limitaciones de la implementación homogénea de la política en el Perú.

3.1. La EIB: la búsqueda de la transformación de la episteme

3.1.1. La escuela como espacio de reproducción de saber-poder

Berger y Luckman (1989) entienden la escuela como una institución que se encarga de la formación primaria de los niños y niñas, en la cual, la socialización primaria cumple un rol crucial debido a que es en este momento que el niño asume el mundo en el que está. Esto implica un proceso de internalización, de adquirir conciencia y de asumir el mundo compartido con otras personas. En esa línea, la escuela también puede ser un espacio de condicionamiento y de control, desde los sistemas de calificación, hasta los grupos de socialización que se forman. Así se puede observar lo aceptado y lo no permitido, qué conductas son valoradas y cuáles sancionadas.

Para Foucault (2014) la escuela tradicional está marcada por la disciplina. Esto se expresa de forma directa desde el control del uso del tiempo. La escuela tradicional está cada vez más marcada por órdenes que se deben cumplir de forma inmediata, las cuales se pueden ver con la hora del inicio de clases o el fin del recreo. Asimismo, la escuela funciona como un aparato, debido a que cada alumno y cada nivel de ella cumple un rol que permite su funcionamiento continuo. Es por eso que la disciplina y los sistemas de mando tienen que estar establecidos y funcionar de manera continua para que cada individuo mantenga el rol que le corresponde. Así, señala Foucault (2014) se construyen pequeños observatorios que supervisan y controlan tanto a los padres como a los estudiantes y que de forma disimulada controlan sus vidas. Esto se puede ver, por ejemplo, si un estudiante se comporta mal o se ausenta y cómo los padres comienzan a ser cuestionados o se comienza a interrogar a los vecinos si se considera que los padres están mintiendo. En base a un aprendizaje repetitivo, Alberti, Cotler, et al. (1972) parten de la idea de que la educación tradicional tiene como fin reproducir el estatus quo de la sociedad. Para desarrollar el cómo, mencionan que la escuela tradicional promueve una visión elitista de la sociedad y se inculcan valores discriminatorios y antidemocráticos que cumplen con el rol de justificar las desigualdades sociales. Para interiorizar lo mencionado se hace uso de métodos repetitivos y autoritarios, los cuales se enlazan de forma directa con lo que Foucault (2014) relacionaba con la disciplina.

Es así que la escuela tradicional está atravesada por órdenes y mandatos de control que refuerzan y justifican la desigualdad social. Bourdieu y Passeron (2006) nombran al proceso en el cual la educación reproduce estructuras sociales y económicas, así como la cultura de las clases dominantes como la teoría de la reproducción social. Así, la escuela es entendida como aquella institución que construye relaciones verticales e impone modelos de conocimiento como los únicos marcos de referencia. De esta manera sistemas de desigualdad que se observan en otros campos, tales como sociales, económicos y políticos encuentra sustento y reproducción en el ámbito educativo. Los valores y las prácticas que la escuela refuerza, sostienen los autores, son parte de la cultura y el habitus de las clases dominantes que terminan acrecentando las brechas ya existentes en la sociedad.

En el Perú, podemos observar la visión de la escuela tradicional desde diferentes relatos a lo largo del territorio. Ansion (1989) rescata el mito del antropólogo Alejandro Ortiz (1973) sobre el *ñawpa machu* y la escuela asusta niños. En este relato, el *ñawpa machu* es presentado como el enemigo, un espíritu malvado que vive en las montañas. Los niños, hijos de la Pachamama deben ir a su casa, la cual es llamada escuela y a pesar de su temor y negativa, al final tienen que asistir. Otro relato que Ansion (1989) rescata es el de Juan Sabio, un hombre rico y poderoso que tiene a unas fieras devoradoras de personas. El escolar, un niño pequeño, comienza a trabajar para él, lee sus libros y aprende su magia hasta que logra vencerlo. Para el autor, la visión sobre la escuela oscila entre este espacio violento al cual se tiene que ir por obligación, pero que eventualmente se transforma en una opción de progreso y de oportunidad.

Estos relatos dan cuenta de situaciones de violencia y de una brecha que se construye entre la escuela y las familias. Otros estudios como el de Ruiz Bravo, et al. (2006) y Córdova (2004) recogen estas percepciones de desencuentro, desde los mismos estudiantes, pero también desde la visión de los docentes. Ambos dan aproximaciones sobre la forma de enseñanza y las formas fijas de construcción del saber. Como refiere Ruiz Bravo et al. (2006) sobre la relación de las comunidades con la escuela:

El padre también muchas veces ayuda en esta formación con los profesores, pero aquí la realidad es diferente. Todos están fuera. El niño juega, lleva su tarea, [...], él juega y no hace la tarea, al final no aprende nada. Otra vez aquí volvemos [...], es una lucha constante entre el bien y el mal, como [se] dice, entre blanco y negro. Aquí les damos el blanco, allá se van, nuevamente se vuelven pardos; otra vez vienen, les tratamos de blanquear, o sea, nosotros los profesores somos la leña acá (director de IE, Nauta). (Ruiz Bravo, et al. 2006, p. 100)

En el caso que narra el director del IE Nauta, las enseñanzas que se dan en la escuela se contradicen con las de la casa. Esta es vista como un espacio de “blanqueamiento” en el cual niños y niñas se encuentran y están en constante tensión con otros espacios como el hogar. Córdova (2004) señala que la escuela es un espacio de quiebre entre el saber aprendido en la casa y la comunidad, así como entre el mundo de la conversación y el mundo de la lecto escritura. Ella denomina “escuela del miedo” a este espacio en el que se acrecientan las brechas y se van construyendo imágenes fijas

del saber y del conocimiento que los niños interiorizan, como se observa en la siguiente viñeta:

Gavicha, rimakuyta yachakuy, escolachu rimapusunki? (Gavicita, aprende a conversar, ¿acaso la escuela te lo va a conversar?) La percepción era que en la escuela no nos estaban enseñando a conversar en el buen sentido de la palabra, esa conversación a la que se refería es la que tiene que ver con el diálogo, la persuasión, la argumentación; eso que cada día es necesario en la vida comunitaria. Estaba siendo evidente el conflicto entre la oralidad y la escuela que comienza con la lecto-escritura claramente desplazadora del discurso oral que ya manejábamos de algún modo y que necesitaba seguir desarrollándose; tal vez por eso mi abuela estaba reclamando una escuela diferente, una escuela para nosotros. (Córdova, p. 6, 2004)

Así, la escuela también puede acrecentar las diferencias entre los saberes con los que los niños llegan. Estas brechas se dan cuando las diferencias entre la cultura escolar y la cultura de la comunidad son amplias y no hay diálogo entre ellas (Mejía, Reese, Ray, 2011). Es así que las relaciones que los niños construyen entre ellos también están marcadas por jerarquías y brechas. Ello se puede ver, por ejemplo, en el acercamiento a la lectura desde los libros obligatorios de la escuela o desde el gusto adquirido familiarmente. El capital cultural es un factor de distinción entre los niños que legitima diferencias entre ellos que la escuela no cuestiona y por el contrario, legitima. Por el contrario, y a partir del testimonio, podemos reflexionar sobre el desplazamiento del discurso oral, que también, podemos inferir, va unido a formas correctas de hablar en el espacio institucional. Adjetivos como la “limpio” o lo “puro” van acompañados de un fuerte discurso racista que exalta el habla buena o culta (Mesía, 2017). Las ideologías lingüísticas que se reafirman en la escuela, señala la autora, proponen la diferenciación en las lenguas y variantes lingüísticas en una comunidad, así como la valoración diferenciada de ellas.

De esta manera, la visión de la escuela tradicional está marcada por la disciplina y cumple un rol clave en la formación de los niños y niñas. La supervisión constante y la reproducción de estructuras sociales de dominación han dado paso a la construcción de imaginarios sobre la escuela en los que se la asocia a la violencia y el miedo. Estas visiones se transforman con el tiempo, debido a que a pesar de dicha violencia y control, la escuela también es un medio de progreso y de oportunidad. Es así que nuevas visiones de la escuela comienzan a surgir, enmarcadas en demandas y nuevas alternativas sobre este espacio.

3.1.2. El concepto de interculturalidad y su relación con el saber-poder

En la línea de las nuevas visiones sobre la escuela, Freire (2008) plantea que la educación tradicional representa un mecanismo de opresión, en el cual los estudiantes son considerados sujetos sin agencia que reciben sin cuestionar los mandatos que operan sobre ellos. No obstante, Freire (2008) va más allá y propone que ante ello el camino es una educación liberadora y transformadora que permita justamente cuestionar dichas estructuras de dominación que la educación tradicional reproduce. La pedagogía de la liberación fue uno de los pensamientos precursores en Latinoamérica de una visión crítica hacia la escuela tradicional y con una apuesta de cambio desde la realidad latinoamericana, con sus propias características y desarrollo histórico.

Es así que la cultura como eje comienza a cobrar relevancia y las discusiones sobre ella han dado paso a diversos debates sobre políticas de reconocimiento a las diferencias culturales desde esferas institucionales. La cultura pasó de concebirse desde una visión universal y homogénea para dar paso a concepciones más abiertas y variables de ella. Vich (2005) menciona que la dimensión simbólica es necesaria para la reproducción de la vida y un elemento constitutivo de ella. He ahí la importancia de investigar y pensar en la cultura, o las culturas, como formas de reproducción de la vida misma. El autor señala que, en el tiempo actual, en el que los límites entre cultura y cultura se aproximan cada vez más, es necesario rescatar dos conceptos: la heterogeneidad y la diferencia. Primero, la heterogeneidad parte de la idea de que en cualquier choque cultural habrá elementos que se perderán o no podrán ser transmitidos. Así, las culturas no pueden pensarse como esencias que comparten todos los elementos que pueden ser transmitidos. En segundo lugar, Vich (2005) entiende la diferencia como parte constitutiva de cada identidad y no aparece solo como resultado del encuentro entre dos identidades.

Es entre estos debates que la interculturalidad surge como una propuesta en el contexto Latinoamericano, siendo este uno sumamente diverso. Walsh (2009) la define como una forma de diálogo entre distintas culturas y según la autora, este concepto puede abordarse de tres formas distintas. En primer lugar, desde una perspectiva relacional que plantea únicamente un intercambio cultural sin cuestionar las jerarquías

entre culturas existentes. En segundo lugar, una perspectiva funcional que refiere a la inclusión y a la tolerancia cultural dentro de las estructuras sociales ya creadas. Finalmente, una postura crítica que centra el problema en la “estructura-colonial-racial” (Walsh, 2009, p.4) y entiende la interculturalidad como un proyecto de transformación de la sociedad, desde los sentidos que se manejan y la matriz de conocimiento y poder que se tiene.

En la propuesta intercultural crítica, el diálogo entre culturas reconoce la base desigual sobre la que parte el reconocimiento y hace énfasis en años de lucha y resistencia por la hegemonía cultural. Si bien podemos entender ello desde un plano simbólico que refiere a una mayor valoración de signos y prácticas (Vich, 2014), también podemos pensar en acciones materiales y tangibles de concentración y apropiación de recursos económicos o de medios de producción del saber y el conocimiento. Autores como Urrea, Viáfara, et al. (2007) ejemplifican proyectos de transformación de la sociedad y señalan la importancia que la interculturalidad tenga este enfoque crítico al señalar cómo las clases sociales, en Latinoamérica y en específico en Colombia, tienen “colores de piel”. De esta forma, las clases bajas menos favorecidas eran conformadas mayoritariamente por poblaciones indígenas y afrodescendientes, lo cual generaba que se construyeran asociaciones entre raza y clase y que no se pueda pensar en la clase únicamente en términos económicos.

En base a la desigualdad cultural, Mignolo (2006) desarrolla el concepto de la colonialidad del conocimiento, el cual propone que las asimetrías que se generan con los centros del poder respecto al ámbito social, económico y político también clasifican de forma jerárquica las formas de saber de los distintos pueblos. De esta forma, hay formas de saber que son valoradas y otras que se descalifican. Para el autor, cuestionar el orden colonial desde el saber, implica no solo revalorizar prácticas consideradas subalternas, sino plantear cambios sobre la manera en la que se produce el conocimiento válido. Es por ello que, para el autor, la interculturalidad va más allá de políticas identitarias, sino que plantea cambios epistémicos sobre la manera en la cual el poder se construye desde esta esfera. En la misma línea, Dietz (2017), menciona que pensar en la interculturalidad desde la desigualdad ha dado como resultado la creación de políticas que buscan la asimilación entre culturas desiguales, pero que no cuestionan las bases de esta. Por otro

lado, pensar en la interculturalidad desde la diferencia apertura el debate hacia proyectos que ven la sociedad y a las culturas de manera horizontal, pero que siguen sin cuestionar modelos hegemónicos dominantes. Finalmente, pensar a partir de la diversidad, plantea una apuesta crítica, como señala el autor, debido a que contempla las diferencias de clase y género entre los actores sociales y permite una mayor comprensión sobre las bases de las injusticias.

Las discusiones sobre la cultura y en específico sobre la interculturalidad evidencian no solo apuestas de cambio, sino críticas y cuestionamientos a la manera en la que la falta de políticas y discusión impacta en las vidas de las personas. Asimismo, en cómo la desigualdad no es un concepto abstracto y alejado, sino que se materializa en discriminación y formas de exclusión. En un contexto en el que se cuestionan instituciones y órdenes ya establecidos, la educación también se coloca en el debate y se comienzan a repensar modelos tradicionales desde enfoques que tienen como base el reconocimiento cultural y la justicia.

3.1.3. La interculturalidad y la escuela

Ahora, frente a una mirada tradicional de la escuela, distintas corrientes y enfoques críticos surgen, los cuales plantean modelos alternativos. Así, rescatan el potencial de la escuela desde un rol transformador (Freire, 1978) y como una posibilidad de cuestionamiento a las asimetrías presentes en la sociedad y por ende, en el espacio escolar (Bourdieu y Passeron, 2006). En esa línea, ver la interculturalidad desde distintos campos, ha implicado retomar una mirada hacia la educación y cómo puede pensarse desde este enfoque. Para ello, es necesario observar desde qué principios surge la educación intercultural bilingüe (EIB) y qué otros modelos de educación son cuestionados a partir de ella. Es a partir de dicha problemática que la EIB surge como un modelo que busca un diálogo entre distintas culturas y nuevos paradigmas bajo los cuales se construyan modelos educativos. La UNESCO define la EIB como, “un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (2006, p.18). Son tres principios que bajo los cuales la EIB se funda, los cuales son el respeto de la identidad cultural de los estudiantes, la enseñanza a partir de

actitudes, conocimientos y competencias culturales para participar de forma plena y activa en la sociedad y finalmente, que dichas actitudes y conocimientos contribuyan al respeto y la solidaridad entre distintos grupos sociales, étnicos, culturales y también a un nivel macro, entre naciones (UNESCO, 2006). Para Mejía, Reese y Ray (2011) la EIB se funda como una forma de cuestionamiento a las brechas de saber-poder que se crean en la escuela cuando la cultura escolar es lo más distante a la cultura de la comunidad. Sobre los cambios que plantea, la EIB se centra en el diseño de un currículo de educación intercultural bilingüe, así como la parte formativa a los docentes de las instituciones (UNESCO, 2006). A partir de estas directrices generales, cada país elabora materiales y políticas que responden a sus propias necesidades.

Ahora, la importancia del aprendizaje en la lengua materna responde a debates que sitúan el lenguaje como central al momento de la enseñanza y el aprendizaje. Para Le Breton (1998) el lenguaje forma un sistema simbólico en el cual, los silencios y los gestos son entendidos por los hablantes dentro de un sistema de significación compartido. El carácter relacional de esto es importante porque implica que el aprender un lenguaje refiere a una cultura compartida entre los hablantes de ella. Así, la pérdida de una lengua es entendida como la pérdida de formas de ver y entender el mundo. El carácter compartido que Le Breton (1998) asigna al aprendizaje de una lengua permite establecer una asociación entre lo individual que implica el sistema gestual de cada persona con la necesidad de un espectador, alguien que entiende y responde a dichas interacciones. La transmisión de la lengua materna, entonces, implica la posibilidad de comunicación y comprensión de sistemas sociales y culturales que forman parte de una historia colectiva.

Retomando el planteamiento de la EIB, se propone una alternativa desde el reconocimiento de los saberes de cada pueblo, para una educación más justa, que cuestione las jerarquías antes mencionadas. Sin embargo, para Zavala y Córdova (2003) la educación intercultural bilingüe debe tener un componente autocrítico que permita contextualizarla y no tomar como mandato fijo que la lengua materna presupone una transmisión de saberes previos y un mejor desarrollo de los niños y niñas. Para las autoras, si bien estas afirmaciones son resultado de diversas investigaciones, deben diferenciarse de ser proposiciones que aplican a todos los casos y, por el contrario, al

contextualizar la aplicación de la EIB, se deben evidenciar factores como los recursos y el apoyo del Estado, la opinión de los padres y madres, así como la de los estudiantes sobre este programa. Solo de esa manera y al reconocer los procesos que la envuelven, se evidencian los resultados de su aplicación.

Desde Perú, la EIB se basa en el derecho de que cada niño y niña pueda aprender a leer y escribir en su propia lengua (MINEDU, 2016), pero también que la educación se construya en base a la herencia cultural de cada pueblo (MINEDU, 2024) y que dialogue y reconozca otras prácticas culturales. Parte de las brechas que se mencionan previamente sobre el aprendizaje que se da en el hogar y la escuela son desarrolladas en los siguientes casos.

3.1.4. La EIB en el Perú

En el Perú, con la vigencia de la política nacional de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que parte de la Ley N° 27818 sobre el derecho de los pueblos de aprender en su propia lengua (Consulta Previa, s/f.), se propone la creación de un currículo que reconozca saberes y prácticas culturales diversas al momento del aprendizaje. Para poder llevar a cabo esto, el MINEDU es el ente encargado de poner en práctica dicha ley a través de la creación y difusión de documentos metodológicos en distintas lenguas y el acercamiento de la EIB en distintos lugares.

Sin embargo, antes de la implementación de la ley, hay un largo camino. Hablar sobre interculturalidad en el Perú implica pensar en los primeros debates sobre el aprendizaje en la enseñanza de una segunda lengua. José María Arguedas fue uno de los mayores precursores en hablar sobre las desigualdades en la sociedad y su relación con la cultura. Además de su rol como antropólogo y escritor, su trabajo como docente fue de suma importancia desde su pedagogía y reflexiones. Como mencionan Bermúdez, Bernedo, et al. (2023), Arguedas incorporó una perspectiva sociocultural a la enseñanza desde el trabajo en una escuela en Sicuani, Cusco y planteaba reflexiones que más adelante serían retomadas en la implementación de la EIB. Una de ellas era cómo para él la enseñanza en otro idioma implicaba también el aprendizaje de nuevas creencias y formas de vida. Esto en el contexto del aprendizaje impuesto del español en comunidades quechuahablantes. Más adelante, en 1966, se llevaría a cabo la Mesa redonda sobre el

monolingüismo quechua y aimara en el Perú (Arguedas, 1966), la cual reunió a escritores, educadores y antropólogos para discutir los posibles caminos de la enseñanza bilingüe. Es importante señalar estos hechos para visibilizar primero, que el camino de la educación intercultural en el Perú está indiscutiblemente ligado a las asimetrías sociales y segundo, que esta respondía a un interés por pensar en alternativas de resistencia frente a una mirada occidental y hegemónica de la educación.

Más adelante, en el gobierno de Juan Velasco Alvarado se puede dar registro de las primeras menciones de lo que después sería una propuesta de Educación Intercultural. Ruelas (2021) señala que la Ley de Educación Bilingüe es un primer quiebre con ideas previas en las cuales la castellanización era la alternativa de progreso e ideal hacia el futuro. Es así que se reconoce el quechua y se retoma la necesidad de la revalorización y uso de las lenguas originarias. A partir de este hecho y durante los años siguientes se oficializa el alfabeto quechua y aimara, hasta el periodo de 1990 a 1995 en el cual se establece la política de la educación intercultural (Ruelas, 2021). Estas políticas tienen un fuerte componente reivindicativo, especialmente durante el gobierno de Velasco, en el cual implementaron el quechua en las escuelas. Sin embargo, autores como Valdiviezo y Arista (2008) mencionan la dificultad de la implementación y la acogida de dichas reformas, en un contexto, además, en el que la segunda parte del gobierno militar con Morales Bermudez desmantela gran parte de los cambios planteados. Es así, que se presenta un escenario en el cual, si bien hay avances a nivel de leyes y normativa, podemos preguntarnos qué tanto se interioriza la necesidad de una educación intercultural y qué tan participativa resulta.

En 1993, durante el Encuentro Indoamericano de Educación Intercultural de Educación Bilingüe, Godenzzi (1993) menciona las diferencias y el trato especial que debe tener la implementación de la EIB, antes EBI, en el sur andino. El autor parte de una realidad multilingüe y pluricultural que marca el origen de cómo debe llevarse a cabo la educación. Para él, hay una diferenciación existente entre la cultura andina y la cultura occidental, marcada por barreras lingüísticas, pero también por un reconocimiento diferenciado de saberes y prácticas. Así, plantea la EIB como una alternativa para hacer frente a prejuicios y asimetrías porque cada cultura puede aportar elementos al “fondo común de la cultura humana” (1993, p. 173). Podemos observar el énfasis que tenía la

lengua en estos primeros debates sobre el modelo de educación intercultural que se buscaba y los cambios necesarios para que no sea solo la lengua materna el único requisito para que la educación sea considerada intercultural. Zavala (2007) señala que la importancia de resaltar el componente intercultural de la educación implica una crítica a enseñar desde un modelo occidental en otro idioma. En esa línea, Trapnell (2011) plantea un debate acerca de la transformación del currículo o la interculturalización de este. Para ello hace un recuento de visiones que se encuentran y producen tensiones al momento del aprendizaje. Para ella, hay una distinción entre el conocimiento indígena y el conocimiento occidental que si bien implica una visión dicotómica permite mostrar que hay distintas formas de acercarse a las personas, a la naturaleza y a la sociedad. Para ella, interculturalizar implica realizar ciertos cambios que permitan una educación más justa, pero que esto también implica tener como punto de partida que el currículo de educación básica no es neutral ya que impartir conocimiento y señalar los parámetros en los que debe impartirse implica reconocer formas de poder. Así, la construcción de currículos interculturales va un paso más allá y plantea un cambio de epistemes.

En el caso del Perú, los colegios EIB tienen tres tipos de clasificaciones de acuerdo con las situaciones diferenciadas en las que se encuentran (Ministerio de Educación, 2024). Los tres tipos son: los de fortalecimiento cultural y lingüístico, los de revitalización cultural y lingüística y los de ámbitos urbanos. El primer caso, el de fortalecimiento, está enfocado en estudiantes de pueblos originarios quienes tienen como lengua materna una lengua originaria. El segundo caso, el de colegios de revitalización está enfocado en estudiantes de pueblos originarios quienes tienen el español como lengua materna. Finalmente, el tercer caso, se dirige a estudiantes de pueblos originarios en ámbitos urbanos que manejan diversos niveles de bilingüismo (Ministerio de Educación, 2024).

A partir de ello, programas del Ministerio de Educación como “Mis Lecturas Favoritas” difunden y crean material en distintas lenguas para que sea aplicado en las escuelas. Quillahuaman (2020) analiza el desarrollo de habilidades en lenguas originarias a partir de este módulo y señala que si bien, en la evaluación del 2018, ninguno de los casos de la evaluación a lenguas originarias en comprensión de lectura y matemática supera los resultados en castellano, se puede observar un ligero incremento y la construcción de data que pueda visualizar los aspectos a mejorar en el futuro. El tener la

información actualizada y desarrollada por cada lengua permite ver el panorama a nivel del Perú y evaluar los programas que el Ministerio está llevando a cabo.

Ahora, es importante ver de manera diferenciada los avances que la EIB ha tenido en el Perú. En la Amazonía, se puede observar el rol clave que ha tenido AIDSESEP (la organización vocera de los pueblos indígenas en la Amazonía) e iniciativas como el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) tanto para la elaboración de materiales y la capacitación de maestros a lo largo del territorio. En la investigación de Trapnell (2011) a los maestros sobre las percepciones que tienen sobre el Programa Curricular Diversificado resalta que ellos lo ven como un obstáculo debido a que hay una imposibilidad de replicar todos los conocimientos indígenas en los contenidos del curso. De esta forma, la educación es vista como un medio para llegar a la educación occidental y, de hecho, hay diversos casos en los que los maestros rechazan la denominación de la escuela como EIB. Un testimonio que Trapnell (2011) presenta es el de un maestro quien usa para la clase de ciencia y tecnología diversos relatos en asháninka sobre los animales que pueden explicar las relaciones de parentesco y la forma de siembra de ciertos productos. Este ejemplo muestra cómo hay formas de la EIB que muestran una reconfiguración de las visiones del conocimiento y proponen ir más allá de la revaloración y el reconocimiento para hablar de las relaciones de poder que subyacen a la forma en la que se imparte el conocimiento.

Sin embargo, en la sierra, los avances de la EIB no han estado guiados por una organización tan grande como en el caso de la Amazonía. Podemos rescatar la labor del Instituto Bartolomé de Las Casas y el Centro Andino de Educación y Promoción José María Arguedas en Cusco mediante programas de formación intercultural (Godenzzi, 1993), la incidencia de la Universidad Mayor de San Marcos en Ayacucho (Zúñiga, 1991) y los avances de la EIB en Puno debido a los cambios en el gobierno de Velasco y la Reforma Educativa (López, 1991). De manera más reciente, se puede mencionar el rol clave de la Asociación Pukllasunchis (Eguiluz, 2010), quien a través de su propuesta elabora tanto materiales y recursos didácticos para la implementación de la EIB, así como un espacio formativo para maestros.

Si queremos observar el ámbito de aplicación y los materiales que la EIB, esta tiene como base el Diseño Curricular Básico Nacional del Programa de Estudios de

Educación Primaria Intercultural Bilingüe (MINEDU, 2019), el cual propone una serie de competencias y descripción de los módulos a desarrollar por el docente. Entre los puntos que desarrolla señala la importancia del rol de ellos en la familia y la forma en la que se vincula al desarrollo de los estudiantes, al igual que al establecer el vínculo entre la comunidad y el territorio. Así, no se busca limitar el aprendizaje al aula, sino a otros espacios de socialización comunitarios. La perspectiva territorial, señala el documento sitúa a la comunidad y a la familia como espacios valiosos de formación y producción de conocimiento. Por otro lado, a partir del enfoque de género, se propone un entendimiento de cómo este opera de manera sistemática los cuerpos y la construcción de afectos (MINEDU, 2019) y así, podemos observar cómo el Diseño Curricular Básico Nacional intersecta la propuesta pedagógica de la escuela intercultural con comprender cómo operan los sistemas de género en la forma en la que se relacionan los niños y niñas. Asimismo, se resalta la relación entre la formación cognitiva y emocional o más bien cómo no se puede desligar el aprendizaje de las emociones y la necesidad de una formación integral emocional.

Si bien lo propuesto para la escuela intercultural, no está desligado de las brechas antes desarrolladas sobre la escuela y se encuentra está inmerso en ellas, las líneas base sobre las cuales se construye la EIB en el Perú, son las que nos permiten tener ciertos puntos de partida para la presente investigación. Es así que se evidencian también tensiones entre las apuestas reivindicativas a futuro, pero también miradas hegemónicas que subsisten y se recrean.

3.2. Los actores en el campo de la educación

3.2.1. Del triángulo educativo hacia la participación de los actores en la escuela

La teoría del triángulo educativo refiere a la interacción entre los maestros, los estudiantes y el saber-conocimiento que se busca impartir. De esta forma se solía situar al conocimiento como una cosa u objeto que era impartido por los docentes de forma unidireccional (Ibañez, 2007). Esta aproximación se centraba en el proceso de impartir el conocimiento, más que en comprender la manera en la que este se construía, por lo que aspectos como el entorno quedaban fuera de este planteamiento. Es así que el triángulo

pedagógico se resignifica y desde otras aproximaciones se comienza a pensar en un sistema o entramado (Díaz, 2013) que se construye mediante la negociación de significados entre los actores en el espacio escolar. Para Fallilone (2017), un aspecto que no estaba incluido en el triángulo educativo era la dimensión relacional, debido a que el vínculo que se construye en la escuela no está únicamente mediado por los conocimientos y son dimensiones afectivas las cuales involucran las relaciones que se establecen entre los distintos actores en la escuela.

Estos factores externos que cobran relevancia en el proceso de aprendizaje son rescatados por Cole y Engestrom (2007) y la teoría de la actividad cultural-histórica, la cual propone un acercamiento entre la psicología y las ciencias sociales, al poner énfasis en el impacto que, como su nombre lo indica, tiene la cultura en los procesos educativos. Esta teoría se enmarca dentro del planteamiento de Vygotsky, en el cual la mediación cultural es la base de las relaciones (Cole y Engestrom, 2007). De esta manera, se elaboran modelos que tratan de explicar cómo se construyen sistemas de aprendizaje en diversos contextos y qué valores subyacen a ellos. Es así que, nuevamente, el énfasis recae en los sistemas macro que condicionan los valores que se imparten en el espacio educativo. Así, la participación de las familias situada de forma histórica permite cuestionar modelos de enseñanza estáticos y por el contrario, evidencia las tensiones que forman parte del espacio educativo.

En Latinoamérica, esta visión ha cobrado relevancia en las últimas décadas y se conciben relaciones más democráticas y participativas entre las instituciones y los padres y madres (Carriego, 2010). Así, desde las escuelas se construyen figuras sobre los padres como cuidadores, como maestros o como agentes de cambio. Este enfoque reconoce la agencia de cada uno de los actores desde su potencial formador y socializador que cuestiona una visión fija de tensiones entre la familia y la escuela como actores separados que no pueden vincularse (Romagnoli y Gallardo, 2018). El tránsito a partir de la figura del triángulo educativo y hacia un entramado o sistema entre los actores en la escuela permite ver cómo se construyen las perspectivas a futuro tanto de padres y madres como de docentes. Guerrero (2014) señala que estas visiones le atribuyen a cada actor ciertos roles y actitudes que deben tomar en la formación. Por ejemplo, desde los docentes, la visión que tienen sobre el rol de padres y madres en las aspiraciones

educativas de los estudiantes. En esa línea, hay una serie de valoraciones que se atribuyen a la participación de los actores (Guerrero, 2014), las cuales también están limitadas por el medio. Por ejemplo, condiciones de acceso adversas pueden ser percibidas como limitantes para la participación de las familias cuando los niños y niñas crecen y asisten a la secundaria. Así, las valoraciones que se tienen de la participación también son explicadas y desarrolladas por otros actores. Como se puede observar, son las dinámicas constantes las que generan una sensación de proximidad o de lejanía entre las familias, docentes y estudiantes.

Respecto a los docentes, Romagnoli y Gallardo (2018) los sitúan como figuras centrales en la formación de los niños y niñas. Los docentes son considerados modelos de conducta y construyen relaciones de proximidad con los alumnos y alumnas. Catriquir (2014) relaciona la participación con la formación y las competencias que cada docente tiene. De esta manera, hay una serie de saberes y herramientas que se adquieren en el proceso de formación, el cual también tiene que ver con la historia y el contexto social y cultural de cada uno de los docentes. Después de este primer momento, los docentes aplican de forma activa los conocimientos y prácticas adquiridas (Catriquir, 2014), las cuales pueden variar y transformarse de acuerdo a las necesidades del aula.

Sobre las familias, son consideradas instituciones claves en el tejido social y el primer marco en el cual se forman los estudiantes (Mera y Onajama, 2023, Romagnoli y Gallardo, 2018). De esta manera se aprenden sistemas de creencias y valores, así como prácticas y discursos en la socialización primaria. La participación en ese sentido, es entendida como el involucramiento en las actividades de la escuela (Mera y Onajama, 2023), al igual que la comunicación activa con ella. Otra visión más amplia, entiende la participación desde un sentido democrático (Mera y Onajama, 2023), en la cual tanto padres y madres forman parte de las decisiones que se toman dentro de la escuela y el rol activo en espacios que busquen construir una ética de justicia social (Gómez y Urbina, 2015). Esta perspectiva retoma la noción de participación desde un rol transformador y la esfera política como intrínseca a la misma construcción y funcionamiento del espacio educativo.

La crianza y el aprendizaje implican la presencia de un enfoque del cuidado que permite visibilizar en quiénes recaen dichas responsabilidades. Los cuidados son

aquellas actividades que sostienen la vida (Fraser, 2006) y que contienen tanto componentes materiales como afectivos (Genta, 2020). El estudio de los cuidados tiene diversos enfoques y ha cobrado una mayor relevancia desde Latinoamérica debido a que son formas transversales que atraviesan la política, la economía y el ámbito social (Bathyan, 2020). Así, a partir del triángulo educativo y el aprendizaje, la línea que seguiremos es la de los cuidados a partir de una dimensión emocional, así como la del bienestar desde el acompañamiento (Genta, 2020). Esto en el marco de visibilizar las relaciones entre las y los cuidadores y los niños y niñas como sujetos quienes reciben dichos cuidados. Ames (2011) menciona que los momentos de crecimiento de los niños y niñas están marcados por ritos de paso o transición y que si bien los niños y niñas son personas receptoras de cuidados, mientras crecen adquieren más responsabilidades y cuidan a otros a su vez, como por ejemplo, los hermanos menores (García, 2011). Así, esta dimensión juega un rol transversal al pensar en las formas de participación que se construyen entre la escuela, las familias y los niños y niñas al estar sumamente ligada al aprendizaje y a la enseñanza y por lo tanto al entramado de relaciones que se construyen.

El paso del triángulo educativo a la elaboración de modelos educativos de mayor complejidad rescata la importancia de cada uno de los actores, profesores, familias y estudiantes en el proceso formativo desde los roles y participación que tienen. Así, esta propuesta de interrelación entre los 3 actores mencionados cuestiona una visión fija de tensiones entre la familia y la escuela como actores separados que no pueden vincularse (Romagnoli y Gallardo, 2018) y propone observar las valoraciones (Guerrero, 2014) de cada uno, que sigue la tendencia de apostar por una participación plural y democrática en la escuela (Carriego, 2010).

3.2.2. Percepciones y participación de los actores en la EIB

Como se ha desarrollado previamente, la escuela es también un espacio en el que distintos actores están en constante negociación. Ansión (2001) menciona que el paso de modelos tradicionales de la educación a modelos alternativos que plantean ir más allá de una idea de disciplina y aprendizaje neutral e implican la reconfiguración de la escuela como espacio y de los actores que la conforman. Anteriormente, la escuela se pensaba desde dos grandes actores, padres y docentes y desde una perspectiva en la cual había

una relación tensa entre ambas partes (Ansión, 2001). Esta visión dicotómica de los actores no permitía ver otros tipos de relaciones que forman parte de la escuela y que eran parte constitutiva de esta misma. Respecto a la EIB, es necesario ver cómo se configuran las relaciones entre los docentes, las familias y los estudiantes debido a que Zavala y Córdova (2003) mencionan que, al ser un concepto con aplicaciones diversas, el rol que cumplen las familias, docentes y estudiantes es clave para su aplicación, si están comprometidos por la propuesta o si la calidad del programa es óptima. Todas estas consideraciones son necesarias para observar la implementación de la EIB.

En contextos interculturales, Arias, Gajardo, et al. (2024), señalan que diversas ocasiones, que la formación docente no revalore o sitúe como central la importancia de la enseñanza de la lengua materna y saberes locales, dificulta en la práctica el involucramiento de los docentes sobre ese aspecto. Esto puede generar brechas con las familias, quienes son en muchos casos los primeros referentes que los niños y niñas tienen y son activamente partícipes de la permanencia de la lengua y la transmisión de saberes (Fernández, 2018). Ahora, Machaca (2007) identifica a partir de un estudio en las comunidades de Itanabikua y Tomoroco en Bolivia, las valoraciones mutuas que construyen ambos actores sobre la implementación de la EIB desde el impacto que tiene en los estudiantes. En ambos casos se valora de forma positiva la implementación en el desenvolvimiento y seguridad de los niños y niñas; sin embargo, la escritura representa un reto para el aprendizaje de la lengua materna en la escuela. En este caso son claves las percepciones que tiene cada uno de ellos para poder a partir de ello ver cómo se construye la participación en la escuela y cómo estas percepciones pueden indicar distancia o cercanía con la institución.

Respecto a los estudiantes, son la base de distintos procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Martínez (2022), en relación a la EIB, la participación de los estudiantes está ligada a la construcción y desarrollo de su identidad cultural y el reconocimiento de su propia historia y cultura. Así, la participación también implica el interés por las clases y la capacidad de reconocer y relacionar contenidos con historias y saberes previos (Huamaní, 2022), incluso desde una edad muy temprana. Para Padilla (2012) la participación implica la manera en la que los niños y niñas son capaces de construir sus propias concepciones de bienestar de acuerdo a los cambios que hay en su comunidad

y los espacios en los que se desarrollan. Es así que, por un lado, la participación de los estudiantes implica una serie de vínculos con las familias y los docentes, pero también una mirada hacia sí mismos, en tanto están en un proceso de formación de su propia identidad. En relación con la EIB, además, implica un reconocimiento de saberes y prácticas que puedan asumir como propias y situarlas dentro de su historia.

A nivel institucional, el rol de los docentes, los y las estudiantes y la comunidad en la formación EIB se menciona en el Modelo de Servicio Intercultural Bilingüe (MSEIB) elaborado por el MINEDU (2018). Sobre la relación entre estudiantes y docentes, el MSEIB (MINEDU, 2018) señala a los docentes como mediadores culturales que puedan valorar y escuchar distintas visiones de los estudiantes. Es así que se resalta una actitud de apertura y trato horizontal sobre cosmovisiones, valores y conocimientos de los pueblos originarios. Sobre los estudiantes, se menciona la capacidad de poder sentir y expresarse desde las normas de su comunidad y de la institución educativa. En ambos casos, se señala la importancia de que estudiantes y docentes asuman una actitud crítica hacia situaciones de discriminación (MINEDU, 2018).

Otro aspecto que se resalta en el MSEIB (MINEDU, 2018) y agrega otra dimensión al entramado que se construye entre docentes, estudiantes y madres y padres, es la referencia a los espacios de la comunidad como fuentes de aprendizajes. Espacios como la chacra, la plaza o los ríos son fuente de observación, experimentación y aprendizaje y son recursos valiosos para el trabajo pedagógico (MINEDU, 2018). Así, la incorporación de un enfoque intercultural implica una mayor apertura para repensar recursos y estrategias pedagógicas en articulación con el espacio y recursos disponibles. Esto implica pensar más allá del aula o de espacios urbanos y de incorporar otros elementos como los mencionados anteriormente. A pesar de su institucionalización, esta aplicación sigue dependiendo de forma directa de los actores debido al avance diferenciado de la EIB en el Perú (Zavala y Córdova, 2003). Es decir, cada experiencia muestra de forma particular la aplicación de la EIB con los recursos mencionados y las posibilidades de trabajo y articulación entre cada uno de los actores.

A modo de cierre, el triángulo educativo propone una serie de negociaciones y de formas diversas en las que se negocia la participación de los actores involucrados. Para Asbum (2024) la interrelación entre los actores involucrados en la EIB implica ver las

percepciones y conceptos previos sobre la escuela y las familias que se tiene. De la misma forma, cómo la participación, entendida como el involucramiento en las actividades del colegio, pero también la cercanía de los vínculos que se construyen puede ser cambiante y estar marcada por tensiones y conflicto, como se pudo ver en el anterior apartado sobre la EIB y la escuela. No obstante, al reconocer la agencia de cada uno de los actores, permite entender la participación como dinámica y cambiante, pero también situada y desde la manera en la que cada actor entiende y construye su propia historia e identificación con los demás. Asimismo, el Modelo de Servicio Intercultural Bilingüe (MINEDU, 2018) incorpora ciertas pautas y características de las relaciones entre los actores en las escuelas EIB.



Capítulo 4. Metodología

La investigación se realizó a partir de una metodología cualitativa de corte interpretativo, la cual permitió aproximarnos a las percepciones de las familias en la implementación de la EIB. En primer lugar, tener un enfoque cualitativo permite generar y dar acercamiento a un determinado fenómeno de acuerdo al contexto y al espacio elegido (Ragin, 2007) y por eso a través de esta metodología se puede dar un acercamiento a prácticas, rutinas y actividades cotidianas para poder generar un conocimiento a profundidad (Ragin, 2007). Así, este enfoque se centra en los significados que tienen en las personas Babbie (2007) y uno de sus objetivos es la capacidad de describir situaciones o prácticas (Babbie, 2007). De esta forma, como se ha mencionado, no se busca corroborar una teoría o un modelo determinado, sino conocer cómo se construyen las relaciones entre las familias y esferas como la institución educativa, al igual que sus transformaciones a lo largo del tiempo y las valoraciones sobre la forma en la que se abordan contenidos relacionados a los saberes previos y el uso del quechua.

En segundo lugar, en lo que respecta al paradigma interpretativo, este se enfoca en el conocimiento y la subjetividad de las personas o comunidades (Della Porta y Keating, 2013). Para ello, se hace un especial énfasis al contexto y las condiciones en las cuales se desarrollan, al igual en el entendimiento y la percepción que los individuos le adscriben (Della Porta y Keating, 2013). Para Sayer (2010) esto es clave porque no se puede comprender o entender las acciones de los individuos, desde este paradigma, sin considerar y entender a su vez el contexto. Esta relación de interdependencia permite establecer el diálogo sobre un espacio individual y subjetivo, pero también cómo este inevitablemente refiere a un espacio e historia compartidas.

Para Bourdieu y Wacquant (2008) esto implica tener una visión crítica para reconocer el rol que cumple la investigación al buscar recoger dichas percepciones. Por un lado, no situarse como lejana o aislada y por el otro, reconocer que la misma investigación responde a su vez un contexto y a una historia particular con percepciones y concepciones propias. Es por ello, que el enfoque cualitativo implica desafíos y cuidados éticos en los cuales se profundizará más adelante.

A modo de cierre, sobre la metodología cualitativa de corte interpretativo, se rescatan dos puntos. En primer lugar, en énfasis en los significados y percepciones de

los individuos frente a una situación o fenómeno (Dellaporta y Keating, 2013) y la interrelación entre estos y el contexto en el cual se desarrollan (Ragin, 2007; Sayer, 2010). Respecto al tema de investigación, esta metodología permite generar una aproximación a las familias y a la institución educativa para conocer sus percepciones sobre la implementación de la EIB.

4.1. El contexto y los participantes

La provincia de Anta se encuentra a 40 minutos de la capital de Cusco y se divide en 9 distritos: Anta-Izcuchaca, la capital; Ancahuasi, Cachimayo, Chinchaypujio, Huarcondo, Limatambo, Mollepata, Pucyura y Zurite (Municipalidad de Anta, 2022). La mayoría de su población es bilingüe según el Plan de Desarrollo Concertado de la Provincia de Anta al 2025 (Municipalidad de Anta, 2022) y la distinción en el idioma tiene un fuerte carácter etario, siendo los grupos más jóvenes quienes dominan el castellano y son las personas mayores quienes tienen un dominio bilingüe de ambos idiomas. En este apartado, se menciona que parte de la causa es que la educación es impartida en español (Municipalidad de Anta, 2022) y sobre los servicios educativos, se ha identificado que el 80% de las instituciones públicas y privadas se encuentran en la zona urbana y el 20% en la zona rural (Municipalidad de Anta, 2022).

Sobre las actividades económicas, la actividad agropecuaria es la principal y se producen alimentos como la papa, el maíz, las habas y productos lácteos como el queso (Municipalidad de Anta, 2022). Esta actividad es la que genera una mayor cantidad de mano de obra. En ese sentido, localidades como Izcuchaca se consolidan a su vez como espacios intermedios que permiten el flujo de comercio de productos y servicios (Municipalidad de Anta, 2022).

Ahora, sobre la escuela, esta se encuentra en la comunidad campesina de Pacca, a cinco minutos de Anta-Izcuchaca. Es una escuela EIB de revitalización, enfocada en estudiantes de pueblos originarios que tienen como lengua materna el castellano (MINEDU, 2024). Así, los cursos se enseñan en castellano y se tiene un curso específico en el cual se enseña en quechua. Si bien en el presente año la escuela no salió en el padrón EIB, las dinámicas y cursos se rigen por el Modelo de Servicio Intercultural Bilingüe (MSEIB), en los cuales se determinan los componentes que debe incluir este

modelo. Entre ellos se desarrolla el desarrollo de las áreas curriculares y el diálogo de saberes desde una perspectiva intercultural (MINEDU, 2018). En el caso de las EIB de revitalización esto se orienta a la valoración de saberes de las comunidades y su relevancia y utilidad actual. Asimismo, sobre el componente de desarrollo de bilingüismo, para las EIB de revitalización se señala que los cursos se enseñan en castellano y la lengua originaria se aprende con una metodología de segunda lengua (MINEDU, 2018).

La escuela colinda con un colegio internado y tiene un patio y una cancha de fútbol. Debido a la cantidad de alumnos que tiene, el colegio ocupa solo cinco salones del total. Asimismo, cuentan con el sistema de Qhali Warma, los niños y niñas comen todos los días y la hora de recreo se divide entre el juego y la hora de la lonchera. En el colegio trabajan dos profesoras, la directora, la encargada de la cocina y el profesor de educación física que asiste una vez por semana. Las profesoras se dividen en tres bloques. Al ser tres salones multigrado, se dividen en los grados de primero y segundo grado, y después, los grados de cuarto y quinto y finalmente, los de quinto y sexto.

Sobre los participantes de la investigación son las familias de la institución educativa. Esto incluye a los padres y madres de familia, cuyos hijos asisten al colegio. Los padres y madres viven en Izcuchaca, Anta y la mayoría es bilingüe y domina tanto el quechua como el español.

Tabla 1

Participantes de la investigación

Nombre	Edad	Grado de su hijo o hija
Luna	29	2do
Juana	50	1ro
Victoria	-	2do
Iris	40	1ro
Micaela	30	1ro
Carla	29	1ro
Carlos	84	-
Irina	-	-
Profesora Luisa	-	-
Profesora Martina	-	-

Nota. La tabla muestra los datos de los participantes de la investigación

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en este estudio también participan las y los estudiantes del salón de 1er y 2do grado. Son 14 niños y niñas que tienen entre 6 y 8 años. La mayoría de ellos

tiene como primera lengua el castellano y habla el quechua con sus familias o en las clases que tienen en el colegio. Asimismo, se incluyen las entrevistas con dos adultos mayores de la comunidad y dos profesoras de la escuela.

4.2. Técnicas de producción del conocimiento

A partir de este enfoque y acorde a los objetivos, fueron tres técnicas las que se utilizaron para la metodología: la observación en las clases de quechua, el recreo y la salida, las entrevistas a los padres y madres y los talleres con los niños y niñas de 1er y 2do grado. Cada una de ellas brinda distintos acercamientos sobre la participación de las familias y profundiza el entendimiento que cada una tiene de estos, así como en la relación que se construye con la escuela.

Son dos ejes los que guían las tres técnicas mencionadas y que procederemos a describir. Estos se encuentran alineados tanto a los objetivos de la investigación, como a lo estipulado en el MSEIB (MINEDU, 2018) sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe en una escuela de revitalización. Estos ejes son, en primer lugar, el uso del quechua y en segundo lugar, la relación con las prácticas culturales y los saberes previos. Sobre el uso del quechua, se observó cómo los niños y niñas utilizaban el quechua en espacios formales e informales en la escuela y las concepciones y valoración que las familias tenían del idioma. Sobre los saberes previos y las prácticas culturales, se observó las formas de participación que la escuela tiene en relación al conocimiento teórico y práctico de dichas actividades, al igual que las concepciones y valoración que las familias tienen.

La primera técnica utilizada fue la observación participante. Esta es definida por Restrepo (2016) un involucramiento de los investigadores en las dinámicas y vida cotidiana de los participantes en la investigación y una aproximación etnográfica. Para Restrepo (2016) esta técnica requiere que los participantes estén de acuerdo con los términos de la observación y con nuestro grado de involucramiento como investigadores. Ahora, Babbie (2007) señala que hay distintos grados de participación que la investigación tiene, lo cual implica delimitar espacios y esferas en las cuales se llevará a cabo. En la investigación, la observación durante las horas escolares se dio en dos momentos, durante las clases de quechua y después durante el recreo y la hora de la

lonchera. Fuera del espacio escolar, la observación se limitó a la hora de salida y el regreso de los alumnos y alumnas del colegio. Esta técnica fue escogida debido a que como Ballestín señala (2019), implica un quiebre con enfoques solo pensados desde la mirada adulta y reconoce a los niños y niñas como productores de significados y de la cultura escolar. Nuevamente, esta técnica estuvo guiada por los dos ejes mencionados previamente, el uso del quechua y la relación con los saberes previos. En total se realizaron un total de 6 observaciones dentro del aula, 3 en la primera visita y 3 en la segunda. Asimismo, la observación del recreo y la hora de la lonchera se dividió en 3 días durante la primera visita y 5 días en la segunda.

La segunda técnica fue la entrevista semiestructurada, la cual es definida como una técnica que a través de una guía de preguntas busca averiguar y conocer las experiencias de los participantes de la investigación (Babbie, 2007). El énfasis en que sean entrevistas semiestructuradas se basa en investigaciones como las de Curitimay (2023) y Huamaní (2022), quienes a través de entrevistas con preguntas abiertas realizan entrevistas a los padres y madres de familia para conocer sus percepciones sobre la EIB, al igual que lo planteado por Cárdenas, Crisóstomo, Neira, et al. (2005), quienes mencionan que se busca un espacio de construcción colectiva, más que uno que solo busque una conversación unidireccional. Las entrevistas se enmarcan en el uso del quechua y la relación con los saberes previos, pero se centraban en la dimensión de las relaciones interpersonales que se construían entre las familias y la escuela en relación a dichos ejes. Es por ello que contaban con dos apartados de preguntas sobre los roles de las familias y la participación. En la investigación se realizó un total de 11 entrevistas: 7 fueron a madres de familia, 2 entrevistas a personas adultas mayores de la comunidad y 2 entrevistas a las profesoras.

La tercera técnica fueron los talleres con los niños y niñas. Estos involucran dinámicas lúdico-formativas siguiendo la metodología de la tesis de Karina Padilla (2022), quien realizó diversas actividades con niños y niñas de 8 a 12 años que incluían un consentimiento informado y la participación voluntaria de cada uno de ellos. Asimismo, la investigación se basa en la guía elaborada por Ames y Portugal (2010) quienes desarrollan recursos lúdicos para el trabajo con niños y niñas, a los cuales separan en dos grupos de edades, los más pequeños y los más grandes. Las metodologías de acción

participativa, en este caso, la realización de mapas parlantes es señalada por Suárez-Cabrera (2015) como una técnica que rescata el conocimiento subjetivo y emotivo de quienes los elaboran, ya que permite que se registren experiencias, así como sentimientos que las envuelven. Perez, Rátiva y Varela (2010) identifican que en este caso, los mapas no son imágenes exactas de la realidad, sino representaciones de cómo las personas entienden el territorio, los límites y las fronteras. En este caso, la posibilidad de que los niños y niñas puedan identificar los espacios de su comunidad, abría la posibilidad de mencionar las actividades que les gustaban, los animales que conocían y los trayectos que realizaban. Para la investigación se realizó un taller de dos horas que tuvo como objetivo: Conocer los espacios en los cuales los estudiantes se desenvuelven en su comunidad y las palabras en quechua que utilizan. El taller contó con la participación de 16 estudiantes de los grados desde 1ro a 6to, así como con la participación de 2 profesoras y la directora.

Figura 1
Taller con los niños y niñas



Nota. La figura 1 muestra los dibujos del grupo de niñas de primer grado sobre los espacios que identifican en su comunidad.
Fuente: Elaboración propia

Figura 2
Taller con los niños y niñas



Nota. La figura 2 muestra los dibujos del grupo de niñas y niños de segundo y tercer grado sobre los espacios que identifican en su comunidad.

Fuente: Elaboración propia

4.3. Proceso de Investigación

El primer acercamiento que se tuvo con la escuela fue para una investigación previa, también sobre Educación Intercultural Bilingüe, pero enfocada en la formación docente. Para ello una de mis compañeras realizó el contacto con el colegio y la directora. A partir de ello, se pudo enviar el consentimiento a los padres y a las profesoras. En esa primera visita, pudimos comentar sobre el proyecto, en qué consistía y nuestro interés por conocer sus percepciones sobre la EIB y su aplicación en la escuela. Seis meses después se realizó una segunda visita en la cual se continuó con las entrevistas con los padres y madres al igual que se realizó el taller con los niños y niñas.

Para ambas visitas se envió una solicitud a la escuela, con una presentación y comentando el motivo del proyecto, así como sus objetivos y las actividades propuestas. De la misma manera y gracias a la ayuda de la institución se pudo hacer llegar una circular de autorización a los padres y madres de familia para poder realizar las observaciones y dinámicas en el aula. Para los talleres, se incluyó además, un asentimiento informado para los niños y niñas, reiterando que no era una actividad obligatoria y que la información

que se comentara iba a ser manejada con respeto y cuidado. En la visita inicial, el colegio nos solicitó además que pudiéramos comentar con los niños y niñas en qué consistía nuestra carrera y la investigación, por lo que desde el inicio hubo bastante claridad con nuestro rol como investigadoras y los objetivos que el proyecto tenía.

Para las entrevistas se realizó además un consentimiento oral, en el cual se solicitaba la autorización para grabar con los cuidados éticos y de confidencialidad necesarios y se explicaba el motivo de la investigación. Esto también se reiteró para el caso de las fotos. Muchas veces estas surgían de forma natural, en los recreos y espacios de juego, sin embargo se reiteró de solicitar los permisos correspondientes para su uso en el mismo proyecto.

Ahora, como menciona Ragin (2009), la investigación cualitativa tiene como característica la flexibilidad debido a que uno debe adaptarse a contextos y prácticas distintas. En ese sentido, el espacio escolar, al ser uno con reglas y horarios definidos, implicaba que las dinámicas y la observación también estuvieran a disposición de los horarios y la disponibilidad que las maestras nos brindaban. De la misma manera, al abordar el tema de la lengua y la propia historia con la escuela, implicaba conocer las historias de vida y trayectorias de las familias, por lo que se volvía un espacio colaborativo donde se aceptaban sugerencias y consideraciones sobre el trabajo.

Sobre la observación, en la primera visita se limitó al espacio escolar, sin embargo, en la segunda visita incluía el espacio de la salida. En este se compartía tanto con los niños y niñas como con las madres que acudían para recoger a sus hijos e hijas. Todo ello debido a que el camino a casa era un espacio en el cual los niños y niñas transitaban por el camino entre la comunidad y la pista principal. Este camino permitía conocer los espacios de juego en la comunidad, los animales que habían y era un espacio de conversación sobre los contenidos que se habían visto en la escuela.

Desde mi propio proceso como investigadora, el poder conversar con las familias y los estudiantes era interesante porque podíamos encontrar algunos puntos en común, por ejemplo, en el aprendizaje del quechua. Con las madres, ellas mencionaban que sabían el idioma, pero sus hijos e hijas no. Entonces por mi parte también compartía que era una situación similar, mis papás hablan quechua y si bien lo entiendo, no lo hablo en gran medida. Esto también lo conversaba con los niños y niñas, con quienes después de

las actividades en quechua pensábamos en las palabras que no sabíamos o que no manejábamos.

4.4. Cuidados éticos

Para Ballinger (2003) la investigación implica una autocrítica y un trabajo de reflexividad al momento de construir la misma investigación y el acercamiento que implica. En ese sentido, el trabajar con una escuela y con las familias, implicaba una serie de consideraciones éticas necesarias para poder formar parte de las dinámicas que tenían y presentar el mismo proyecto de investigación. Della Porta y Keating (2013) señalan que este enfoque metodológico se centra en conocer los significados y el contexto en las investigaciones sociales, por ello es necesario el acercamiento y la empatía para poder generar vínculos de confianza y de cuidado.

El Manual de Ética de Investigación de la PUCP (Millán, 2017) profundiza sobre los principios éticos que las investigaciones deben seguir y también señala requisitos indispensables sobre las cuales deben construirse. El manual presenta los principios de no maleficencia y beneficencia, los cuales deben aterrizar en investigaciones que no promuevan el daño ni ningún tipo de violencia y que promuevan el bienestar de todos los participantes. Esto implica ir más allá de la intencionalidad de la investigación y reflexionar de forma crítica sobre el impacto que esta tiene y el cuidado con los participantes. Para Castro (2018) significa pensar en los marcos de poder que de forma inevitable envuelven a las investigaciones y cómo generar un acercamiento crítico considerando ello.

Ahora, un eje aparte implica considerar los cuidados éticos que las investigaciones con niños y niñas requieren. El Manual de Ética de Investigación de la PUCP (Millán, 2017) también establece que la participación de los niños y niñas en las investigaciones debe estar justificada y responder también a un fin que no solo no cause daño, sino que promueva el bienestar. En ese sentido, la participación de los niños y niñas, no solo implica la autorización de sus padres y madres, sino también que ellos también deseen participar en la investigación. Sobre ese ámbito, como se mencionó previamente, desde el inicio de nuestras visitas a la escuela se trató con la transparencia y honestidad requerida el fin de la investigación y nuestro rol como estudiantes universitarias y ahora como investigadoras. Para ello además de los espacios y conversaciones sobre los

objetivos y fines de la investigación, se envió un permiso al colegio, así como autorizaciones a las familias. Para ello, el colegio tuvo un rol clave en facilitar este envío. Asimismo, se incluyó un consentimiento oral para los adultos entrevistados y un asentimiento informado antes de iniciar los talleres con los niños y niñas.

De la misma forma, el uso de las imágenes y la información obtenida debe ser manejado con cuidado para no exponer ni vulnerar la identidad de los participantes. Este hecho implicó también evaluar las maneras en la que la información sería presentada para cuidar los espacios de la escuela, que finalmente, son un espacio que tiene reglas y medidas de seguridad por el trabajo con menores de edad. A futuro, implica pensar en formas de retribución adecuadas que puedan servirle a los niños y niñas, como a las familias participantes y a la escuela y no solo a un fin académico.



Capítulo 5. El quechua, los saberes previos y la escuela:

Sobre los hallazgos, el primer capítulo busca responder al primer objetivo específico, el cual apunta a dar cuenta de las percepciones de las familias sobre el uso del quechua en la escuela y los contenidos de los saberes previos. El capítulo se divide en dos partes, por un lado, en lo relacionado al aprendizaje del quechua y en segundo lugar, a los saberes previos. La primera parte se divide en tres ejes marcados por las transformaciones de este en el tiempo, pasado, presente y futuro. La segunda parte, a su vez, ha sido clasificada en tres ejes, los relacionados a la agricultura, los relacionados a la cosmovisión y los relacionados a las actividades comunales y festivas.

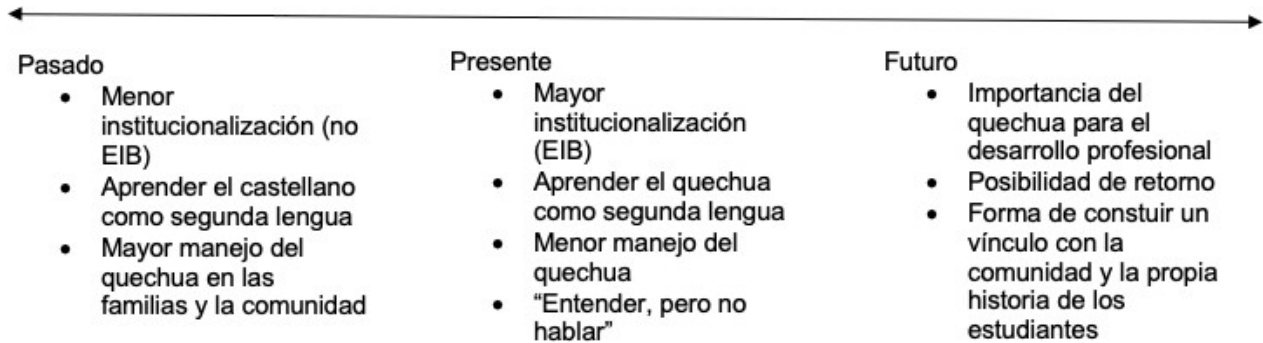
Como argumento principal, se puede dar cuenta que los procesos de institucionalización del quechua responden a un contexto diferenciado en el que crecieron las madres y en el que ahora se desarrollan los niños y niñas. A partir de los tres puntos mencionados, el capítulo desarrolla como idea fuerza la transformación con la vinculación con el quechua que transita desde la prohibición en un tiempo pasado a la necesidad de su aprendizaje para el futuro con la posibilidad de retorno a las comunidades de la mano con el desarrollo profesional. Ahora, sobre los saberes previos, la idea central se basa en la brecha entre la teoría y la práctica de actividades como la agricultura y la participación de los niños y niñas. Asimismo, en la permanencia de celebraciones y festividades no solo en el aula, sino también en espacios como el recreo y el momento de la entrada, antes del inicio de clases. Así, actividades como el bautizo y la participación en los bailes son importantes para la construcción de la identidad y la socialización de los estudiantes.

5.1. Sobre el quechua, las familias y su relación con la escuela

Respecto al idioma, en Pacca, ha existido un cambio en la relación entre la comunidad y el quechua en relación a la institución educativa. Para comprenderlo, es necesario identificar tres momentos temporales que evidencian el vínculo entre el idioma y la institución educativa: pasado, presente y futuro. Estos momentos temporales delimitan la relación de los niños y niñas con el idioma, los lugares en los que se enseña, el rol del quechua en la institución educativa y el impacto que se tiene con la comunidad.

Figura 3

Tres momentos del uso del quechua en la escuela



Fuente: Elaboración propia

Sobre el primer momento, el pasado y la relación con el quechua. Existe el recuerdo de que casi todos los niños y niñas eran bilingües, hablaban el quechua y el castellano, y las entrevistadas mencionan a la familia y el hogar como el primer espacio de aprendizaje. La escuela era entonces, un espacio al cual los niños y niñas llegaban ya con conocimiento del idioma. Micaela es la mamá de Diana, quien asiste a 1er grado, fue una de las primeras mamás con las que pude conversar. Me comentó que actualmente trabaja como cocinera en el nido que está al costado del colegio y acompaña a su hijo menor. Ella estudió también en Pacca y recuerda cómo era el quechua en el espacio educativo: "Pura quechua era la enseñanza, los profes venían y te explicaban en español todo eso, pero en la casa de nuestro papá siempre nos explicaban en quechua" (Micaela, comunicación personal, 2024). Para Micaela, si bien en la escuela no se enseñaba necesariamente el quechua, este se hablaba en mayor medida entre los niños y niñas y con sus familias. Este testimonio se relaciona a lo que menciona Iris, mamá de Bianca, quien también estudia en 1er grado. Iris profundizó en cómo antes en la escuela la asistencia no solo se limitaba a niños y niñas de Pacca, sino también niños y niñas de otras comunidades. Iris menciona:

(...) hubiese sido bonito que los niños que venían de arriba, sí de las diferentes comunidades sepan hubiesen inculcado a los demás niños no porque los que venían de arriba hablando quechua salían de la escuela hablando castellano. O sea, se perdía pero era normal porque te mandaban a hacer tareas en castellano no te mandaban a hacer tareas en quechua o te mandaban a hacer alguna poesía era en castellano, no no decía en quechua o a los niños la profesora no nos decía esto "Ya, tú hablas quechua, qué bonito, a ver si nos puedes traer una canción o una poesía en quechua o una adivinanza en quechua (Iris, comunicación personal, 2024).

Así, Iris menciona cómo si bien, la mayoría de niños y niñas sabía el quechua, la escuela no necesariamente reforzaba el aprendizaje del idioma. Más bien, lo que se priorizaba era la práctica y el aprendizaje del castellano.

Cuando conversé con Carlos, quien era una de las personas mayores del pueblo, me comentó parte de los mandatos que la escuela tenía: “Nos prohibía hablar quechua en la escuela (...) No sé por qué será, los profesores no querían que hablamos quechua. Solo castellano lo teníamos que practicar” (Carlos, comunicación personal, 2024). Nuevamente, la noción de práctica implica que la relación que la institución tenía con el castellano como segunda lengua era la de fortalecer su aprendizaje y por lo tanto el quechua se posicionaba como una lengua que ya se daba como aprendida por los niños y niñas. Así se da cuenta de una mirada hegemónica de la escuela que buscaba homogeneizar el castellano como el saber cultural que debía aprenderse, sumamente marcado por el control y la disciplina (Foucault, 2014), en este caso mediante la prohibición del quechua. Otro punto clave es cómo se establece una brecha entre el espacio privado y el público, o mejor dicho, cómo hay ciertos saberes que la escuela relega hacia los hogares (Ruiz Bravo, et al., 2006, Córdova, 2004) y se construyen ciertas imágenes fijas del saber y el conocimiento válido y aceptado. Sin embargo, también podemos reflexionar sobre el motivo que subyace y es descrito en investigaciones como la de Ayansi (2023) en Ocongate, quien menciona que las familias prefieren que se enseñe en castellano por el temor a situaciones de violencia y discriminación. Este hecho no era explicitado por la escuela anteriormente, como señala Carlos, pero sí era evidente la prohibición que existía del quechua.

Es así que eventualmente para las entrevistadas se naturaliza el hecho de que el quechua se haya perdido, ya que no había otros espacios donde se refuerce. Si bien esa generación podía hablar con sus familias y entre ellos, no había una transmisión constante en la institución educativa. Por el contrario, era el español el idioma que se posicionaba con mayor fuerza para su aprendizaje. Irina, una de las señoras mayores, al igual que Carlos, con las que conversé este hecho también da cuenta de las diferencias sobre la preocupación que había por el aprendizaje. En el recuerdo sobre el pasado, coexisten ambas visiones. La primera sobre la escuela como un espacio en el cual se

refuerza el aprendizaje del castellano y la segunda sobre cómo a pesar de ello, el quechua se mantiene y se habla de forma cotidiana, al menos en dicha generación de niños y niñas. Justo por ello, es que, para las entrevistadas, la pérdida del quechua en la siguiente generación es algo que se esperaba o era naturalizado, debido a que no se fomentaban más espacios para hablarlos e incluso en la escuela se prohibía.

Así, damos paso a un segundo momento, el quechua en el espacio educativo actual, entendido desde la relación que los niños y niñas de ahora tienen con el idioma, los lugares en los que se enseña y el rol que tiene en la escuela. En primer lugar, partimos de una situación distinta a la del pasado, en la cual los niños y niñas ahora, tienen como primera lengua el castellano. Así, cuando se consulta a las entrevistadas sobre la enseñanza del quechua, la idea que prevalece es que los niños y niñas entienden quechua, pero que no lo hablan. Juana, mamá de Flor, quien también estudia en 1er grado, me comentaba sobre esta diferencia entre el *entender* y el *hablar* un nuevo idioma. Juana menciona “Yo hablo en quechua, mis hijos entienden, por ejemplo, *apamuy*, de entender, entienden, pero hablar no” (Juana, comunicación personal, 2024). La familia, al ser un espacio en el cual se habla en mayor medida el quechua es la que impulsa dicho aprendizaje, sin embargo, un cambio con respecto a la anterior generación es que ahora el quechua se encuentra institucionalizado en el colegio. Al ser una escuela EIB se revitalización, el colegio cuenta con un curso en quechua para cada uno de sus grados. Incluso este año, a pesar de no haber salido en el padrón de colegios EIB, el curso de quechua se mantiene, aunque en menor medida. Sin embargo, para madres como Iris este aprendizaje debería ir más allá de un curso. Iris señala:

Yo pienso que si en el colegio lo están practicando, les están enseñando, no debería ser solo un curso más, deberían llevarlo a la práctica, no sé, hacer un concurso de canto en quechua, o hacer una obra en quechua, o sea, así, conversando, hablando, ¿no? Como para que, o sea, se pueda un poco más ampliar lo que es el quechua, ¿no? Para que los niños no tengan vergüenza y estén hablando, no sé. Eso es lo que pienso (Iris, comunicación personal, 2024).

Parte de la idea de la vergüenza gira en torno, nuevamente, al hecho de entender pero no de hablar. Micaela también menciona que “Porque hay niños que saben, pero no te lo quieren hablar” (Micaela, comunicación personal, 2024). Al ser una segunda lengua, las entrevistadas asocian que los niños y niñas al no tener tanto manejo del idioma, prefieren decir que no saben porque les da vergüenza hablarlo. Esta vergüenza, sin

embargo, más que por una prohibición de hablar quechua, se relaciona a que es una segunda lengua que los niños y niñas no dominan con fluidez.

Podemos pensar en las reflexiones que Ahmed (2015) menciona sobre este sentimiento. Para ella, la vergüenza se siente como estar expuesto e implica un intento de esconderse. Citando a Erikson, señala que “uno es visible y no está listo para ser visible” (Ahmed, 2015, p. 164) y que es un sentimiento que no solo involucra una relación con uno mismo, sino con el otro. En otras investigaciones, Bolaños, Aguilar y Urrea (2023) señalan que el aprendizaje de una segunda lengua no solo involucra aspectos cognitivos, sino aspectos personales y la ansiedad o los nervios que pueden surgir al momento de este aprendizaje. Sin embargo, Zavala (2019) menciona que esto no debe asociarse a la responsabilidad de las personas de aprender o no una segunda lengua, sino de cómo el entorno recepciona y acoge dicho aprendizaje. “No estamos hablando de un problema del hablante, sino de un problema para el hablante” (Zavala, 2019, p.11), que se origina en un espacio social marcado por una hegemonía del lenguaje y relaciones de poder. En este caso, podemos retomar ideas previas de la escuela como un espacio que también es ajeno al hogar, que tiene reglas y calificaciones que son aprendidas por los estudiantes. La práctica del quechua también se rige entre estos mandatos.

Lo que implica aprender quechua en público es también un quiebre con el aprendizaje previo de la lengua en el ámbito privado y familiar. Implica también un cambio en el cual el castellano era la lengua que debía ser aprendida. Ahora, este aprendizaje en dos lenguas, no es un proceso homogéneo o que implica que los estudiantes manejen en igual medida ambas. Para Zavala (2019) estas ideas del bilingüismo reproducen en otra medida ideologías lingüísticas en las cuales hay una norma monolingüe que sigue primando e impone una manera fija y estática de aprendizaje. Sin embargo, como podemos observar en la clase y en los testimonios de las madres, los niños y niñas entienden el quechua. Qué dificultades tienen para el habla o la puesta en práctica pueden ser preguntas que se mantienen, pero no invalidan el conocimiento que tienen del lenguaje.

Esto se puede observar en las clases de quechua. Por ejemplo, la actividad de la clase era aprender adivinanzas. La profesora mencionó que la anterior clase habían

aprendido el *pirwalla pirwa*². A continuación, preguntó quiénes entendían quechua. La mayoría de niños y niñas permanecieron en silencio, así que la profesora comenzó a usar ejemplos.

Quando les digo sayary (levántense)
Apamuy chuta (trae el pan)
Paqary risaq estadiuman (Mañana vamos al estadio)

La profesora les pregunta a quienes viven con sus papás si hablan o han escuchado quechua también. Después comienza con las adivinanzas. En la pizarra pega varios carteles, algunos de ellos, tienen la adivinanza en quechua y después los otros tienen imágenes con la respuesta a las adivinanzas. Lo del silencio también se observó cuando en la segunda visita, se realizó un ejercicio en el que los niños y niñas salían a la pizarra a presentarse y responder preguntas en quechua. Casi en su totalidad, ninguno de los niños y niñas quería salir y todas las preguntas que respondieron fueron en español. Por el contrario, la mayoría de respuestas surgían cuando preguntaban por palabras específicas. Después de la observación en la clase de quechua, durante la salida, cuando se les preguntaba a los niños y niñas si conocían cómo se dice en quechua animales como chancho (*cuchi*), gato (*michi*) o perro (*alqo*), casi todos podían identificarlos. Sin embargo, esta conversación surgía bajo preguntas muy concretas “¿Cómo se dice (...) en quechua?”, más que establecer una conversación en dicho idioma. Esto muestra las nuevas cuestiones sobre el aprendizaje, ya que son niños y niñas que aún están en proceso de aprender un nuevo idioma. Cuando volvía hacia la carretera con los niños y niñas, muchas veces me preguntaban también sobre nuevas palabras en quechua, que a veces yo tampoco conocía. Durante los días que estuve, en el camino hacia la carretera conversábamos sobre los animales y otros elementos que podíamos identificar. Juan y Fernando eran hermanos y asistían a 1er y 3er grado respectivamente. Ellos fueron quienes más preguntas tenían sobre los animales, debido a que como eran los últimos en llegar a sus casas teníamos más oportunidad de conversar durante el camino.

² Canción tradicional

Figura 4
Recorrido de regreso a las casas



Nota. La figura 4 muestra el camino que los niños y niñas seguían desde el colegio hasta sus casas.
Fuente: Elaboración propia

Figura 5
Conversaciones sobre los animales



Nota. La figura 5 muestra los animales que se observaban en el camino a casa y sobre los cuales se conversaba sobre sus nombres en quechua.
Fuente: Elaboración propia

Parte del aprendizaje que se observa en la escuela sobre el quechua sigue lo establecido por el MSEIB (MINEDU, 2018), el cual plantea que la lengua originaria se enseña con una metodología de segunda lengua, en la cual el curso de quechua es un curso independiente. Las dinámicas que se realizan se llevan en español y el quechua se usa específicamente para palabras o ejemplos concisos. La profesora también dicta en español y los niños y niñas, al no dominar el idioma con fluidez también lo usan en contadas ocasiones. La escuela se convierte en un espacio que tiene la responsabilidad de fomentar el aprendizaje del idioma y parte de las diferentes ideas que se encuentran son respecto a cómo debe darse la enseñanza del quechua, en un contexto en el que la mayoría de niños y niñas habla en español. Esto sigue la lógica de la escuela como un espacio que busca tener un rol activo de cambio y de transformación (Freire, 1967) de una situación en la cual la lengua originaria se ha perdido en relación anterior. Esto genera que algunas madres planteen la enseñanza del quechua más allá de solo un curso y ser transversal a otros espacios. En esta idea, el recuerdo de cómo era la escuela antes está muy presente, debido a que como se ha profundizado previamente, si bien no se enseñaba el quechua, los niños y niñas lo dominaban en mayor medida y los hablaban en otros espacios. Los entrevistados señalan que los niños y niñas, hablan en sus casas y saben el quechua, pero a nivel general y cotidiano no lo hablan.

Ahora, respecto al aprendizaje de la parte escrita del quechua, el taller fue una oportunidad para profundizar en el tema. Debido a que la indicación fue dibujar a la comunidad y escribir las palabras que sabían, las profesoras fueron muy partícipes en que los niños y niñas escribieran de forma correcta los nombres de los animales y objetos.

Figura 6
Dibujo sobre la comunidad de Pacca



Nota. La Figura 6 es un dibujo realizado por las niñas del salón de 1er grado en el taller realizado. En el dibujo se observan espacios como la escuela; animales como las vacas; elementos como el sol, las nubes y los cerros y también a ellas mismas, quienes se dibujaron como parte de la comunidad.
Fuente: Elaboración propia

Figura 7
Dibujo sobre la comunidad de Pacca



Nota. La Figura 7 es un dibujo realizado por los chicos de 5to y 6to grado en el taller realizado. En el dibujo se observan espacios como la plaza, las chacras, la escuela; animales como patos, vacas, perros y también a algunas personas.

Fuente: Elaboración propia

El salón de 5to y 6to fue el que presentó el dibujo con una mayor cantidad de palabras escritas, lo cual también va acorde a que son los salones mayores que dominan en mayor medida la lectoescritura. Como se puede observar se pueden identificar elementos de la naturaleza y animales, los cuales las profesoras ayudaron a escribir. El tema de la escritura también es un espacio nuevo para el aprendizaje del quechua y abre paso a una nueva discusión sobre saber el quechua de forma oral y saber el quechua de forma escrita. Iris menciona sobre ello:

A lo que nosotros hablamos, con lo que se habla en el libro, tienen diferentes formas de... explicarlo o traducirlo creo que cada zona tiene su forma de hablar en quechua no sé hay veces nosotros mismos cuando leemos el libro en quechua pero esto nosotros lo decimos así pero en el libro dice así no se considera porque se escribe así o se interpreta así no sé pero es diferente lo que se habla cada sitio creo que tiene su diferente forma de traducir el quechua de habla (Iris, comunicación personal, 2024).

Parte de lo que se menciona es que el aprendizaje del quechua escrito conlleva mayores dificultades, primero, debido a las diferencias con el material escrito (caso de

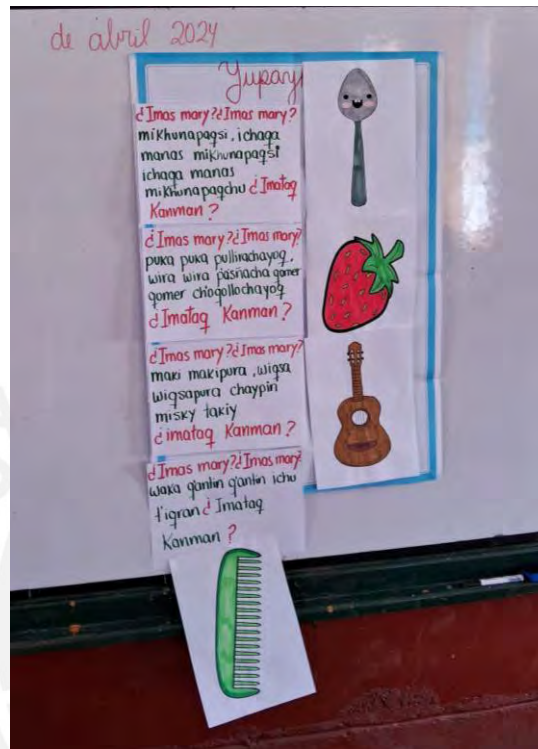
ser variantes de quechua diferentes) o porque la manera en la que se aprende la escritura dista de los contenidos que se usan de manera cotidiana. Ahora, la escritura del quechua también implica desafíos, en tanto es el aprendizaje escrito de una segunda lengua, por lo que el colegio se centra, primero, en reforzar la parte de la oralidad.

El ámbito de la escritura es un caso interesante porque también sirve para plantear una forma correcta de usar el quechua, lo cual también trae reflexiones de las madres sobre la forma en la que ellas aprendieron. Estas formas de homogeneizar la escritura sirven para generar algunas brechas entre el haber aprendido quechua en espacios familiares o comunales y el haber aprendido en el colegio o alguna academia, no solo la parte oral, sino especialmente la escrita. Esto puede verse como una transformación a las tensiones entre la escuela y la cultura de la comunidad (Mejía, Reese y Ray, 2011), ya que, si bien la escuela incorpora el aprendizaje de una segunda lengua, se construyen otras maneras de distinción en el aprendizaje. El habla culta del quechua desde la academia propone una valoración diferenciada, siguiendo lo mencionado por Mesía (2017) y la reproducción de formas “correctas” de aprendizaje del idioma. En línea a lo mencionado por Mignolo (2006), no se trata solo de revalorizar prácticas antes consideradas subalternas, sino también de cuestionar las formas en las que el poder se reproduce en la esfera del conocimiento. De la misma manera, se evidencia lo que Córdova (2004) menciona sobre el desplazamiento del discurso oral por la lecto-escritura, siendo la primera un saber adquirido en la escuela que también otorga un mayor prestigio. Estas brechas se reproducen en la enseñanza y el aprendizaje del quechua.

Ahora, sobre las formas de aprendizaje que se emplean, la edad es un factor clave en las estrategias de aprendizaje. En el salón de 1ro y 2do grado, en la primera visita que tuvimos, como ya se señaló, pudimos observar cómo se aprendían las adivinanzas. Estas tenían una parte escrita pero las dinámicas giraban en torno a la explicación que la profesora daba y a los dibujos que acompañaban el texto. Estas formas de aprendizaje diferenciadas reflejan también estrategias que las maestras utilizan para la implementación del quechua en la escuela. En mi segunda visita, los salones más pequeños cantaban canciones y si bien, la clase de los niños mayores también involucró una parte cantada, lo que se les preguntaba implicaba un grado mayor de lectura. En los niños y niñas menores, había un gran énfasis para que adivinen los objetos dándoles

pistas claves “¿Qué significa esta palabra?”, “¿Cuándo la hemos usado?” De esta forma, los niños y niñas iban construyendo en conjunto la respuesta de las adivinanzas.

Figura 8
Pizarra de adivinanzas



Fuente: Elaboración propia

Esto da cuenta, a pesar de la diferencia de las estrategias, que la enseñanza del quechua se da a partir de saber nombrar elementos concretos, lo cual se enlaza con el fortalecimiento de lecto-escritura de elementos concretos también. Esto se enlaza con el enfoque del MSEIB (MINEDU, 2018) sobre el mantenimiento y el desarrollo de lenguas originarias, en el cual se busca crear condiciones favorables para que los niños y niñas puedan aprender el castellano, como una lengua originaria. Este espacio, señala el MSEIB (MINEDU, 2018) debe ser didáctico y pedagógico y además se hace énfasis en que el aprendizaje, no es solo oral, sino también escrito.

En este segundo momento, se evidencian cambios respecto al aprendizaje del quechua. Si bien hay una institucionalización de su aprendizaje, la mayor diferencia con respecto a la anterior generación es que los niños y niñas ahora hablan castellano. Si bien entienden el quechua, la parte oral y la parte escrita, son todavía procesos que se

van desarrollando de acuerdo a la edad de los niños y niñas. Es así, que la escuela emplea recursos como el juego, el canto o el dibujo para poder promover este aprendizaje. Frente a ello, las visiones de las madres tienen presente el esfuerzo de la escuela, pero también contrastan el aprendizaje con el de la generación anterior, quienes hablaban el quechua en mayor medida y en otros espacios. Así, los libros que el colegio utiliza, a veces son percibidos como alejados del quechua que se habla de forma cotidiana en la comunidad. Esta crítica que realizan las madres apela también a las brechas ya mencionadas sobre la escuela y la comunidad (Mejía, Reese y Ray, 2011) que se siguen construyendo e implican pensar más allá de solo la enseñanza del idioma, sino en cómo se sigue creando distancia entre las formas de saber. Estas críticas se enlazan con lo mencionado por Zavala (2017) sobre el énfasis y el cuidado que se debe tener desde la aplicación de la EIB para que pueda responder a la forma en la que se enseña el idioma y los saberes previos desde la comunidad, más que a una conversión de los contenidos en castellano a contenidos que se aprendan en otra lengua sin mayor cuestionamiento.

Finalmente, llegamos a un tercer momento, el cual corresponde a las visiones que se tienen a futuro del quechua, desde el retorno a la comunidad y el desarrollo profesional de los niños y niñas. Sobre el desarrollo profesional, Micaela menciona “Claro, porque ahorita lo ponen en la mente, en cualquier carrera, te piden quechua, siempre. Y no se olviden de hablar menos de sus raíces” (Micaela, comunicación personal, 2024). Luna, mamá de Andrés, quien estudia en 1er grado, menciona también la posibilidad de que al ser profesionales trabajen en comunidades y por ello, necesiten dominar el quechua. Luna comenta “Y no sabes si mañana mas tarde siendo profesionales donde nomas se irán a qué comunidades la mayoría son quechuahablantes, ¿qué van a hacer? ¿cómo se van a comunicar?” (Luna, comunicación personal, 2024). La visión de la utilidad del quechua a futuro se entrelaza con volver al quechua como una parte importante de la identidad de los niños y niñas y de aprenderlo como motivo de orgullo. Asimismo, se tiene presente que para eventos como la graduación el requisito de un segundo idioma como el inglés o el quechua son necesarios. Luna menciona “Porque siempre para la graduación te piden un idioma, sea inglés o sea quechua, ¿no? Cualquiera de los idiomas” (Luna, comunicación personal, 2024). El quechua, así como el inglés, son vistos

como una lengua que tiene relevancia en la actualidad y es necesario que los niños y niñas manejen una segunda lengua. Parte de la importancia del quechua viene de experiencias previas en las que las mamás han tenido que hablar el quechua en espacios laborales. Micaela menciona, por ejemplo, que cuando trabajaba en Machu Picchu le solían pedir que hable en quechua:

Sí porque en cualquier sitio, hasta los turistas les gusta la quechua y saben. Yo trabajaba en Machu Picchu y me preguntaban de donde eres, sabes quechua a ver háblame. Me hacían hablar porque para ellos es una emoción escuchar esas palabras (Micaela, comunicación personal, 2024).

En las observaciones a las clases también se mencionaron ejemplos que recalcan la importancia de aprender quechua. Esto sucedió cuando uno de los niños preguntó si al aprender quechua no se iba a olvidar del español. La profesora le respondió con una historia corta. En ella había un niño que sabía hablar en quechua. Cuando los demás decían “mamá”, él decía “*mantay*”. Cuando creció, se volvió profesional y viajó a Estados Unidos. Ahí aprendió inglés, pero nunca se olvidó del quechua. Esta historia sirvió para explicar cómo uno no se puede olvidar de su lengua materna a pesar de aprender una segunda lengua. La historia del niño está marcada por el estudio fuera y la permanencia que tenía el quechua en su vida. Para Kvietok (2021) el bilingüismo es entendido como una práctica social, en la cual también debemos alejarnos de una mirada individual y de características personales, sino de modelos más amplios que se adscriben o no a las personas y de su propia posicionalidad frente a estos modelos. Los mensajes del aprendizaje en clase también construyen y reproducen ideas sobre los niños y niñas como personas bilingües y cuáles son las aspiraciones y expectativas sobre el idioma hacia el futuro. En esa línea, ya no se trata de no olvidar la primera lengua, sino de la lengua de la comunidad. Esta es una visión nueva, en la cual si bien se mantiene una idea de progreso que debe buscarse en otros lugares, también se refuerza el no olvidar o mantener aquel vínculo con la comunidad y la familia.

El retorno, es una parte importante en las visiones que las madres tienen sobre el quechua. No se trata solo de aprender para ejercerlo en espacios lejanos, sino en el trabajo en comunidades. Incluso, en ejemplos que se usan y mencionan que al estudiar uno tiene que ir a otros lugares, incluso migrar del país, eventualmente, los futuros

profesionales regresan y nunca pierden sus raíces. Esta visión también es distinta, si recordamos el primer momento, en el cual el aprendizaje del español era un ideal y el quechua, si bien se manejaba en mayor medida, eventualmente se perdía. Ahora, no solo se trata de contar con mayores acciones como cursos en el colegio, sino en también pensar en un desarrollo profesional que involucra el habla y uso del quechua como una posibilidad para los niños y niñas. Este hecho dialoga con la investigación realizada por Huamaní (2022) en una escuela EIB sobre las percepciones de los padres y madres sobre el uso del quechua, el cual muestra que los padres defienden la enseñanza del quechua por su utilidad en el futuro. En el caso de la investigación, la posibilidad de retorno se enlaza con un desarrollo profesional exitoso, lo cual puede verse favorecido por el dominio de ambos idiomas.

A modo de cierre, cada uno de los tres momentos mencionados está marcado por concepciones del quechua. Durante el pasado, con una menor institucionalización en la escuela, pero con un mayor dominio por parte de los niños y niñas. Un momento actual, en el que hay una mayor institucionalización por parte de la escuela acorde a lo establecido al programa de revitalización de las escuelas EIB y el MSEIB (MINEDU, 2018), pero un menor dominio de los niños y niñas, quienes hablan español y entienden quechua, pero no lo hablan. Finalmente, la valoración de las familias y la importancia del quechua para el futuro profesional de sus hijos e hijas y la posibilidad del retorno.

5.2. Saberes previos: festividades locales, la agricultura y los saberes sobre la cosmovisión

Ahora, como hemos desarrollado previamente, la EIB va más allá de la enseñanza del quechua y propone también la aproximación entre la escuela y la comunidad, sus tradiciones y saberes. Para la directora, el colegio se centra más en la promoción y revalorización de los saberes de la comunidad, debido a que todos los niños y niñas tienen como primera lengua el castellano y se comunican en este diariamente. Es por eso que la escuela se centra primordialmente en realizar actividades que involucren conocimientos sobre la comunidad. A lo largo de la observación, son diversas las actividades en las que los niños y niñas participan o conocen que forman parte de la vida cotidiana de la comunidad. Así, se las ha dividido en tres grupos: las festividades locales

y la participación activa de los niños y niñas, la agricultura y la separación entre el juego y el trabajo y finalmente, los saberes sobre la cosmovisión, específicamente relacionados al bautizo.

Figura 9
División de las actividades identificadas como parte de los saberes previos

Festividades locales	La agricultura	El bautizo
<ul style="list-style-type: none"> • Feria del Cuy • Virgen Natividad • Carnavales <p>Niños y niñas asisten en distinta medida y son parte de las dinámicas de la comunidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de la cultura del trabajo • Incorporación de forma teórica en la escuela, énfasis en los productos locales • Aprendizaje desde el juego 	<p>Incorporación en la escuela durante conversaciones en el recreo y almuerzo (maestras y niñas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación de las familias • Cortepelo • Protección contra peligros de la naturaleza – truenos

Fuente: Elaboración propia

5.2.1. Las festividades locales y la participación activa de los niños y niñas

Sobre las festividades que se realizan en Pacca son tres las que fueron mencionadas en mayor medida. Estas son la Feria del Cuy en el día del padre, los carnavales y la celebración de la Virgen Natividad. Cada una tiene formas de celebrarse diferentes y cuenta también con una participación diferenciada desde la institución educativa. Las dos primeras, además son actividades en las que participan especialmente los padres y madres y la última, una festividad en la cual los niños y niñas forman parte de las danzas.

En primer lugar, la Feria del Cuy se realiza durante el día del padre. Es de las celebraciones más grandes en Pacca, pero los niños y niñas no participan en gran medida porque es una fiesta más pensada en los adultos. Iris, mamá de Bianca de 1er grado, menciona sobre la organización:

Sí para eso la comunidad se organiza y cada como la comunidad cuando se organiza empiezan a ponerse en grupos, ¿no? para que preparen diferentes, diferentes diferentes ingredientes, una parte se dedica a hacer huatia, la otra parte

se dedica a hacer el rocoto, y una parte se dedica a hacer el cuy, y la otra parte se dedica a vender, y así. (Iris, comunicación personal, 2024).

El cuy además, es uno de los animales que más se produce en Pacca y es también una actividad que se tiene presente en el colegio. Durante la primera visita, las profesoras comentaban la importancia de revalorar dichas actividades y hablarlas en la escuela.

Figura 10
Monumento en la plaza



Nota. En la Figura 10 se muestra a tres personas junto a los cuyes, en alusión a la producción del cuy en comunidad

Fuente: Elaboración propia

Los carnavales por otro lado, se celebran en febrero. Se suele tener un cortamonte³, el cual es adornado con distintos objetos. Carlos, uno de los adultos mayores de la comunidad menciona “Sí aquí plantan y viene una *qhaswa* pues bailan claro (...) Sí los árboles también están con bombillas, con serpentinas” (Carlos, comunicación personal, 2024). La *qhaswa* es el momento en el que se hace una ronda mientras las personas bailan y se van sumando. La directora menciona que en estos carnavales pudo ver las distintas actividades, como el *gallu t'ipi* en el cual las personas cabalgan para ver quién será mayordomo el siguiente año. Asimismo, se colocan

³ Árbol adornado que se corta en los carnavales

canastas con fruta y regalos en cada esquina a los cuales las personas a caballo se acercan mientras realizan figuras. La directora me comentó que es importante participar porque finalmente, son las actividades con las que los niños y niñas asisten y son parte también de las dinámicas de la comunidad. A pesar de que los carnavales se celebran fuera de la época escolar, este año, la directora y las profesoras asistieron y participaron. Esto enmarcado en que puedan saber y conocer las actividades sobre las que se va a trabajar en el año escolar.

Finalmente, para la festividad de la Virgen Natividad, las madres resaltan la participación de los niños y niñas. En esta festividad se presentan danzas típicas en las cuales los niños y niñas participan. Micaela, mamá de Diana de 1er grado, menciona “Hay niños que también participan de acá. sí, han bailado bailan (...) Le gusta bailar, wailya, el qorilazo” (Micaela, comunicación personal, 2024). Desde la escuela, también hay bailes grupales que se han organizado. Las niñas me comentaban que la última vez bailaron waylia, un baile de Chumbivilcas. En este los brazos se mantienen pegados al cuerpo mientras uno se balancea al ritmo de la música y durante un recreo hubo varios chistes sobre la forma de bailar y la presentación que habían tenido. La música es un elemento que forma parte de diversas dinámicas que se dan en la escuela como acompañamiento. Si bien puede pasar desapercibida, durante todas las entradas y los recreos, el parlante reproducía huaynos y saludos en quechua que los niños y niñas conocían. Para la preparación de dichos bailes, la escuela se organizaba. Incluso en festividades como el día deportivo, la directora menciona que los niños y niñas disfrutaban de dichos momentos de baile, que sabían las canciones y les gustaban.

Acorde al modelo del MSEIB (MINEDU, 2018), la participación involucra espacios como la plaza o espacios de celebraciones como fuente de aprendizaje y de observación. Si bien en los casos, no es una participación limitada al aula, es justamente por eso que la escuela busca incorporar elementos como canciones o bailes en el espacio educativo, ya que las celebraciones son actividades en las que los niños y niñas participan junto a la comunidad. Martínez (2022) menciona además que la participación en el caso del modelo EIB está enfocada también en el reconocimiento de la propia historia y cultura de los estudiantes. Las celebraciones, al permanecer en el tiempo e involucrar a familias y personas mayores de la comunidad, es un espacio que tiene una historia y se transmite

de generación en generación. Si bien la escuela no participa como institución, sí incorpora elementos de ellas en el trabajo que realizan, como lo son las canciones y los bailes.

A partir de los enfoques del buen vivir y la interculturalidad presentes en el MSEIB (2018) se puede pensar en la incorporación de los bailes y canciones en la escuela. Sobre el primer enfoque, se menciona la relación entre el ser humano y la naturaleza, referidas a la cosmovisión y a las formas de vida. Sobre el enfoque intercultural se cuestionan las relaciones asimétricas existentes y se propone la valoración tanto de identidades como de saberes. Este apartado del MSEIB (2018) retoma, nuevamente, la dimensión cultural que permea dichas relaciones. Como se observa en la escuela, las canciones y los bailes forman parte de un aprendizaje que no inicia en ella, sin embargo, que atraviesa y se encuentra presente. Este enfoque nos lleva a pensar en aquellas dimensiones de la cultura que también se relacionan con la historia de la comunidad y que también se van recreando a través del tiempo.

Esto dialoga con investigaciones como la de Gómez y Urbina (2015) en el cual en una escuela en Chiapas, en la región Ch'ol, la escuela participa y adopta celebraciones locales como la de Todos Santos, la cual se celebra en la misma escuela. En la escuela, esta participación si bien no se da directamente en el colegio, hay elementos de las celebraciones que se buscan incorporar en las clases. Entonces, el colegio, no es el espacio mismo para la celebración, pero sí un espacio intermedio o clave para el reforzamiento de contenidos que se comparten en el hogar sobre dichas celebraciones con el fin de que los niños y niñas puedan participar y conocer sobre ellas.

5.2.2. La agricultura y la separación entre el juego y el trabajo

Pacca es una comunidad en la cual la agricultura es una de las principales actividades económicas. Micaela menciona que entre los productos que tienen se encuentran la papa, la cebada, las habas, las arvejas y algunos frutales. La cosecha y la siembra están directamente relacionadas al clima de cada año. Carlos comentaba que este año la cosecha iba a ser regular, debido a que no había lluvia, la cual es clave para el ciclo productivo.

Sobre la participación de los niños y niñas, las mamás mencionan que, por un lado, sus hijos e hijas conocen las actividades que se realizan y participan en menor medida,

pero que también eso está bien porque no a todos les tienen que gustar las mismas cosas. Sobre la participación de los niños y niñas, Luna menciona:

Si he visto eso porque yo con mi hijito siempre, tengo mi jardincito me pongo siempre verduras, lo pongo ahí y le enseño en qué tiempo tienes que mirar, tienes que ver si le entra gusanito o no le entra, yo le enseño y le gusta, y le gustan las plantas. Y con el abono lo pongo igual, es lo único que va a poder poner, si va a poner maíz, no sabe, con esito sí me ayuda (Luna, comunicación personal, 2024).

Carla también refiere al interés que tenía su hijo al momento de ver cómo ellos trabajan en la chacra. “Sí sabe también. Le gusta tiene su lampita chiquitita. Mamá cómpramelo y le he comprado” (Carla, comunicación personal, 2024). Este interés está mezclado con actividades de juego, propias también de la edad de los niños y niñas, como la lampa más pequeña con la que Erick juega y ayuda.

Parte de este proceso de preguntarse sobre las formas de incorporación de conocimientos al aula según lo mencionado por Catriquir (2014) es parte de las competencias que los docentes deben desarrollar. Esto refiere a replantearse las formas y estrategias que deben usarse para incorporar, como en el caso de la agricultura, actividades prácticas comunales a las clases en el colegio. En el colegio, estos conocimientos se incorporan de forma teórica en cursos como el de ciencias. En este se comenta sobre las variedades de papa, por ejemplo, u otros alimentos que se producen. Esto también se utiliza para ver la transformación que tienen estos productos. Durante mi visita, se me consultó sobre la industrialización de los productos locales y qué ejemplos podría ver en Lima, debido a que ese era el tema que se estaba abordando en clase. Asimismo, en la elaboración de mapas parlantes, los cuales fueron realizados con el grupo Pukllasunchis, como comenta la profesora Luisa, se identifican también espacios agrícolas en la comunidad, debido a que, como se mencionó, es una actividad que se realiza de forma mayoritaria.

Sin embargo, el trabajo en la chacra, señalan las entrevistadas, ya no es como antes y los niños y niñas no están acostumbrados a este. Esto se refleja en testimonios como en el de Juana:

En cambio de mí, a mi hijita no le gusta (risas) Le digo vamos a trabajar, ayudame. La chiquita de dos años por ejemplo, ayudame le digo ay no quiero. Solo quiere celular. Le digo me ayudas y yo te voy a prestar una hora entonces hasta ahí nomás, ya no quiero trabajar, me canso claro. Así tienes que hacer

acostumbrar a trabajar (Juana, comunicación personal, 2024).

La agricultura también es una actividad económica que ya no es solo la única opción de trabajo. Esto también muestra las diferencias entre antes, en donde era casi un requisito aprender a trabajar la tierra y ahora, que ya no tiene tanto esa carga obligatoria:

Porque el campesino, la persona que no ha estudiado, se dedica a la chacra porque es de donde que él va a generar dinero (...) En cambio, el profesional no se dedica a la chacra porque el profesional vive de su trabajo y por ende tiene la capacidad de comprar los alimentos que ve. Entonces no le pone mucha importancia a la chacra. (Iris, comunicación personal, 2024)

Estas diferencias, sin embargo, no reducen la importancia del trabajo y el esfuerzo. Las entrevistadas sostienen que los niños y niñas deben aprender a trabajar porque incluso en momentos difíciles en el futuro, pueden volver a recurrir a actividades como la siembra como un apoyo.

El aprender la cultura del trabajo implica acostumbrarse a otros elementos, por ejemplo, al trabajo con la tierra o a usar ojotas. Iris menciona:

Por ejemplo, yo le llevo a mi hija, le digo, te vas a poner la sandalia y vas a ir, vamos a trabajar, vamos a recoger esto, dice. Entonces mi hija cuando saca sus zapatitos así a la tierra no sé cómo que le pongo así de puntitas y digo no tienes que caminar normal. No mamá es que no se siente bien me dice. Pero es tierra no te va a hacerte nada, diciendo le digo. (Iris, comunicación personal, 2024)

Las madres mencionan que el “acostumbrarse” al trabajo requiere tiempo y también que los niños y niñas participen de manera activa. Mencionan que antes ellas sí solían asistir después del colegio, por ejemplo. Micaela señala:

A las quinientas participan, porque antes hacíamos con las vacas con la yunta, ahora es puro tractor (risas) entonces es difícil también que participen. En la mañanita nomás la hace ya. Ahora no sé si los niños acostumbraron ahorita a ir a las etapas a hacer el aporque al chacra. Antes en manchita iban con su lampita a las 5 de la mañana, ya iban a hacer su aporque para las 7 y media, su desayuno, sus habas y se venían a clases. (Micaela, comunicación personal, 2024)

Este recuerdo de la infancia muestra también cambios en la forma de trabajo que impide que la participación de los niños y niñas sea como antes. Los tractores y otros elementos no pueden ser usados por ellos y por lo tanto, se vuelven actividades que se enfocan más en los adultos, más que incentivan la participación de los niños y niñas.

Ahora, podemos notar una distinción entre la importancia de aprender sobre la agricultura desde espacios como la escuela, con un énfasis en los productos y la transformación de ellos y la participación menor de los niños y niñas en el trabajo en la chacra. Si bien antes no se enseñaban dichos contenidos en el colegio había una mayor participación de los niños y niñas en dichas actividades. Hay una especie de brecha entre la teoría y la práctica de la actividad y la participación de los niños y niñas. Esto también una diferencia entre la visión como una actividad de trabajo que los niños y niñas también realizaban y cómo ahora van a aprender y a apoyar a sus familias, más que generar un ingreso propio. El apoyo que se da gira en torno a las tareas y a la disponibilidad de tiempo que los niños y las niñas tienen. Carlos menciona “Sabem también desde los 8, 9 años hasta los padres ya ayudan pero cuando tienen tareas así, en la casa nomás hacen su tarea” (Carlos, comunicación personal, 2024). Bajo esta idea, la agricultura ya no es un trabajo que los niños y niñas realizan, sino más como una ayuda hacia sus padres y madres. Iris menciona que antes convenía contratar a los niños y niñas para realizar estas actividades, debido a que la paga para ellos era menor que la de los adultos. Sin embargo, ahora cada niño y niña ayuda en su casa y a su familia, más que ir a trabajar para otras personas.

Es así que, respecto a los saberes previos sobre la agricultura, las madres identifican momentos de cambio en los cuales, ellas tenían una mayor participación y ahora, en el proceso de acercamiento de los niños y niñas hacia estas actividades. Parte de los cambios son que ya no es vista como una actividad laboral para los niños y niñas, pero que igual mantiene su importancia como una actividad que sirve para aprender una cultura del trabajo. Asimismo, varias buscan quitarles el miedo a sus hijos e hijas sobre acercarse a la tierra, escarbar o caminar sobre ella. En ese sentido, la escuela es ahora un lugar donde también se enseña y difunde sobre los productos locales y la importancia de conocerlos. Sin embargo, al igual que en el caso del quechua, la institucionalización de dichos saberes se enmarca en un contexto en el que hay una menor participación de los niños y niñas en dichas actividades.

5.2.3. El bautizo y la cosmovisión

Cuando se discute el tema de cosmovisión en la presente investigación se desarrollarán las creencias e implicancias alrededor del bautizo en la comunidad. En el caso del bautizo, podemos observar cómo una celebración tradicional en el caso de los niños y niñas reúne tanto elementos católicos como de la cosmovisión local e implica una actividad de encuentro para los padres y madres. Asimismo, cómo es reforzada por las maestras en espacios como el recreo, en el cual se conversa con emoción sobre los bautizos que se celebrarán, los preparativos de estos y los sentimientos de los niños y niñas. Así, que las conversaciones sobre el bautizo no formen parte de las clases, no es excluyente de su presencia en otros espacios fuera del aula y por el contrario, son celebraciones que cuentan con una participación tanto de niños y niñas como de sus familias y de las profesoras.

La discusión en la escuela durante las semanas en las que estuve se dio en relación al bautizo de Flor. Esta conversación surgió durante un almuerzo en el cual se comentó cómo ese sábado habían sido todos invitados a su bautizo. A partir de ello, se empezó a hablar del corte de pelo, en el cual como su nombre indica, se les corta el pelo a los niños y niñas mientras se les dan regalos. Estas dos actividades estaban muy ligadas y, de hecho, el bautizo de Flor dio paso a comentar sobre otros bautizos que ya se habían dado. Estos eran católicos y se daban en mayor medida en los grados de 1ro y 2do. Las profesoras participaban de la conversación sobre los diversos preparativos que el bautizo implicaba. De hecho, los dos últimos días de mi visita, Flor ya no asistió a clase debido a que fue a Cusco a comprar su vestido y realizar otras preparaciones para el sábado, lo cual se concibe como una ausencia legitimada en la escuela.

Las conversaciones sobre el bautizo generan distintos lazos entre los docentes y los estudiantes, al igual que la celebración en sí misma genera distintos lazos y cohesión entre las familias de la comunidad. Fallione (2017) denomina a esto como la dimensión afectiva que se moviliza al momento de generar vínculo entre distintos actores de la escuela. Esto es clave para ver dichas relaciones como dinámicas y cambiantes, en las cuales también hay momento para la diversión y la emoción que las celebraciones como el bautizo conllevan. Así se evidencia cómo el tejido social que involucra a la escuela se

interrelaciona de forma constante y no constituye esferas separadas e independientes (Catriquir, 2014; Romagnoli y Gallardo, 2018).

El bautizo y el corte de pelo son actividades muy propias de la edad de los niños y niñas. Además de ser celebraciones en las cuales participan otros niños y niñas y padres y madres, sirven también como una forma de protección. Carla menciona que “Sí, es necesario para que se bauticen, sí. Es que dice cuando... Cuando cae la lluvia suena el trueno capaz así por así la puede coger” (Carla, comunicación personal, 2024). Estos peligros cobran una mayor relevancia debido a los niños y niñas del salón de Flor, quienes eran los que se estaban bautizando tenían entre 7 y 8 años, por lo cual eran aún pequeños. Cuando conversaba con Carla su último hijo había nacido hace 1 mes y estuvo con ella durante toda la entrevista. Ella me comentaba también sobre la cinta roja, un elemento de protección que los bebés suelen usar. Estos elementos, son también recordatorios de la edad y también a los peligros que pueden estar expuestos los niños y niñas debido a que aún son pequeños. Se puede observar la presencia del sincretismo y la coexistencia entre el bautismo como una celebración católica, pero también cómo funciona como protección para elementos de la naturaleza o la cosmovisión local, por ejemplo, la caída del trueno, lo cual puede causar la muerte de los niños y niñas.

De la misma forma, el bautizo también era una oportunidad de encuentro entre las familias. Durante las conversaciones que tuve con las mamás, la mayoría tenía conocimiento y estaba invitada a la celebración. Gran parte de la conversación involucró la participación entre las profesoras y las niñas, quienes también se habían bautizado y les habían cortado el pelo. Estas conversaciones giraban en torno a las niñas debido a que en el caso de ellas el corte de pelo era más notorio. Asimismo, el tema del vestido y la ropa eran otros ejes sobre los cuales giraba la celebración. El bautizo era un espacio que causaba ilusión en el caso de las niñas que iban a bautizarse, pero en general eran celebraciones que eran comentadas en el espacio escolar y también reunían a otros padres y madres.

A modo de cierre, podemos decir que la relación entre el quechua y los saberes previos ha encontrado diversas transformaciones a lo largo de los años en relación a la institución educativa. Esto implica nuevos retos para la implementación de la EIB, al igual que visibiliza las formas de participación que tienen los niños y niñas fuera del aula y los

desafíos para implementar estos conocimientos e historia en las clases. Actualmente, debido al modelo EIB hay una mayor institucionalización de la enseñanza del quechua y los saberes previos forman parte de los cursos. Sin embargo, hay un contraste que las madres notan debido a un antes en el cual había un mayor conocimiento del idioma y del trabajo y la participación en actividades, por ejemplo, relacionadas a la agricultura y un momento actual en el que los niños y niñas no hablan el quechua y su participación en actividades comunales también se ha transformado. En ambos casos, son los contextos diferenciados que marcan cambios en la forma de aprendizaje de los niños y niñas. Actualmente, que la mayoría tenga como primera lengua el español implica nuevos desafíos y retos en la enseñanza del quechua de forma oral pero también de la parte escrita. Los recursos que la escuela utiliza se guían de dibujos y de adivinanzas o canciones, en parte también porque los niños y niñas aún son pequeños. En ese mismo sentido, hay una menor participación de los niños y niñas en la agricultura y ya no es un trabajo que deben cumplir, pero sí es importante que aprendan y conozcan sobre este. La participación y conocimiento de los niños y niñas sobre las festividades y celebraciones como el bautizo se dan en espacios fuera del aula, así como en espacios fuera de la escuela, ya que participan en danzas en dichas celebraciones o acuden a celebrar a otros niños y niñas. Esto implica retos para la institución educativa para poder reforzar e incorporar dichos aprendizajes en el contexto de las clases. La permanencia de estas celebraciones y prácticas son consideradas importantes por las madres, debido a que forman parte de la identidad de los niños y niñas y son necesarias para cuando crezcan, al igual que el aprendizaje del quechua, el cual es visto como útil para un futuro profesional en el cual tengan que retornar a las comunidades.

Capítulo 6. Relaciones y participación de las familias y la institución educativa:

El segundo capítulo busca responder al segundo objetivo específico, el cual apunta a dar cuenta de las relaciones y la participación entre las familias y la institución educativa. El capítulo se divide en dos partes, en primer lugar, sobre la escuela de padres como espacio de encuentro y en segundo lugar, en las valoraciones sobre el aprendizaje. Como argumento principal se evidencia el rol central que cumplen las madres en el acompañamiento y su participación en espacios propuestos por la escuela, como la escuela de padres, la cual se caracteriza por ser un espacio de formación en el cual se presentan distintas concepciones sobre la disciplina y el aprendizaje. Asimismo, sobre las valoraciones que las familias tienen sobre los cursos y las expectativas a futuro, lo cual implica reflexiones sobre la EIB. Finalmente, se presentan las tensiones en el aprendizaje desde miradas que promueven la disciplina, pero también el aprendizaje desde el juego y la experimentación.

6.1. La escuela de padres y el reforzamiento

Respecto a las relaciones entre la escuela y las madres de familia, el punto de partida se encuentra en el rol principal que las madres asumen sobre el acompañamiento de los niños y niñas. Al momento de realizar las entrevistas justamente eran ellas las que dejaban a los niños y niñas en el colegio y algunas se quedaban para conversar con las profesoras. Esto se daba en parte porque los esposos trabajaban fuera de la comunidad o se encontraban realizando otras actividades. Es así que las conversaciones involucran la perspectiva del acompañamiento de las madres durante el proceso de hacer las tareas, el poner reglas y también sobre cómo ellas evaluaban los contenidos de la escuela. Fraser (2006) entiende los cuidados como las actividades que sostienen la vida e incluyen tanto componentes materiales como afectivos (Genta, 2020) y recaen generalmente en las mujeres. En este caso, esto se muestra desde las diversas responsabilidades de acompañamiento y participación que cumplen las madres en el desarrollo de sus hijos e hijas en la escuela. Este punto de partida permite visibilizar que primero, la relación entre la institución educativa y las familias tiene la participación directa de las madres y segundo, que esto moviliza una dimensión afectiva y emocional, de valoraciones que se

construyen sobre este espacio.

Ahora, respecto a los espacios de encuentro con la escuela, las madres mencionan que en el colegio se ha implementado la escuela de padres. Las participantes refieren que la escuela de padres consiste en reuniones que se tenían a lo largo del año para poder socializar con las familias los contenidos que se estaban abordando en los cursos. Así, se facilitaba a los padres y madres la posibilidad de estar actualizados con los contenidos que se imparten en la escuela y de poder hacer un acompañamiento desde sus casas. Sobre la escuela de padres se pueden identificar dos características. Primero, que la EIB no forma parte de las discusiones. Segundo, que es un espacio formativo el cual se centra en las formas de crianza y elementos psicológicos. Iris explicaba:

La escuela de padres es cuando los profesores nos hacen llamar a todos los papás para que nos indiquen, nos expliquen, qué cosas están avanzando nuestros hijos, cómo lo están haciendo, o sea, cómo los padres los educan y a nosotros también nos ponen en escena para que nosotros podamos trabajar, ¿no? Estamos haciendo esto, esta operación con sus hijos, ahora con ustedes lo vamos a hacer, pero de diferente forma. Entonces, nos ayuda a entender la clase o el área en que los niños están haciendo, ¿no? (Iris, comunicación personal, 2024)

El tema de la EIB no es central en este espacio y nos podemos preguntar por el impacto que esto tiene en la implementación. Esto debido a que Zavala y Córdova (2003) mencionan que la participación de las familias es clave en la implementación de la EIB, por tener estas aplicaciones tan diversas a lo largo del territorio y no necesariamente un modelo que se aplica de manera homogénea. Sin embargo, que la EIB no sea central, no implica necesariamente un rechazo, sino refleja la visión que las familias tienen sobre el futuro profesional de sus hijos e hijas. Es así que los cursos de matemática y comunicación son considerados los más importantes para la continuidad de los estudios de los niños y niñas, en línea con las exigencias que el sistema educativo actual tiene.

Esto refleja una contradicción con lo mencionado en el anterior capítulo sobre la importancia que las familias le asignan al quechua y su importancia para el futuro, debido a que a pesar que reconocen la importancia del aprendizaje, se priorizan otros cursos que son también aquellos que se exigen en secundaria y más adelante, en institutos y universidades. Estas exigencias del sistema educativo y su diálogo con la EIB resultan interesantes de pensar en relación a cuáles son los mensajes que se refuerzan desde estos espacios. Zavala (2016) identifica la reproducción de discursos e ideologías que

apuntan a la idea de que el quechua va a desaparecer y se refuerzan al centrar el debate desde su aprendizaje como una limitación que se contrapone al progreso y el mismo ingreso al sistema educativo. Nuevamente, se reduce a un problema individual de las personas quechuahablantes, en vez de reconocer asimetrías y desigualdades en su enseñanza y aprendizaje. Así, si bien, en este caso las familias consideran importante su aprendizaje para el estudio de sus hijos e hijas y su posibilidad de retorno, las exigencias del sistema educativo refuerzan la idea de la poca utilidad del idioma, incluso a pesar del modelo EIB en la escuela primaria. Es así que podemos reflexionar también en qué implicaría a nivel de normativa y cambios sostener dicho aprendizaje en secundaria y las universidades e institutos. La educación asociada a la ciudad y también centralizada en ella, termina generando brechas con las familias y la comunidad y por lo tanto, que el quechua quede relegado a medida que los niños y niñas crecen.

El énfasis en matemática y comunicación se extiende a iniciativas de reforzamiento que se llevan a cabo tanto dentro como fuera de la escuela. Un ejemplo de ello se puede observar en el testimonio de Micaela sobre las clases de reforzamiento que se organizaban en su casa. Micaela se dedica a preparar la comida en la guardería que está al costado del colegio y no es docente, sin embargo, menciona que siempre ha tenido mucha afinidad para el trabajo con los niños y niñas. Es por ese motivo que comenzó las clases de reforzamiento que duraron desde el año pasado hasta mediados del presente año.

En mi casa hace poco enseñaba a muchos niños. Varios niños aquí les enseñaba. Con los que vivían en mi barrio, y a 3 en punto estábamos en la casa, todos estábamos en mi casa pero ahora con los cambios que ha habido no les importa. no veo pues yo tampoco puedo ir a casa a rogarles que aprendan, cada uno sabe lo que hace también, más ahora me dedico a mi hijo, a mi hija, a los dos. (Micaela, comunicación personal, 2024)

Y eso que sacaba de internet los juegos para que aprendan. No se que paciencia tendría, hacía hasta en cartulina, todo hacía. Hasta les dictaba, jugábamos con los dados todo hacíamos pero ahora ya no vienen, es una pena en verdad ya no se puede hacer nada (Micaela, comunicación personal, 2024).

El caso de las clases de reforzamiento de Micaela visibiliza otros espacios autoorganizados fuera de la escuela que cumplían un rol clave en el seguimiento del proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Asimismo, la posibilidad de acceder y crear

recursos para que los niños y niñas se entretengan se posibilita por el acceso a internet y el uso de los celulares. Si bien esto a veces se menciona como algo negativo porque causa distracción, para Micaela es una oportunidad para complementar las dinámicas que se realizaban. Con el cambio de las profesoras, Micaela se suma a las opiniones de las madres sobre la participación que ha disminuido. Ella menciona que desde junio los niños y niñas dejaron de asistir a las clases. Ahora ella observa también que algunos van a otros espacios de reforzamiento, pero que no es igual y que la flojera impide que sigan con los avances que habían realizado durante los meses que asistían a trabajar con ella. Debido a que había un consenso sobre el reforzamiento que debía darse de los cursos, las madres toman acción y se construye un espacio en la casa de una de ellas. Así, la participación se enmarca en el modelo que Carriego (2010) menciona sobre las familias como agentes de cambio. Las madres proponen alternativas que responden a las demandas que tienen, pero también se relacionan a formas de cuidado a través del acompañamiento (Genta, 2020) que se mantiene en espacios que involucran al colegio, pero ya no forman parte del mismo, sino después del horario escolar.

Sin embargo, los espacios de reforzamiento también están presentes en la escuela. Estos son frecuentes en la escuela incluso a una edad temprana. Durante mi visita, el día jueves los niños y niñas de 1er y 2do grado se quedaban 30 minutos más al final de la hora de salida para continuar repasando algunos contenidos. Juan y Fernando, quienes eran hermanos, sí salieron temprano y al caminar hasta el paradero me comentaron que ellos tenían clases bajando por la carretera. Para las maestras el reforzamiento en academias no era necesariamente el mejor, pero sí consideraban necesario poder tener espacios en los que los niños y niñas puedan continuar con lo aprendido en el aula. Así podemos ver cómo las valoraciones que construyen las docentes sobre las aspiraciones sobre los y las estudiantes a futuro (Guerrero, 2014) involucran nuevos espacios formativos que no forman parte de la escuela. La preocupación que tienen las maestras sobre estos espacios se relaciona al vínculo cercano que construyen con los y las estudiantes y la creación de espacios como el de reforzamiento como una manera de transformar los conocimientos de manera activa de acuerdo a las necesidades que se presentan (Catriquir, 2014).

Sin embargo, conforme los niños y niñas van creciendo son otros actores los que

forman parte del entramado de relaciones que se configuran y ya no solo son entre las familias y la escuela. Las academias son nuevos espacios que se posicionan con un fin definido, el ingreso a las universidades e institutos. Las ideas de competencia y superación guían el desarrollo y la enseñanza y no se trata solo de un reforzamiento luego de clases, sino de cómo se alinean estos contenidos con las exigencias de la educación superior actual. Podemos preguntarnos en este espacio cuántas familias tienen la posibilidad de acceso a ellas, en tanto recursos económicos, pero también geográficos y de distancia. Debido a que la academia que se menciona se encuentra en Izcuchaca, se puede acceder en mototaxi o caminando, pero sí se encuentra más alejada que la escuela. Esto se enlaza con el fenómeno que Ames (2021) denomina como un incremento del acceso universal a la educación, a la par de una mayor segregación educativa. Si bien no menciona una total privatización de la educación, sí señala como factores de este fenómeno a la poca oferta desde el sector estatal y la poca regulación hacia el sector privado. Incluso si pensamos en la propia historia de Pacca y la escuela, las entrevistadas coinciden en la disminución de alumnos a diferencia de cuando ellas estudiaron, ya que ahora hay más opciones de acceso a otras escuelas en Izcuchaca. Esta parte devuelve la necesidad de reflexionar sobre el contexto actual en el cual la EIB se desarrolla. Las relaciones entre las familias y la escuela, se enmarcan también en procesos de privatización de la educación cada vez mayores, en los cuales las aspiraciones de las familias se ven moldeadas por dicha oferta.

Como se ha mencionado anteriormente, la EIB y la enseñanza del quechua son consideradas como importantes para las familias. Luna señala respecto al aprendizaje del quechua que sí se debería involucrar a las familias y menciona, “¿Cómo no vamos a querer si somos de aquí de un lugar quechuahablante, cómo no vamos a querer?” (Luna, comunicación personal, 2024). Especialmente en los temas relacionados a los cursos y el aprendizaje, las entrevistadas señalaron tener propuestas e ideas sobre cómo se podrían implementar mejoras en los cursos que se llevan a cabo y la enseñanza del quechua. Las demandas y valoraciones que las familias tienen respecto al aprendizaje del quechua y su participación en las mejoras planteadas muestra una actitud distinta a las de los estudios de Ayansi (2023) y Curitimay (2023), en los cuales las familias no se sentían respetadas por la escuela por ser quechuahablantes y la escuela era considerada

un espacio hostil para las prácticas locales. En ambos casos, el acercamiento a la escuela se daba desde la idea compartida del aprendizaje del castellano. El caso de la escuela, también responde a un contexto diferenciado, en el cual el quechua al ser manejado como una segunda lengua tiene una aproximación distinta de las familias y la escuela. Esto nos puede llevar a reflexionar sobre la importancia de los distintos modelos de la EIB respecto al contexto en el cual se aplican y a partir de ello, en las demandas totalmente distintas que se pueden elaborar, así como en la relación que se construye con la institución educativa está mediada por dichas aproximaciones a la lengua y prácticas locales. Es decir, si hay una relación hostil, la relación entre la escuela y las familias se ve perjudicada. En este caso, si bien no hay una relación hostil, hay otras limitaciones que implican las valoraciones y expectativas que se tienen desde el sistema educativo y cómo la EIB puede aplicarse en dicho contexto.

Ahora, la dinámica de la escuela de padres puede dialogar con lo planteado por estudios como el de Ruiz Bravo et al. (2006) y Córdova (2004) sobre la escuela como un espacio de quiebre con la comunidad. En este caso, las madres también son capaces de posicionar los cursos que consideran claves a reforzar cursos por su utilidad para el futuro. Esto muestra la complejidad del sistema educativo, debido a que los intentos por revalorizar saberes previos y la lengua originaria, no son excluyentes a una mirada hegemónica de la educación, en la que el énfasis se centra en la competitividad en otros cursos. Retomando la idea de Trapnell (2011) la implementación de la EIB implica ir más allá de la enseñanza de otro idioma e implica realizar preguntas y cuestionamientos sobre la estructura de poder que se ejerce desde el ámbito de la educación y así evidencia los desafíos de la implementación de la EIB frente a otras prioridades que las familias tienen. Asimismo, en la dificultad de la implementación si las familias hay otras condiciones de aprendizaje que las familias consideran que no se están cumpliendo y que distan de las valoraciones a futuro que tienen (Guerrero, 2014).

Sobre las limitaciones que se identifican, una de ellas es la frecuencia del encuentro entre docentes y familias. Luna comenta, “No sé algo cuando es urgencia nomas nos hacen llamar, si cuando es escuela de padres todo eso” (Luna, comunicación personal, 2024). Virginia, madre de Adrián, comentaba que para ella la cantidad de reuniones que se tenían con la escuela eran muy pocas. Es decir, si bien la escuela de

padres tiene como objetivo brindar esta orientación hacia las familias, que no tenga tanta regularidad sí representa una dificultad porque responde más a un sentido de urgencia que no representa un trabajo sostenido. Este hecho también desanimaba la participación de las familias interesadas porque sentían que al ser pocas reuniones había desinterés de otros padres y era difícil llegar a iniciativas y acuerdos. Estas limitaciones evidencian otros aspectos de la complejidad de poder llevar a cabo las reuniones como lo es la gestión del tiempo y la participación. Es decir, cómo si bien puede haber un interés continuo por parte de las familias es complicado poder realizar coordinaciones en colectivo de forma sostenida. Incluso si retomamos el interés por una mayor participación en la EIB, al ser un tema que se habla en menor medida que los cursos de matemática y comunicación, es aún más complicado poder pensar en espacios sostenidos en los que se pueda trabajar en base a ello. Esto dialoga con lo mencionado por Asbum (2024), en la cual la cercanía de los vínculos puede ser cambiante y estar marcada por tensiones. Esto no quiere decir que haya un intercambio que sea valorado como negativo, sino que la complejidad de las relaciones entre la escuela y las familias no se media por un espacio concreto, como la escuela de padres, sino que se recrea y construye de forma constante.

A modo de cierre del capítulo se desprenden varias ideas clave respecto a la relación entre las familias y la escuela. En primer lugar, el rol central que tienen las madres en el cuidado y el acompañamiento de los niños y niñas, el cual se refleja en su asistencia y participación en la escuela de padres. Este espacio surge por la necesidad de compartir los avances que se dan en la escuela y los temas centrales son los relacionados al avance en los cursos de matemática y comunicación. Si bien para las madres, es importante el aprendizaje del quechua y tienen ideas para su implementación, en la práctica el énfasis se encuentra guiado por otras exigencias del sistema educativo, así como expectativas y valoraciones a futuro. El reforzamiento, tanto a nivel de las familias, la escuela y las academias, evidencia un panorama en el cual el sistema educativo exige y moldea cuáles son los contenidos que son más valorados desde un aspecto de la competitividad. La EIB, si bien se implementa en el colegio, se enfrenta a otras miradas y visiones desde las ideologías lingüísticas (Zavala, 2016) que presentan al quechua de forma sutil, pero no por ello menos importante, como una limitación que se contrapone al progreso y el mismo ingreso al sistema educativo. Es este

un nuevo contexto para el crecimiento de los niños y niñas, en el cual las relaciones con la comunidad y la familia también se ven marcadas por otros procesos mayores de privatización del sistema educativo, el crecimiento de la oferta y a pesar de ello, las visiones positivas de las familias sobre la revalorización del lenguaje y las prácticas de la comunidad.

6.2. Las concepciones del aprendizaje

Sobre la segunda característica de la escuela de padres, esta se centra en el aspecto formativo, por lo cual se abordan las concepciones del aprendizaje, el cual debe reforzar por un lado, la disciplina y el respeto, pero también en el cuidado en el trato con los niños y niñas. Como punto de partida podemos mencionar las conversaciones sobre el acompañamiento psicológico, las cuales son un elemento nuevo en la escuela y dan paso a que más adelante se desarrollen estas nuevas conversaciones del aprendizaje y la enseñanza. Es así que se incorporan nuevas discusiones sobre el bienestar y hay un cambio en la mirada tradicional de la escuela que solo se centra en el ámbito académico.

Entrevistadora: Claro, también, ¿no? Y eso que me comentaba del psicólogo también en la escuela de padres, ¿más o menos en qué consiste?

Micaela: Trata mayormente para hacer... que los niños que se comportan mal, todo para corregir, cómo tratarlos, todo eso.

Entrevistadora: Claro, ¿y usted siente que ha cambiado eso? Por ejemplo, tal vez ahora se habla más, tal vez antes no había tanto esto de...

Micaela: No, es que antes prácticamente no había esas cosas.

(Micaela, comunicación personal, 2024)

Que la escuela para padres se centre en temas de conducta y cuente con la participación de psicólogos es valorado por las madres y es considerado un tema innovador que puede complementar la participación que ellas tienen. Este hecho se enlaza con lo que Mera y Onajama (2023) denominan como un involucramiento activo entre las familias y la escuela, en el cual participan en actividades y las decisiones que se toman en la escuela. En este caso, el tema de la conducta también es considerado central para las madres, por lo que se puede considerar un eje común que vincula tanto a las familias como a la institución educativa. Para Faillone (2009) esto remite a una dimensión afectiva que articula las relaciones que se construyen en la escuela y que

antes no eran consideradas desde una visión tradicional de ella (Ansión, 2012; Córdova, 2004), en la cual las relaciones estaban mediadas por el miedo y la imposición de una forma de saber.

Esto se puede observar en cómo se entienden las relaciones entre las familias y las docentes, que ya no se consideran excluyentes o alejadas y más bien se interrelacionan. Iris fue una de las madres con las que más pude conversar sobre el tema de la participación en la escuela y desarrollaba no solo ideas de mejora en el vínculo entre la escuela y las familias, sino también reconocía el rol de las maestras y las dificultades que enfrentan. Ella relata la importancia de la articulación entre la esfera familiar y la escuela de la siguiente manera:

Yo pienso que el aprendizaje de nuestros hijos siempre, así como nos dicen y entendemos algunos papás, va a depender del profesor, de la alumna y de la mamá. De los tres, ¿no? Si le vamos a echar todo a la profesora nomás, no lo va a lograr. Yo pienso que los papás siempre tenemos que estar ahí, cualquier problema, cualquier obstáculo que haya, yo pienso que como personas, los profesores, personas profesionales, sepan comunicarnos a nosotros y también pedir ayuda, yo pienso que los profesores no son de piedra o de madera, ellos también, yo pienso, se pueden estresar, puede pasar algo. y también comunicarnos, ¿no? a los papás. (Iris, comunicación personal, 2024).

Luna también sigue este argumento y menciona que la responsabilidad no puede ser solo de los profesores:

También no dejarle a los profesores nomás, pues. Cada niño tiene su forma de aprender. Entonces, a eso también nosotros como padres ya conocemos su forma de aprendizaje de nuestros hijos y entonces tenemos que, ¿cómo te digo? Que más alimentar a su enseñanza, pues (Luna, comunicación personal, 2024).

Para ella las familias tienen un mayor conocimiento de cómo se comporta cada niño y qué le funciona mejor en temas de aprendizaje, es por ello que el acompañamiento es crucial. Este acompañamiento además, no solo se enmarca en el tiempo de clases, sino también al tiempo que los niños y niñas están en casa. Para Juana es importante que haya una relación cercana entre las familias y los niños y niñas para poder reforzar los contenidos de la clase. Ella cuenta que Flor, su hija le comenta “Enséñame, enséñame, me dice. Ya, claro, cuando tenga tiempito ya le enseño, que nos sentamos” (Juana, comunicación personal, 2024). El espacio de acompañamiento después de las clases es clave porque al ser niños y niñas pequeños, las madres identifican que necesitan apoyo y acompañamiento para realizar sus tareas y trabajos. Mencionan que

no pueden dejarlos solos en este proceso y por ello es que también hay un seguimiento constante.

El testimonio de Iris recoge diversos aspectos sobre la participación y responsabilidad conjunta que tienen los docentes, las familias y los y las estudiantes (Mera y Onajama, 2023). Entre los aspectos que señala un punto clave es la contextualización sobre las necesidades que cada actor puede tener (Pantalena, 2010) y que permite comprender las formas de aprendizaje, por ejemplo, que los niños y niñas tienen maneras distintas de aprender que pueden ser identificadas por las familias y que por ello es clave la comunicación con la institución educativa, la cual es un espacio formativo y de socialización primaria (Berger y Luckmann, 1989). El reconocimiento de cada uno de los actores, asimismo, propone una visión más dialógica y comprensiva que evita colocar una mayor carga de responsabilidad en cierto grupo, lo cual es beneficioso para la convivencia.

Debido a que se han identificado las formas en las que las madres construyen la participación en la escuela en espacios como la escuela de padres y también en cómo se vincula la participación de las familias y la escuela, damos paso a profundizar en las concepciones sobre el aprendizaje antes mencionadas. De esta forma se presentan los valores y actitudes que las madres y las docentes consideran claves en el proceso formativo, así como los cambios de estos valores en el tiempo. De forma tradicional, la escuela es un espacio que está marcado por mandatos y reglas (Foucault, 2014) y la disciplina es un elemento que envuelve las relaciones que se construyen en ella. Esta aún se encuentra presente en las concepciones de las familias y las docentes y está relacionada tanto al “portarse” como al “verse” bien por parte de los estudiantes.

Durante mi visita, pude compartir con Erick, quien no quería entrar a clases. Durante varios días de mi observación se quedó acompañándome mientras tomaba fotos y jugábamos fútbol. Ahí pude observar también que las interacciones entre los niños y niñas tenían momentos en los cuales habían bromas que les causaban incomodidad y solían darse fuera del aula. Estas interacciones también llevaban a conversaciones con las maestras sobre los límites que debían establecerse y a lo que significa portarse bien, lo cual implicaba asistir a clases, tratar bien a los compañeros, prestar atención. Estas ideas de disciplina han sido parte de fomentar un buen trato y una buena convivencia, lo

cual también puede ser un reto con niños y niñas pequeños.

Sin embargo, la disciplina también se entendía de forma extendida y abarcaba otros aspectos, tales como la vestimenta y la puntualidad. Esto era mencionado por Micaela, mamá de Diana de 1er grado. Ella menciona:

Bien uniformado tenía que irse. Si te irías ahí, tu ropa tenía que ser bien presentable. Ahora no. Ahora el foco es enviarlos, se salen a la hora que quieren, entran a la hora que quieren y eso que tiene puerta y calle (Micaela, comunicación personal, 2024).

Micaela resalta factores como la inasistencia como hechos que no le parecen correctos y los contrasta con un momento anterior en la escuela, donde a pesar de contar con menos infraestructura era más estricta con los estudiantes. Parte de los cambios que menciona sobre la puntualidad también están asociados a los cambios internos que se realizaron en la escuela y cómo la actitud de los niños y niñas ha cambiado. Menciona que hay una mayor distracción y poco interés en las clases.

Figura 11
Puerta que separa la escuela del exterior



Nota. Micaela refiere a los avances de la infraestructura de la escuela marcados por la construcción del muro y la puerta que la separa del exterior
Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto que señala son los relacionados a la vestimenta, el ir arreglado a la escuela como una característica que denota interés y compromiso con las clases. Es interesante pensar en cómo el aspecto físico también es entendido como una forma en la cual se debe mostrar respeto y que no solo se relaciona al comportamiento, sino

también a formas de verse y presentarse. La disciplina y las ideas tradicionales sobre ella siguen presentes también frente a nuevas relaciones y vínculos entre la escuela y las familias. Son miradas que coexisten y que a lo largo de la discusión se presentan para establecer límites, entre el patio y el aula, entre la escuela y el exterior. Hay una dimensión física que es utilizada para marcar estas reglas que envuelven las dinámicas en la escuela y que también son necesarias para establecer espacios de cuidado y de protección. Es una mirada tradicional que también se entremezcla con nuevos valores que se desarrollarán a continuación.

Para las madres y las docentes, valores como el respeto y el cuidado deben enmarcar los vínculos que se construyen. Iris menciona que la paciencia es un valor necesario para los procesos de aprendizaje entre los padres y madres de familia. Ella menciona:

“Hay veces como el papá o las personas que están trabajando no tienen paciencia de enseñarle al niño, entonces le dicen, no, no hagas eso, el niño se queda y no, no, no hace. No, no tenemos esa paciencia de decirle en ese momento, esta es la planta y esta es la mala hierba, esto es lo que... tenemos que hacerlo y es lo que tenemos que sacar de la chacra. Mayormente no tenemos esa paciencia pues los papás, los niños cuando se hace la chacra, porque ellos lo hacen a lo apurado” (Iris, comunicación personal, 2024).

Iris reflexiona sobre los aprendizajes y cómo a veces por un tema de tiempo y de impaciencia no se termina de fomentar que los niños y niñas realmente aprendan el trabajo con la tierra. Este proceso de construir un vínculo con el trabajo y la agricultura es uno que debe llevarse paso a paso y en el cual hay un cuidado y una dedicación por parte de los cuidadores para que este aprendizaje pueda ser incorporado por los niños y niñas. Para Micaela, esto se expresa en los cambios en la crianza y cómo ahora hay niños y niñas que están acostumbrados a un trato calmado y respetuoso. Ella menciona “Mi hija por lo menos, a lo menos, está acostumbrada a que la traten con calma. Claro, si de pronto la profe me lo había gritado en varias ocasiones y no quiso venir. No voy a ir, no voy a ir, mucho me grita” (Micaela, comunicación personal, 2024). Estas diferencias en la disciplina retoman la discusión sobre los límites y los vínculos que antes se construían con el colegio y que ahora buscan aproximaciones más cercanas hacia los niños y niñas.

Desde la visión de las profesoras, el componente afectivo es clave en las

relaciones que se construyen en la escuela. Estos cambios sobre modelos de enseñanza tradicionales ponen al centro del debate la presencia anterior de la violencia y cómo construir espacios de crianza diferentes. La profesora Luisa menciona la importancia de construir relaciones en las cuales los niños y niñas se sientan queridos en la escuela. Ella menciona:

Entonces, sé que antes era así, ¿no? Yo tampoco, yo no recibí mucho cariño, mucho afecto de mis papás, pero sabía que me querían, ¿no? Ya sea por un látigo, porque me recibía un látigo porque querían que esté bien, me forme bien, etcétera, pero sabía que me querían, pero en cambio acá los niños no. Cuando vienen acá entre nosotros, ya todos nos apapachamos ¡Ay, el abrazo! ¡Ay, viene el profesor! ¡Hola, hijo! ¿Qué tal? ¿Qué haces? (Luisa, comunicación personal, 2024)

Estas visiones cambian con otros modelos de enseñanza tradicional que son rescatados en cuentos y mitos como en el del *ñawpa machu* y la escuela asusta niños (Ansion, 1989). La escuela ahora, a pesar de que sigue siendo un espacio donde se encuentra una mirada disciplinaria también permite y necesita de vínculos afectivos para sostenerse. Estos nuevos vínculos también se piensan desde la propia historia de madres y maestras con la institución educativa y en cómo hay historias de violencia o mayor distancia que no quieren replicarse.

Los espacios del recreo y el almuerzo eran momentos clave en los cuales se podían evidenciar dichas interacciones entre las reglas establecidas, pero también los momentos de nuevas formas de vincularse entre las docentes y los estudiantes. Los niños y niñas tenían un tiempo en el cual tenían que realizar ambas actividades y después cepillarse los dientes para regresar a las clases. Al no tener un momento claro entre el paso de las actividades a veces el recreo se alargaba. Durante este espacio, sin embargo, en vez de que haya una respuesta negativa, muchas veces las profesoras participaban en los juegos que se daban en el recreo. El fútbol o matagente eran juegos habituales entre los niños y niñas y participaban todos los grados y los mayores son los que usualmente asumen roles junto a las profesoras para lanzar el balón. Estos espacios eran valorados por ellos y muchas veces comían más rápido y se apuraban en salir y también continuaban durante la salida y el camino a las casas de los niños y niñas que se encuentran a lo largo de la ruta desde el colegio a la carretera. Esto dialoga con estudios como el de Peñaloza y Ruiz (2022) en el cual el vínculo entre docentes y estudiantes es cercano a

partir de los saberes locales. En este caso, si bien se conversa sobre los saberes locales de forma teórica en las clases, la participación de las maestras en los juegos del recreo presenta otra forma de aproximarse a los estudiantes y compartir con ellos espacios que van más allá del aula. Asimismo, el juego permite romper con espacios marcados por la autoridad, lo cual es identificado por estudiantes en el estudio de Ames y Rojas (2011) y por ello es que también son espacios valorados por los niños y niñas.

El espacio del juego al aire libre también se observaba durante las clases de educación física. Estos espacios eran valorados debido a que después los niños y niñas entraban más calmados a clases, sin embargo, las profesoras también disfrutaban y participaban de dichos espacios. Esto también se pudo observar durante los días deportivos que iban a llevarse a cabo durante ambas visitas a la escuela, por lo que se llevaba una organización para cada uno de ellos. En estos espacios se podía ver una participación activa de las maestras, quienes también jugaban y fomentaban la participación de todos los niños y niñas, lo cual es un quiebre con ideas más tradicionales y una separación de espacios entre docentes y estudiantes. El juego es un elemento clave que las maestras valoran incluso desde sus propias vivencias, a varias les gustaba el vóley y también participaban de forma activa en las competencias de docentes que se organizaban. Así, el juego se vuelve un espacio en el cual se refuerzan las relaciones entre docentes y estudiantes. Ahora, las profesoras también comentaban cómo se había realizado una visita al río, lo cual se enlaza con lo establecido en el MSEIB (MINEDU, 2018) respecto al aprendizaje mediante la observación y experimentación en espacios de la comunidad. La concepción del aprendizaje por parte de las docentes es dinámica y utiliza recursos lúdicos para poder fortalecer el vínculo con los estudiantes.

Figura 12
El fútbol en el recreo



Fuente: Elaboración propia

Figura 13
El juego del trompo en el recreo



Fuente: Elaboración propia

Figura 14
Espacio de juego en el patio



Nota. El patio permite correr y juegos con la pelota por su distribución y tamaño. Los arcos fueron implementados el año pasado y son usados también para las clases de educación física.

Fuente: Elaboración propia

Ahora, las conversaciones sobre el juego también dan paso a la necesidad del cuidado y de tener ciertos límites debido a que hay mucha inseguridad actualmente y ya no se puede dejar a los niños y niñas solos como mencionan las profesoras. Estas preocupaciones son acogidas por la escuela y por ejemplo, cuando hay niños y niñas que faltan reiteradamente, la directora acude para preguntar qué ha sucedido. Durante mi visita, Adrián no asistía a clases debido a que se sentía solo. Es así que la directora fue a conversar con su mamá y eventualmente Adrián regresó a clases. Estas faltas son registradas con atención en caso refieran a problemas mayores. Es por ello que se intenta dar seguimiento a los alumnos y alumnas sobre las faltas que tienen y también sobre la orientación psicológica que pueden recibir. Si bien esto podría entenderse como una forma de control (Foucault, 2014), lo que subyace son formas de entender el cuidado que va más allá de la esfera de la escuela. Es cierto también que al no haber una cantidad de alumnos muy grande y debido a la cercanía geográfica de las casas y la escuela es posible generar estas visitas y este acercamiento entre las profesoras y las familias que en otro contexto se enfrentaría a más dificultades. Se rescata la perspectiva de

Romagnoli y Gallardo (2018) en la cual los docentes cumplen un rol central en la formación de los niños y niñas y el involucramiento que va más allá del espacio escolar se relaciona con nuevas formas de asegurarse del cuidado y el bienestar.

A modo de síntesis, espacios como la escuela de padres son claves para poder abrir el debate sobre los temas a conversar entre la escuela y las familias. Así, las miradas que se construyen son dialógicas y no solo se impone una visión desde la institución educativa. En ese sentido, tanto para las familias y las docentes subsiste una mirada tradicional de la escuela, como un espacio en el cual hay aspectos de la disciplina que deben mantenerse. Estas ideas se enmarcan tanto en el aspecto del comportamiento, como en el de la vestimenta. El “portarse bien” y “vestirse bien” son ideas que reflejan una mirada en la cual la escuela reproduce y moldea, tanto los cuerpos como las actitudes que se deben seguir en este espacio (Berger y Luckmann, 1989). Sin embargo, hay nuevos valores que se incorporan a la discusión como el cuidado y la paciencia, los cuales evidencian la necesidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje que rescate el componente afectivo de las relaciones de los niños y niñas con las familias, así como con las maestras. Los espacios como la hora de la lonchera y el recreo muestran la coexistencia de un espacio con reglas marcadas, pero también el nuevo involucramiento de las profesoras en el juego y desde un conocimiento compartido de actividades y bailes de la comunidad que se incorporan en estos espacios (Peñaloza y Ruiz, 2022; Ames y Rojas, 2012). Así, coexisten visiones de la escuela como un espacio transformador (Freire, 1978) y formativo desde el espacio cognitivo y emocional (MINEDU, 2019) que muestra un cambio con historias de violencia previas de madres y profesoras con el espacio educativo e incorpora nuevas dimensiones de bienestar.

Conclusiones

A modo de cierre son varias las conclusiones que se desprenden de los capítulos presentados. Primero, las percepciones de las familias sobre la implementación de la EIB en relación al idioma están enfocadas en la revalorización del quechua por su utilidad para el desarrollo profesional de sus hijos e hijas. La escuela es considerada un espacio clave debido a que, a diferencia del pasado, en el cual si bien había una menor institucionalización del idioma e incluso una prohibición, había un mayor manejo del quechua como primera lengua en la comunidad. En el presente, la mayor parte de niños y niñas tiene el español como primera lengua, por lo cual se debe reforzar el aprendizaje del quechua. Estas visiones sobre el aprendizaje del idioma han cambiado a través del tiempo y ahora, la posibilidad de aprender quechua también implica una oportunidad para el desarrollo profesional de los niños y niñas, así como la eventual posibilidad de retorno hacia la comunidad siendo profesionales.

Por otro lado, las percepciones de las familias sobre la implementación de la EIB en relación a los saberes previos se centran en el aprendizaje práctico y la participación de los niños y niñas en actividades y festividades de la comunidad. Si bien se reconoce el aprendizaje teórico, las familias identifican que los niños y niñas desconocen las formas de participación a nivel práctico de actividades relacionadas a la agricultura. Sin embargo, se establecen límites en relación a las responsabilidades que les corresponden a los niños y niñas y que estas actividades deben ser aprendidas para el futuro y no como una forma de trabajo en la actualidad. Es por ello que actividades recreativas como las festividades cuentan con un mayor apoyo para la participación, como lo son los bailes y el aprendizaje de canciones. Esto lleva a propuestas que fomentan la participación de forma institucional de la escuela en dichas celebraciones y se resalta el rol que cumplen las maestras, quienes asisten a celebraciones fuera del tiempo escolar para poder conocer e incorporar dichos conocimientos como contenidos de los cursos. Este involucramiento, al igual que con el aprendizaje del idioma evidencia cambios a través de las generaciones en el aprendizaje de saberes previos y el vínculo con la comunidad. Por ejemplo, desde el cambio en la participación en la agricultura como una forma de trabajo que se incorporaba a la par del estudio, a un aprendizaje que debe mantenerse por los

valores que implica, el aprender la cultura de trabajo y la importancia de conocer los productos locales, así como el saber trabajar la tierra.

Respecto a los estudiantes del salón de 1er y 2do grado, entienden el quechua, pero no lo manejan, lo cual lleva a que les genere vergüenza hablarlo en la escuela o frente a personas externas. Sin embargo, la mayoría entiende las palabras relacionadas a los animales, así como los colores y las partes del cuerpo. La lecto-escritura es uno de los mayores desafíos por su edad y por la complejidad de aprender una segunda lengua. Estas diferencias entre el aprendizaje oral y escrito del idioma también marcan jerarquías entre quienes han aprendido el quechua con sus familias de forma oral y las nuevas exigencias por parte del Ministerio de Educación, en el cual hay una implementación del alfabeto y la lecto-escritura. Sin embargo, nuevos retos implican que el quechua, al ser una familia lingüística, tiene variantes de acuerdo a la región y el material del Ministerio solo incluye el quechua chanka. Estas nuevas brechas entre el aprendizaje oral y escrito muestran jerarquías que se transforman entre un aprendizaje considerado oficial y un aquel que escapa de dichos parámetros.

Los estudiantes tienen conocimiento de las canciones y bailes locales, los cuales también se promueven en el espacio escolar. De la misma manera, conversan y participan de celebraciones propias de su edad como el bautizo, lo cual genera expectativa e ilusión por parte de ellos y de las madres, para quienes es una forma de protección frente a peligros de la naturaleza como la caída del rayo. Esta participación y conversación activa se genera en espacios como el recreo y el almuerzo, en el cual las profesoras también participan. Esta incorporación es mencionada por las familias como una forma de aprender distintos valores sobre la cultura de la comunidad y de construir un vínculo que es mencionado como valioso e importante por formar parte de sus raíces.

Sobre la relación entre las familias y la escuela, son las madres quienes ejercen un rol principal en la relación con la institución educativa y participan de forma activa en la escuela de padres, espacio institucional que tiene la escuela para informar sobre los avances que se llevan en las clases. Si bien se manifiesta en la parte inicial el interés que hay por la implementación de la EIB, en este espacio no se abordan sus avances y el énfasis se centra en los cursos de matemática y comunicación. Esto debido a la importancia de estos cursos para el futuro de los niños y niñas, tanto en secundaria como

en los estudios superiores. Es así que se evidencian contradicciones y retos en la práctica e implementación de la EIB frente a discursos y exigencias del sistema educativo, en el cual prima una mirada que se enfoca en la competitividad y se pueden ver jerarquías en los cursos considerados más necesarios que otros. Se puede ver también un nuevo contexto de mayor acceso a las academias y de privatización del sistema educativo y los retos para continuar con la enseñanza del quechua bajo discursos que también sugieren su desaparición.

Un segundo aspecto de la relación entre las familias y la escuela abarca el aspecto formativo y las concepciones del aprendizaje que se tienen. Esto también surge en un contexto en el que se incorpora el acompañamiento psicológico a la escuela de padres y por lo tanto, hay una mayor apertura a que las familias y las profesoras desarrollen qué componentes identifican como claves en el aprendizaje. Es así que primero, hay una mirada de la disciplina que subsiste bajo ideas del buen comportamiento y la buena vestimenta que debe llevarse en la escuela. Sin embargo, si bien esto se alinea con valores de la escuela tradicional, también hay nuevos componentes como el respeto, la paciencia y el cuidado que se incorporan al aprendizaje. La hora del juego, así como las visitas para conocer el territorio y aprender las actividades de la comunidad muestran nuevas formas en las que las maestras y las familias se vinculan con el proceso de aprendizaje y con los niños y niñas y se cuestionan patrones de violencia asociados a la escuela y vinculados a sus propias historias. Así, se incorporan nuevas dimensiones del bienestar y los afectos que no se desligan de este vínculo que se construye no solo entre estos actores, sino también en el vínculo con el territorio, la cultura y la comunidad.

La Educación Intercultural Bilingüe no solo se configura como un espacio de reforzamiento cognitivo —donde se priorizan aprendizajes en comunicación y matemática y se proyectan expectativas de competitividad hacia el futuro—, sino también como un entramado afectivo que articula el cuidado y el juego en la relación entre docentes, familias, niños y niñas. Esta doble dimensión revela que la EIB no puede comprenderse únicamente desde los resultados escolares, sino como un proceso donde la formación académica y el vínculo afectivo se entrelazan en la experiencia educativa cotidiana.

Incorporar la perspectiva de los niños y niñas al considerar a las familias permite ver su propio entendimiento del territorio y de las relaciones que construyen con sus

familias y las docentes. Es decir, la implementación de la EIB si bien reconoce distintos contextos de conocimiento y manejo de la lengua materna, debe incorporar las perspectivas de los actores, siendo los niños y niñas, actores que tienen un proceso reciente de consideración. En ese sentido, metodologías participativas que incluyan dinámicas lúdicas y también artísticas implican un acercamiento más cercano a las perspectivas sobre la implementación.

A nivel metodológico, el taller lúdico, la observación participante y las entrevistas semiestructuradas fueron beneficiosos en tanto permitieron construir espacios de conversación y de escucha con las familias; así como espacios de juego y recreativos con los niños y niñas. Asimismo, permitió compartir con la institución educativa y poder estar presente en las distintas actividades, ya sea mediante el apoyo en algunas clases o al momento del almuerzo. Entre las limitaciones se encontró el factor del tiempo debido a que había que adecuarse a los horarios y tiempos de la institución educativa, por lo que un mayor tiempo de visita es una recomendación para futuras investigaciones.

A partir de esta tesis, se puede continuar con la investigación en lo que respecta a las percepciones de los niños y niñas en la implementación de la EIB, sobre el uso del quechua y su participación en las actividades de la comunidad, así como en el caso específico de escuelas de revitalización, en las cuales el idioma materno es el español y los retos que implican la implementación de la EIB en un escenario en el que la mayoría de los estudiantes no son bilingües. Las aproximaciones sobre los saberes previos y su permanencia y recreación en el tiempo son también nuevos espacios que pueden abordarse para pensar en metodologías de aprendizaje que exploren elementos de prácticas culturales.

En un contexto de dictadura en el país y en el cual, no hay una actualización de la política de la EIB desde el 2021, es necesario retomar la dimensión tanto participativa como política que esta tiene. Hablar de la EIB implica retomar ideas de reconocimiento y de justicia, así como de construir nuevos vínculos con la escuela y a nivel macro con el proceso de aprendizaje. Es así que hay una mirada histórica de las apuestas de pueblos y comunidades que por años han luchado por el reconocimiento, el derecho a la tierra, la educación y la justicia. Es por ello que la EIB no se basa en una aplicación distante, sino en el resultado de apuestas colectivas y luchas de largo plazo.

Finalmente, el campo de la investigación sobre la EIB en el Perú y en Latinoamérica, marcados por desigualdades y asimetrías históricas, implica consideraciones base que deben replicarse en otros espacios, como el vínculo entre la producción del conocimiento y su relación con el poder. Es así, que es necesario implementar dichas reflexiones y críticas, no solo de forma teórica, sino también práctica, hacia apuestas de justicia y reconocimiento que partan de las perspectivas de los niños y niñas, familias y docentes. Solo así se podrá pensar en un diálogo horizontal crítico que también pueda ser transformador hacia el futuro.



Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2015) *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de género.

Alberti, G., Cotler, J., Chávez de Paz, D., Paredes, P., Sánchez, R. Soberón, L. (1972) Aspectos sociales de la educación rural en el Perú. Lima.

Ames, P. (2010). La contribución de la educación al desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios. En: Ames, P. y V. Caballero. Perú: el problema agrario en debate SEPIA XIII, SEPIA

Ames, P., & Rojas, V. (2011). *Podemos aprender mejor: percepciones de los niños, niñas y adolescentes peruanos sobre su educación: un estudio en Lima, Piura, Ucayali y Ayacucho*. Consejo Nacional de Educación. <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/83a66371-3246-4f84-b9d6-9991a9c878ae/content>

Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos quechuas: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos 42 (3), 389-409

Ansion, J. (1989) La escuela en la comunidad campesina. FAO-COTESU-Ministerio de Agricultura

Arias-Ortega, K., Gajardo, M., Sierpe, J., & Santini, Y. (2024). Desafíos de la relación familia-escuela en contexto mapuche: aproximación desde los profesores. *Educação e Pesquisa*, 50.

Asbum Quispe, M. S. (2024). Concepciones sobre la participación de padres en una institución inicial EIB en Andahuaylas-2022. [Tesis] Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Ayansi, M. (2024). Actitud de los padres de familia sobre el uso del quechua en una IE EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico en Ocongote, Quispicanchi, Cusco, 2023. [Tesis] Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Babbie, E. (2014). *The Practice of Social Research*. Boston: Cengage Learning. Pp. 5-14.

Ballestín González, B., & Fàbregues Feijóo, S. (2019). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.

Ballinger, C. (2003) Navigating multiple research identities: reflexivity in discourse analytic research. *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences*, 66-77. Wiley.

Batthyány, K., Scavino, S., & Perrotta, V. (2020). Cuidados infantiles y trabajo remunerado en tres generaciones de mujeres madres de Montevideo: los recorridos de las desigualdades de género. *Dados*, 63.

Berger, P., T. Luckmann (1989) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bolaños Godoy, I. S., Aguilar Rozo, C., & Urrea Cuéllar, Á. (2023). Relación cognitivo-afectiva del estudiante de una segunda lengua a través de aulas de clase o autónomamente. *Revista Lasallista de Investigación*, 20(2), 221-232.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Amorrortu.

Bourdieu, Pierre (2005). "La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)". En: Bourdieu, Pierre y Loic Wacquant. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI. pp. 301-358

Bourdieu, P, Passeron, J. (2006) Cultural reproduction and social reproduction. En D. B. Grusky & S. Szelenyi (Eds.), *Inequality: Classic readings in race, class, and gender* (pp. 257-271). Boulder: Westview Press.

Cárdenas, N., Crisóstomo, M., Neira, E., Portal, D., Ruiz, S., Velasquez, T. (2005). Noticias, remesas y recados de Manta, Huancavelica. DEMUS.

Carriego, C. B. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 50-67.

Castro, X. (2018) *La vulnerabilidad y las violencias: una mirada a las formas en las que se agudiza la fragilidad de la vida. Aportes a la ética de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Lima, Cuaderno de Trabajo sobre Ética de la Investigación Cuaderno 2, PUCP.

Catriquir, D. (2014). Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che. *Polis. Revista Latinoamericana*, 39.

Ccencho, A. (2022) Percepciones de los docentes EIB sobre la enseñanza de la oralidad de la lengua Shipibo-Konibo en una institución educativa EIB de Lima Metropolitana. [Tesis] Pontificia Universidad Católica del Perú.

Consulta Previa (s/f.). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*.
<https://consultaprevia.cultura.gob.pe/proceso/plan-nacional-de-educacion-intercultural-bilingue>

Córdova, G. (2004). No le enseñan las cosas para pasar la vida, solo le enseñan a leer y escribir. Reflexiones sobre la escuela. *Center for Latin American Social Policy (CLASPO)*.

Curitumay Alfaro, M. M. (2023). Concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje del quechua en una institución inicial EIB. [Tesis] Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Della Porta, D. y M. Keatings (Eds.) (2013). Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista. Madrid: AKAL. Capítulo 2 “¿Cuántos enfoques hay en ciencias sociales? Introducción epistemológica.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.

Diseño Curricular Básico Nacional - Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe - MINEDU (2019) Recuperado 11 de diciembre de 2023 de <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenio-curricular-basico-nacional-programa-de-estudios-de-educacion-primaria-intercultural-bilingue/>

Eguiluz, C. (2010). *La formación de maestros en EIB. La experiencia de capacitación de la Asociación Pukllasunchis*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://www.pukllasunchis.org/doc/indice.pdf>

Eslava Tello, R., De la Cruz, M. (2023). Percepción de los padres sobre el uso de la lengua quechua en la educación intercultural bilingüe de la Institución Educativa N° 431-9/Mx-U Huaracayoq-Ayacucho-202. [Tesis] Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

Fallilone, E. (2017). *Deconstruir la tríada didáctica y dar paso a la didáctica relacional*. Educación secundaria: sentidos, contextos y desafíos. 1, pp. 47-52.

Fernandez Galvan, E. (2018). Desarrollo de las competencias comunicativas con un enfoque EIB en estudiantes de la Institución Educativa N° 54109 de Turpo. [Tesis] Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Fraser, N. (2016). Capitalism's crisis of care. *Dissent*, 63(4), 30-37.

Freire, P. (1978). La educación como práctica de la libertad. México, D.F.: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2008). La pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

García, F. A. (2011). Relaciones de afecto orientadas al bienestar colectivo en una comunidad quechua en la socialización temprana. En Frisancho, S., Zavala, V., López, P. R. B., & Moreno, M. T. V. H. (1ª ed), *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*. Fondo Editorial de la PUCP

Genta, N. (2020). Representaciones sociales de cuidado infantil y género: Una propuesta de tipología. *Século XXI: Revista de Ciências Sociais*, 9(3), 779-819.

Godenzzi, J. C. (1993). Hacia una educación bilingüe intercultural en el sur andino peruano: Actividades y proyecciones del Centro Bartolomé de las Casas. En Torres, V. H. (1ª ed), *Interculturalidad y Educación Bilingüe, Encuentros y Desafíos*. COMUNIDEC.

Gómez, J. B., & Urbina, F. M. B. (2015). La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(1), 20-40

Guerrero, G. (2014). "Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando": expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. *Grade*.

Huamaní Mallma, R. K. (2022). Percepciones de los padres y madres de familia en la implementación de la educación intercultural bilingüe en nivel inicial del Centro Poblado Huancascca–Apurímac. [Tesis] Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2023, septiembre). *Perú: Indicadores de educación según departamento 2012-2022*. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/4793457-peru-indicadores-de-educacion-segun-departamentos-2012-2022>

Kim, S., & López, E. (2015). Desarrollo profesional docente en EIB en Bolivia y Guatemala. R. Cortina y K. de la Garza (comp.) *Educación, pueblos indígenas e interculturalidad en América Latina*, 127-16

Kvietok Dueñas, F. (2021) Bilingüismo e identidad juvenil: aportes etnográficos para la enseñanza del quechua en secundarias urbanas y para una EIB urbana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. https://www.academia.edu/50872843/Bilinguismo_e_identidad_juvenil_aportes_etnograficos_para_la_ensenanza_del_quechua_en_secundarias_urbanas_y_para_una_EIB_urbana

Le Breton, D. (1998). *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. Nueva Visión.

López, L. E. (1991). La educación bilingüe en Puno: hacia un ajuste de cuentas. En Zúñiga, M., Pozzi-Escott, I., López, L. E. (1ª ed), *Educación bilingüe intercultural Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS.

López, C., Gonzáles, J., Mujica, R. (2013). *La educación de las niñas de áreas rurales: derecho y desafío*. Ministerio de Educación. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/la-educacion-de-las-niñas-de-áreas-rurales-derecho-y-desafío>

López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 17-85

Lopez Sinuiri, M. (2022). Percepciones de docentes sobre su formación inicial EIB en la lengua shipibo konibo de una universidad pública de Pucallpa, 2022. [Tesis] Universidad César Vallejo.

Machaca Benito, G. C., & López, L. E. (2007). El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia: sistematización de una experiencia en desarrollo. Fondo Editorial PUCP. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/09/bolivia.pdf>

Martínez Cáceres, E. (2022). La incorporación del Yachaq al área de personal social, como estrategia didáctica para la construcción de la identidad cultural de los niños y niñas: caso de una IEI EIB de Socospata. [Tesis] Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Mejía, R., Reese, L., Ray, A. et al (2011). El ambiente alfabetizador en familias y comunidades y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura. En Frisancho, S., Zavala, V., López, P. R. B., & Moreno, M. T. V. H. (1ª ed), *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*. Fondo Editorial de la PUCP

Mera Ojanama, J., & Ojanama Chujandama, M. (2023). Participación de los padres de familia en el proceso educativo intercultural bilingüe. [Tesis] Escuela de Educación Superior Pública "Lamas".

Mesía, Y. (2017) Ideologías Lingüísticas y racialización: Un estudio con alumnos de secundaria de colegios limeños. En Zavala, V., Back, M (1ª ed) *Racismo y Lenguaje*. Fondo Editorial PUCP.

Millán, A. (2017). *Ética de la investigación con seres humanos*. PUCP.

Ministerio de Educación (2016). *Educación Intercultural Bilingüe*. <http://umc.minedu.gob.pe/educacion-intercultural-bilingue/>

Ministerio de Educación (2018). *Modelo de Servicio Intercultural Bilingüe*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5971/Modelo%20de%20Servicio%20Educativo%20Intercultural%20Biling%C3%B9e%20%28MSEIB%29.pdf?squence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación (2019). *Perú tiene más de 26 mil escuelas de Educación Intercultural Bilingüe*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/51929-peru-tiene-mas-de-26-mil-escuelas-de-educacion-intercultural-bilingue>

Ministerio de Educación (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional del Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenio-curricular-basico-nacional-programa-de-estudios-de-educacion-primaria-intercultural-bilingue/>

Ministerio de Educación (2024). *Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe*. <https://www.gob.pe/39448-educacion-intercultural-bilingue-modelo-de-servicio-educativo-intercultural-bilingue-mseib>

Municipalidad de Anta (2022) *Plan de Desarrollo Concertado 2019-2025*. <https://www.gob.pe/institucion/munianta/informes-publicaciones/3510811-plan-de-desarrollo-concertado-2019-2025>

Navarrete, A., Pacheco Bórquez, J. H., & Arias-Ortega, K. (2021). Percepciones de estudiantes de enseñanza básica sobre la educación intercultural bilingüe en La Araucanía, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 167-181.

Núñez-Patiño, K., Molinari-Medina, C., & Alba-Villalobos, C. (2016). Infancias indígenas: Los centros de atención a la niñez en Chiapas y el reto de la educación intercultural frente a la diversidad. *LiminaR*, 14(1), 106-120. <https://www.redalyc.org/journal/745/74543269008/movil/>

Oliart, P. (2004) ¿Por qué estudiar? La problemática educativa de las niñas y mujeres en áreas rurales del Perú. *Schira. Género, etnicidad y educación en América Latina*. 1, 49-60.

Olivera, I. (2009) Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural-escuela frente a los procesos de exclusión. *Revista Peruana de investigación educativa* 1(1), 61-90

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Padilla, K. (2012) *Participación infantil: posibilidades y desafíos desde la perspectiva de un grupo de niños y niñas del centro poblado "La Garita"* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://textos.pucp.edu.pe/pdf/2572.pdf>

Pantalena, E. S. (2010). *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais* [Tesis] Universidade de São Paulo.

Peñaloza, L., & Ruiz, V. Impacto de la lengua nativa en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y desempeño educativo de los niños de las comunidades indígenas de lengua aimara. [Tesis] Pontificia Universidad Católica.

Ragin, C. (2007). La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y a su diversidad. Bogotá: Universidad de Los Andes. Capítulo 1: ¿Qué es la investigación social?

Restrepo, E (2016). *Etnografías, alcances, técnicas y éticas*, Bogotá: Envión Editores.

Reyes, E. (2018). La educación desde el aspecto lingüístico y cultural que reciben los niños y niñas nomatsiguengas de cuarto grado en la IE 3067. [Tesis] Universidad San Ignacio de Loyola.

Rodríguez, R., Romeu, N., & Martínez, J. (2010). Familia-Escuela-Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(3), 47-57.

Romagnoli, C, Gallardo, G. (2018). Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Valoras UC*.

Ruelas Vargas, 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*, 23(36), 205-225.
<https://www.redalyc.org/journal/869/86969306011/>

Ruiz Bravo, P. R., Rosales, J. L., & Neira, E. (2006). Saberes previos y educación. Buscando un reconocimiento desde el género y la cultura. CLACSO.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828012156/educacion.pdf>

Sayer, Andrew. 1992. *Method in Social Science. A Realist Approach*. London: Routledge. pp. 11- 46.

Quillahuaman-Lasteros, J. (2020). Desarrollo de habilidades lectoras en lenguas originarias: avances en el Perú. *Tramas/Maepova*, 8(1), 201-216.

Tello Cisneros, M. (2021). Las estrategias didácticas de educación infantil y la socialización en los niños y niñas de 3 a 5 años en una IEI EIB de la Provincia de Angaraes, Región Huancavelica. [Tesis] Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Trapnell, L (2011). Diversificar o interculturalidad el currículo. En Frisancho, S., Zavala, V., López, P. R. B., & Moreno, M. T. V. H. (1ª ed), *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*. Fondo Editorial de la PUCP.

Trevisan, G. (2007a). *Amor e afectos entre crianças: A construção social de sentimentos na interação de pares*.
<http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1027>

UNESCO (2006) *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*.
UNESCO Biblioteca Digital,
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Uraccagua Huayhua, D. A. (2019). Perfil del docente intercultural bilingüe desde la percepción de los actores educativos. [Tesis] Universidad San Ignacio de Loyola.

Urrea-Giraldo, F., Viáfara, C., Ramírez, H., & Botero, W. (2007). Las desigualdades raciales en Colombia: un análisis sociodemográfico de condiciones de vida, pobreza e ingresos para la ciudad de Cali y el departamento del Valle del Cauca. *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia social reparativa para negros afrocolombianos y raizales*. Universidad Nacional de Colombia, Observatorio del Caribe Colombiano, Bogotá, 691-710.

Valdiviezo, L. A., & Valdiviezo Arista, L. M. (2008, 25 de enero). *Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta* [PDF]. Ministerio de Educación del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/901/531.%20Pol%c3%adtica%20y%20pr%c3%a1ctica%20de%20la%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%c3%b3n%20peruana%20an%c3%a1lisis%20y%20propuesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vich, V. (2005). Las políticas culturales en debate: lo intercultural, lo subalterno y la dimensión universalista. En V. Vich (1ª ed), *El estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia*. IEP.

Villarreal, M. C. (2021). Interculturalidad, memorias indígenas y políticas públicas: un avance en el estudio de las experiencias formativas de los maestros/as indígenas en la Provincia de Santa Fe. In *XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS)(La Plata, junio, julio y septiembre de 2021)*

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44415003/interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural-libre.pdf?filename%3DInterculturalidad_critica_y_educacion_in.pdf

Zavala, V., Robles, A. M., Trapnell, L., Zariquiey, R., Ventiades, N., & Ramírez, Á. (2007). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudio de casos*. CARE Perú, IBIS.

Zavala, V., Córdova, G. (2003). *Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. MINEDU.

Zavala, V. (2011). Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica. *Frisancho, S., Moreno, M., Ruiz, P. Zavala, V. Aprendizaje, Cultura y Desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: PUCP.

Zúñiga, M. (1991). La Universidad de San Marcos y la educación bilingüe en Ayacucho en la década del 80. En Zúñiga, M., Pozzi-Escott, I., López, L. E. (1ª ed), *Educación bilingüe intercultural Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS.

