

Lengua y mediación intercultural en las regiones peruanas de Apurímac, Ayacucho y Huancavelica

Language and Intercultural Mediation in the Peruvian Regions of Apurímac, Ayacucho and Huancavelica

José Carlos Arévalo Quijano

Universidad Nacional José María Arguedas, Andahuaylas, Perú

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0422-1965>

Correo electrónico: jcarevalo@unajma.edu.pe

Abad Antonio Surichaqui Mateo

Universidad Nacional José María Arguedas, Andahuaylas, Perú

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3242-396X>

Correo electrónico: aasurichaqui@unajma.edu.pe

Percy Lima Román

Universidad Nacional José María Arguedas, Andahuaylas, Perú

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8104-3632>

Correo electrónico: plima@unajma.edu.pe

Sergio Cuellar Quispe

Universidad Nacional José María Arguedas, Andahuaylas, Perú

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8003-4280>

Correo electrónico: scuellar@unajma.edu.pe

RESUMEN

Introducción: La educación intercultural en los Andes peruanos enfrenta tensiones lingüísticas, epistemológicas y ontológicas que el ámbito escolar no siempre logra gestionar. El estudio examina estas tensiones y las estrategias de mediación identitaria desde la percepción de egresados universitarios en educación de Apurímac, Ayacucho y Huancavelica, considerando al docente como mediador cultural entre la memoria andina y la modernidad escolar.

Métodos: Esta investigación es de tipo cualitativa, exploratorio-descriptiva, con diseño no experimental de casos múltiples. Muestra de 30 egresados seleccionados por conveniencia hasta saturación teórica. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas (28 preguntas) y observación, organizadas en fases preparatoria, trabajo de campo, analítica (codificación inductiva) e informativa.

Resultados: Se identifican cuatro tensiones: (1) jerarquía lingüística que estigmatiza el quechua, generando vergüenza internalizada; los docentes revierten esto con estrategias como el himno en quechua, pero sin apoyo institucional. (2) mediación epistemológica: saberes andinos (señales naturales, medicina, yupana) son funcionales pero excluidos por criterios occidentales. (3) contradicciones ontológicas entre la visión materialista escolar y la ontología relacional andina que dota de vida a elementos no humanos. (4) conflictos entre evangelicalismo y prácticas rituales andinas, donde se rechazan expresiones culturales como "demoníacas", generando tensiones en danzas y actividades comunitarias, que los docentes abordan con estrategias improvisadas.

Conclusiones: La escuela profundiza jerarquías preexistentes, y la mediación cultural depende de la iniciativa docente más que de políticas sistemáticas. El docente intercultural efectivo actúa como mediador cultural con disposición etnográfica. Se requiere repensar la formación docente desde la antropología cultural y la sociolingüística crítica. El estudio, de alcance cualitativo y regional, ofrece evidencia interpretativa sin pretender generalizaciones.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad; mediación cultural; educación intercultural bilingüe; lenguas originarias; ontología andina

ABSTRACT

Introduction: Intercultural education in the Peruvian Andes faces linguistic, epistemological, and ontological tensions that schools are not always able to address effectively. This study examines these tensions and the strategies of identity mediation from the perspectives of university graduates in education from the regions of Apurímac, Ayacucho, and Huancavelica, considering teachers as cultural mediators between Andean memory and the modern school system.

Methods: This qualitative, exploratory-descriptive study employed a non-experimental multiple-case design. The sample consisted of 30 university graduates selected through purposive sampling until theoretical saturation was reached. Data were collected through semi-structured interviews (28 questions) and observation, organized into four phases: preparation, fieldwork, analysis (using inductive coding), and reporting.

Results: Four major tensions were identified. (1) A linguistic hierarchy that stigmatizes Quechua, generating internalized shame; teachers counteract this through strategies such as singing the national anthem in Quechua, although without institutional support. (2) Epistemological mediation: Andean knowledge systems—including environmental signs, traditional medicine, and the *yupana*—remain functionally relevant but are excluded under Western epistemological criteria. (3) Ontological contradictions between the materialist worldview promoted by formal schooling and the relational ontology of the Andes, which attributes life and agency to non-human entities. (4) Conflicts between Evangelical Christianity and Andean ritual practices, whereby cultural expressions are condemned as "demonic," generating tensions surrounding traditional dances and community activities, which teachers address through improvised mediation strategies.

Conclusions: Schools tend to reinforce pre-existing hierarchies, while cultural mediation depends largely on teachers' individual initiative rather than on systematic educational policies. Effective intercultural teachers act as cultural mediators with an ethnographic disposition. These findings highlight the need to rethink teacher education from the perspectives of cultural anthropology

and critical sociolinguistics. Although limited to a qualitative regional study, the research provides interpretive evidence without claiming statistical generalizability.

KEYWORDS: interculturality; cultural mediation; intercultural bilingual education; Indigenous languages; Andean ontology.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Concepción y/o diseño de investigación:

José Carlos Arévalo Quijano (50%)
Abad Antonio Surichaqui Mateo (15%)
Percy Lima Román (20%)
Sergio Cuellar Quispe (15%)

Adquisición de datos:

José Carlos Arévalo Quijano (50%)
Percy Lima Román (30%)
Sergio Cuellar Quispe (20%)

Análisis e interpretación de datos:

José Carlos Arévalo Quijano (50%)
Percy Lima Román (50%)

Escritura y/o revisión del artículo:

José Carlos Arévalo Quijano (50%)
Abad Antonio Surichaqui Mateo (10%)
Percy Lima Román (25%)
Sergio Cuellar Quispe (15%)

INTRODUCCIÓN

Diversos autores, como Cari Mamani (2025), López Serván et al. (2025) y Oblitas Bardales et al. (2025) distinguen que la problemática de la transmisión cultural y lingüística es particularmente importante en contextos de marcada complejidad, sobre todo en cuanto a su función en la incorporación de estos y otros componentes como elementos identitarios profundos. En este marco, la figura del docente intercultural actúa no solo como profesional de la enseñanza sino como mediador cultural de la memoria comunitaria y actor fundamental en la dignificación lingüística e identitaria de los pueblos. Destaca, en este sentido, el contexto del aula como componente esencial de la mediación cultural, de ahí la importancia del adecuado tratamiento de la diversidad en ese espacio.

Según Fuentes Vilugrón *et al.* (2023), se trata en la labor docente de su capacidad para asumir la interculturalidad como una forma de posicionamiento cosmovisivo, como una dimensión ética que supera la transferencia de conocimientos e implica la construcción de espacios de diálogo respetuoso. El aula como ámbito de mediación cultural debe ser un espacio donde la igualdad no invalide la diferencia y la pluralidad cultural se sostenga como un valor, en un ambiente de aprendizaje caracterizado por la inclusión y la equidad, no como un problema a resolver.

Al suponerse la construcción de espacios educativos libres de discriminación, donde se promuevan la igualdad de oportunidades, el reconocimiento mutuo y la valoración de individualidad de cada estudiante, se asume la interculturalidad como una forma de

posicionarse frente al otro y frente a la comunidad, una práctica formativa que sostiene y legitima la pluralidad cultural. Sin embargo, según advierten Alarcón Leiva & Márquez Sánchez (2019) y Fuentes Vilugrón et al. (2023), pese a estos aportes las competencias interculturales no siempre están suficientemente desarrolladas en los docentes, especialmente en aquellos que laboran en territorios donde la diversidad cultural es la regla.

En el contexto internacional las percepciones del estudiantado en relación con el perfil docente en su rol de mediador y paradigma han sido centro de interés de disímiles investigadores. Walsh (2010), por su parte, percibe en la educación intercultural un enfoque transformador, promotor de relaciones equitativas entre las diversas culturas, que demanda la superación de puntos de vista folkloristas, con un marcado componente sociocultural.

Asimismo, autores como Banks (2015) subrayan la importancia de la empatía y la apertura como disposiciones fundamentales de la labor educativa en la diversidad; Fraser (2008) destaca la conexión entre interculturalidad y justicia educativa; Aguado-Odina *et al.* (2017), por su parte, enfatizan la esencialidad del diálogo intercultural en la práctica pedagógica y, del mismo modo, Dietz (2016) señala la importancia de la transformación curricular desde una perspectiva intercultural. Barbosa (2014), por su parte, destaca que la formación docente intercultural debe basarse en procesos vivenciales, más que en supuestos meramente discursivos.

En Perú, desde una perspectiva etnográfica, Uracahua Huayhua (2019) destaca en el educador intercultural la necesaria solidez de su formación en todos los campos de su competencia, a fin de alcanzar la adecuada eficacia en su desempeño. En este sentido, las regiones de Apurímac, Ayacucho y Huancavelica se muestran como escenarios de elevada diversidad cultural, caracterizadas por la convivencia de tradiciones, lenguas originarias y prácticas diversas que retan los enfoques convencionales. En estas regiones, por ejemplo, muchos profesores inician su ejercicio profesional con experiencias limitadas de interacción intercultural, escasos conocimientos sobre las lenguas originarias y dificultades para integrar elementos socioculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas carencias afectan directamente la calidad de la educación intercultural, pues limitan la posibilidad de construir prácticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas y culturalmente pertinentes. La complejidad de esta situación no solo se acentúa, sino que trasciende, además, el marco educativo, teniendo en cuenta que se trata de regiones donde la escuela funciona también como escenario estratégico para la transmisión cultural en la comunidad, la construcción identitaria y la articulación entre los conocimientos ancestrales y los contemporáneos.

La suma de este marco conceptual y contextual revela un profundo desfasaje entre las exigencias reales de la transmisión intercultural y la formación docente impartida en las universidades de Apurímac, Ayacucho y Huancavelica. Aunque estas regiones poseen un legado cultural invaluable, los programas de formación no siempre logran integrar plenamente los contenidos, experiencias y prácticas necesarias para un desempeño intercultural competente. En ese sentido, se requieren enfoques que reconozcan las lenguas originarias, integren saberes locales y promuevan la justicia educativa; sin embargo, se trata

de competencias que suelen desarrollarse más por experiencia directa que por formación sistemática (Alarcón Leiva & Márquez Sánchez, 2019; Uracchahua Huayhua, 2019).

Para una comprensión de la problemática a la cual debe enfrentarse un docente en estos contextos, se debe destacar que uno de los fenómenos más persistentes en los Andes peruanos es la minimización lingüística del quechua como lengua activamente estigmatizada durante siglos; estigma que también se reproduce en la escuela y, a menudo, con la complicidad del entorno familiar. Dentro de los diversos estudios recientes que han documentado este proceso, Cari Mamani (2025) encuentra en los estudiantes universitarios de la región actitudes ambivalentes hacia el quechua, evaluando su valor patrimonial, pero considerándolo de escasa utilidad para el progreso. Ytusaca Quispe (2022), en un estudio con jóvenes bilingües de Lima, reporta que el quechua es percibido como una lengua «del campo» o «de los abuelos», mientras el castellano y el inglés se asocian con modernidad y éxito. Howard (2021), en un análisis comparativo de tres países andino-amazónicos, subraya que, pese a los avances normativos, las lenguas quechuas siguen siendo minorizadas en los espacios públicos y educativos.

En este sentido, Vigil Oliveros & Sotomayor Candia (2022) señalan que, incluso en zonas del Cusco con nombramiento oficial de Educación Intercultural Bilingüe, no se reconocen plenamente en la práctica escolar los derechos lingüísticos de los hablantes de quechua. La tensión entre el discurso normativo y la realidad escolar es un indicador tangible de que la política lingüística, por sí sola, no transforma las jerarquías simbólicas.

En esta línea, paralelamente a la jerarquía lingüística opera también una jerarquía epistemológica. Según Estermann (2024) el conocimiento andino es sistemáticamente excluido de la institucionalidad, por no ajustarse a los criterios de validación de la ciencia occidental; se trata de epistemologías invisibilizadas, aun cuando siguen siendo funcionales en la vida cotidiana de las comunidades. Para Estermann se impone en este sentido la necesaria deconstrucción intercultural y decolonial de los presupuestos principales de la tecnociencia occidental, acompañada del desarrollo de una epistemología y una filosofía indígenas propias, sustentadas en la cosmovivencia andina. Señala, además, que la cuestión del lenguaje es esencial para esta aspiración.

Como parte de este punto de vista, investigaciones recientes como la de Gilvonio Yaranga et al. (2026) han comenzado a documentar cómo la narración tradicional oral fortalece la identidad cultural en contextos andinos, operando como vehículo de transmisión intergeneracional. Asimismo, López Serván et al. (2025) proponen un modelo formativo basado en la cosmovisión *Awajun-Wampis* (en la Amazonía peruana), que integra conocimientos locales y prácticas rituales como ejes del proceso docente. Estos esfuerzos sugieren que la revitalización cultural precisa del reconocimiento de los conocimientos ancestrales como sistemas de saberes que han sustentado a generaciones de pueblos.

Detrás de esta exclusión se percibe, esencialmente, una profunda diferencia ontológica. Desde la antropología relacional Orrego Echeverría (2025) subraya la necesidad de

reconocer las múltiples maneras de «mundificar», de habitar, de «estar-siendo». Esta postura —sustentada en la diversidad, el contraste y la singularidad como principios que fortalecen la visibilización de la polifonía de voces presentes en el entramado de la vida y la praxis de los pueblos indígenas americanos— define desde esa perspectiva algunos componentes esenciales de las ontologías indígenas, especialmente las de los pueblos quechuas y aimara, evidenciando así las perspectivas ontológicas relacionales desde un enfoque intercultural. En este camino, Di Salvia (2017) ha mostrado la forma en que muchas culturas indígenas operan con una ontología relacional o animista, donde la distinción entre naturaleza y cultura no es directamente homologable con los presupuestos de la modernidad occidental.

Sin embargo, un eje de tensión recurrente pero poco estudiado en el ámbito escolar se refiere a las tensiones entre el cristianismo evangélico y las prácticas rituales andinas. A diferencia del catolicismo, de mayor apertura al sincretismo amplio con otras prácticas religiosas (Celestino, 1998), el evangelicalismo tiende a ser más exclusivista, al rechazo de prácticas que no estén explícitamente autorizadas por la Biblia, según Castro Castro (2014). Investigaciones recientes, como la de Cazorla Zen y Encarnación- Pinedo, M. (2024), han analizado el conflicto existente entre el entramado simbólico de las prácticas andina y las doctrinas de la Iglesia evangélica asentada en las comunidades indígenas surandinas, particularmente en Ayacucho. No se trata, sin embargo, de un conflicto marginal, pues en las últimas décadas, según Aguilar de la Cruz, H. (2016), se ha evidenciado durante las últimas décadas el crecimiento de las iglesias evangélicas en los Andes, con el cual, ha crecido también la tensión entre el cristianismo y las prácticas rituales de las comunidades.

En este panorama de problemáticas diversas, lejos de ser un espacio neutral, la escuela se convierte en un terreno de tensiones culturales y la figura del docente trasciende su rol profesional, pues no es solo un transmisor de contenidos, sino un mediador cultural que aprende a moverse entre la memoria andina y la modernidad escolar. Ante esta problemática, su principal herramienta no se limita a un método de enseñanza, sino a una actitud etnográfica expresada en la disposición para observar, preguntar, respetar y aprender de la comunidad en la que trabaja. Esta perspectiva se aleja de los enfoques pedagógicos centrados en competencias docentes o perfiles profesionales, que, si bien valiosos, no agotan por sí solos la complejidad cultural de regiones como Apurímac, Ayacucho y Huancavelica. Autores como Walsh (2010), Dietz (2016) o Aguado-Odina et al. (2017) han insistido en que la interculturalidad no es un contenido adicional, sino una forma de posicionarse frente al otro y frente a la comunidad. Fuentes Vilugrón et al. (2023) añaden que esta perspectiva contiene una dimensión ética que supera la mera transferencia de conocimientos.

Por ello, según Scherzinger y Brahm (2023), estudiar las percepciones de los egresados universitarios se vuelve una tarea estratégica, que es también de orden cultural. Para ello, a partir de las percepciones de los egresados en educación, el propósito de este artículo examinar las principales tensiones lingüísticas y culturales que configuran el espacio escolar

andino, así como las estrategias de mediación identitaria que emergen de la función mediadora del docente intercultural en este contexto. Estas percepciones analizadas constituyen, en sí mismas, un testimonio cultural de primera importancia sobre los valores, los saberes, las formas de relación y los conflictos simbólicos que una generación de maestros considera legítimos y propios.

METODOLOGÍA

Diseño metodológico

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender desde las percepciones de los egresados universitarios en educación sobre las principales tensiones lingüísticas y culturales que configuran el espacio escolar en las regiones peruanas de Apurímac, Ayacucho y Huancavelica. Este enfoque, también denominado naturalista, fenomenológico o interpretativo, permitió profundizar en las experiencias y significados construidos por los participantes, integrando diversas técnicas y miradas propias de la investigación no cuantitativa (Fuster Guillen, 2019).

En cuanto a su alcance, se trata de un estudio exploratorio-descriptivo, que buscó describir y analizar experiencias y significados en un contexto real. Se asumió un diseño de casos múltiples dentro del enfoque interpretativo, que hizo posible el análisis de disímiles experiencias, preservando la naturaleza interpretativa y no manipulable de los fenómenos comprendidos en la investigación.

Para su cumplimiento se planificaron entrevistas semiestructuradas y observación como técnicas principales. Se confeccionó una guía de entrevista de 28 preguntas, con el necesario ajuste de los instrumentos a cada situación específica. Además, se delineó una guía de observación bajo los principios del enfoque cualitativo, entendida como un registro sistemático del comportamiento perceptible, evaluado según criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Se definió como población a egresados universitarios en el área de educación, universidades de Apurímac, Ayacucho y Huancavelica. La muestra estuvo constituida por 30 egresados, seleccionados mediante muestreo por conveniencia.

Todo el proceso metodológico se organizó en cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

En la fase preparatoria se definió con claridad el problema de investigación y la delimitación conceptual, a partir de la reflexión y la experiencia del investigador en el ámbito educativo intercultural, así como del análisis del contexto sociocultural de las regiones estudiadas.

Durante el trabajo de campo se implementaron estrategias planificadas, mediante el acercamiento directo a los egresados seleccionados y generando un clima de confianza y empatía, con el fin de facilitar la apertura y profundidad de las narrativas. Asimismo, se sostuvo una postura reflexiva, flexible y adaptativa, especialmente a la hora de aplicar las entrevistas, ajustando el tono y el ritmo a las características de cada participante. Para la

recolección de los datos se aplicaron las entrevistas semiestructuradas de manera individual, siguiendo una guía de 28 preguntas, diseñadas para explorar dimensiones de contenido cultural tales como: relaciones entre lenguas (quechua-castellano), participación en rituales (pagos a la tierra, curaciones, ofrendas), presencia de sabios locales en la experiencia formativa, conflictos simbólicos en el aula (religiosos, lingüísticos, ontológicos), percepciones sobre la naturaleza (cerros, piedras, agua) y valoración de prácticas comunitarias. El proceso se extendió hasta alcanzar la saturación teórica.

Tras el trabajo de campo se procedió a la fase analítica, dedicada a la organización, clasificación y sistematización de la información obtenida. Las entrevistas fueron transcritas de manera íntegra y posteriormente segmentadas según categorías culturales emergentes, no predefinidas. La codificación se realizó siguiendo un proceso inductivo, identificando unidades de significado, patrones, temas emergentes, convergencias y divergencias en las narrativas de los participantes. La información fue posteriormente codificada y reorganizada en matrices categoriales, que manifestaban los hallazgos culturales más relevantes. El análisis interpretativo de los datos estuvo orientado a dilucidar las estructuras de significación presentes en la muestra, siempre bajo la máxima de respetar escrupulosamente sus relatos y evitar el establecimiento de inferencias no sustentadas.

Durante la fase informativa fueron dispuestos los hallazgos derivados del análisis en una estructuración coherente, en concordancia con los objetivos trazados. Para la presentación de los resultados se destacaron patrones culturales recurrentes, percepciones compartidas y elementos críticos emergentes de las narrativas. Por último, se elaboraron conclusiones interpretativas que vinculan los hallazgos con el marco teórico de la mediación intercultural y la sociolingüística, señalando sus aportes para la comprensión de la diversidad cultural en las regiones de estudio y las principales problemáticas identificadas en relación con ello en el ámbito específico del aula, desde la percepción de egresados en educación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Prestigio lingüístico y jerarquía entre lenguas

Un hallazgo central extraído de los resultados es la persistencia de la diferenciación del prestigio lingüístico. El quechua aparece en varios relatos con una marcación negativa por parte de los propios hablantes que rebasa la valoración neutral y manifiesta un sentimiento de inferioridad internalizado. Los egresados reportan tanto en padres como estudiantes la evaluación del quechua como un obstáculo para el progreso.

Aún todavía hay muchas dificultades, porque hay padres de familia que no quieren que hablemos en quechua, porque dicen que es una vergüenza, que es un retraso para la educación. (E5)

[...] al lugar que yo llegué prácticamente la gran mayoría hablaba español. Una de las barreras lingüísticas ha sido porque ellos, como yo también, enseñaba quechua, ellos

preferían más el inglés. Pero yo decía, [...] ¿cómo puedo o cómo busco que ellos sientan el quechua como uno de nuestros idiomas, y que ellos también sientan la necesidad de querer aprenderlo, así como el inglés? (E2)

Más allá de una perspectiva intergeneracional, o de una expresión social de poder entre generación o roles, esta posición de jerarquía se reproduce también entre pares de un mismo estatus y grupo generacional. La tendencia a la jerarquización entre lenguas se aprecia no solo desde la minimización del quechua, sino desde la propia percepción entre hablantes de diferentes lenguas a priorizar su propia lengua de expresión frente a la lengua del otro. Esta jerarquía internalizada entre lenguas se manifiesta, por ejemplo, entre estudiantes, aunque con intentos manifiestos por parte de los docentes de superar esa problemática.

Una primera barrera natural que surgía en el aula es que el estudiante que habla español frente al compañero que habla quechua se mostraba como superior, tratando de discriminar a su compañero quechua hablante. Y si por ahí había algún estudiante que habla inglés, él también se creía como el que habla el español, además el inglés, que son lenguas superiores. (E22)

Mientras el estudiante quechua hablante tiene el interés de hablar su lengua porque eso es lo que aprendió, el otro que habla el español también tiene su propio interés de hablar y todavía pensando que lo que habla el español es superior por encima del quechua, frente al quechua, entonces se genera un conflicto. (E22)

En este contexto, lejos de neutralizar esta jerarquía, según los resultados del análisis se constató que el ámbito de la escuela contribuye también en alguna medida a priorizar el inglés o el castellano como lenguas de prestigio frente al quechua. Un egresado señala que, incluso en instituciones con nombramiento oficial de Educación Intercultural Bilingüe, la lengua originaria sigue siendo desplazada.

Mientras otros docentes, diríamos, con esa frase de occidentalizados, donde ellos imponen la lengua, aducen que la lengua castellana tiene mayor uso, el quechua no tiene valor, todo eso. Pero ellos están equivocados ahí. Aparte de ello, por ejemplo, ellos no respetan su cultura, sus costumbres. (E27)

De manera general, se pudo constatar que no se trata solamente de la competencia jerárquica entre lenguas o de la percepción de preferencias por las lenguas europeas como denotación de prestigio. Se manifiesta, también, una vergüenza lingüística expresada no solo desde la negación pública e institucional del empleo de la lengua propia —por su posible marcación interna como símbolo de falta de competencia—, sino, además, desde un ocultamiento estratégico y consciente sobre su conocimiento.

En este panorama, los egresados destacan en su percepción del *buen docente* el papel de la empatía como complemento del respeto a la identidad cultural y lingüística, a partir de

la aceptación del quechua en el contexto del aula, así como de su inclusión en juegos, canciones y narraciones.

Nos ha dado, por ejemplo, espacios en emisoras radiales, espacios para contar nuestra propia vida en quechua, a pesar de que siempre teníamos dificultades porque no lo hacíamos al 100 %, como decir, muy bien hecho, porque ya sabemos que hay reglas, de todas maneras siempre había ese apoyo de que tú puedes. (E2)

La comunicación bilingüe en quechua y español, así como su empleo efectivo en las interacciones cotidianas, es considerada por los egresados una competencia esencial en favor de la inclusión y la equidad, al tiempo que propicia la comprensión de contenidos y favorece el acceso al aprendizaje. Asimismo, se refiere a la función del docente como mediador intercultural en la solución de prejuicios lingüísticos.

Hacer entender a todos ellos que el quechua, el español, el inglés (y otras lenguas que pueden haber) tienen la misma importancia por la función que cumplen de comunicarnos, de comunicar, y todas estas lenguas debemos y estamos en la obligación de desarrollarlas, de practicarlas permanentemente. (E22)

Se destaca en la enseñanza bilingüe su potencial para que los estudiantes «se sientan seguros de hablar en su idioma», lo que no solo fortalece el prestigio del quechua, sino, también, la propia identidad cultural.

Y creemos que este tema de hablar en su propio idioma, darle esas facilidades, abre mucho, abre puertas y se rompe el hielo de ese contexto de la comunicación entre el docente y el estudiante. Es bastante valioso. (E9)

En mi experiencia, yo el año pasado y este año, he tenido estudiantes que netamente hablan el español y no conocen el quechua. O sea, sí han escuchado, pero no lo entienden. Ellos prefieren hablar, aprender el inglés, y yo, al ver eso, pues a veces contándole chistes a través de las adivinanzas *huatuchis*, yo les empezaba a hacer que ellos tengan esa emoción, facilidad de poder aprender el quechua. (E3)

La vergüenza lingüística se manifiesta también en su uso como forma de minimización del otro, usando la identidad lingüística como forma de silenciamiento o burla.

Y pues algunos estudiantes, al no entender tanto su forma de hablar o por qué es que ellos confunden el idioma o las vocales, por decir, porque ellas son bilingües, prácticamente hablan quechua y también castellano, vienen a quizás un poco intimidar o burlarse en ese aspecto. (E8)

Un estudiante que habla quechua es motivo de burla por sus compañeros. Entonces, lo que hacemos es que el niño que sabe quechua enseñe a los que no saben, y viceversa con el castellano. Así se dan cuenta de que ambas lenguas tienen valor. (E22)

En lo que respecta al aporte lingüístico los datos de este estudio se alinean con investigaciones recientes, como la de Cari Mamani (2025), que han documentado actitudes lingüísticas similares, al encontrar en estudiantes de la región posturas ambivalentes en relación con la valoración del quechua como patrimonio, pero de escasa utilidad para el progreso. También conectan estos hallazgos con los resultados de Ytusaca Quispe (2022), al identificar actitudes que perciben el quechua como una lengua «del campo» o «de los abuelos», mientras el castellano y el inglés se asocian con modernidad y éxito. Asimismo, se confirman también aseveraciones de Howard (2021) al subrayar que, pese a los avances normativos, las lenguas quechuas siguen experimentando en proceso de minorización en los espacios públicos y educativos.

Otro hallazgo particularmente significativo de este estudio es que la vergüenza lingüística no se manifiesta solamente como ausencia de competencia, sino como ocultamiento estratégico. Este fenómeno evidencia la internalización de una jerarquía simbólica que la escuela a menudo profundiza, al priorizar el inglés o el castellano. Vigil Oliveros y Sotomayor Candia (2022) señalan en este sentido que, incluso en zonas del Cusco con nombramiento oficial de Educación Intercultural Bilingüe, los derechos lingüísticos de los hablantes de quechua no se reconocen plenamente en la práctica escolar. La tensión entre el discurso normativo y la realidad escolar es un indicador tangible de que la política lingüística, por sí sola, no transforma las jerarquías simbólicas. Los docentes que, como algunos entrevistados, logran revertir esta tendencia mediante estrategias como el himno nacional en quechua o el uso del quechua en la comunicación con padres, actúan como agentes de dignificación lingüística en un contexto institucional que no los respalda sistemáticamente.

No obstante, aunque estas estrategias pueden percibirse como un avance positivo en la revaloración del quechua, los propios testimonios revelan sus limitaciones. Por ejemplo, la práctica del himno en quechua, aunque valiosa, tiende a circunscribirse al ámbito ceremonial, lo que no necesariamente se traduce en una transformación más profunda de las dinámicas lingüísticas cotidianas del aula:

Nos orientan hacia el manejo, el tratamiento de los contenidos y planteamientos de la cultura oficial, dejando de lado la cultura original. (E22)

Se trata de una limitación que revela un reconocimiento simbólico del quechua aún insuficiente, sobre todo si no logra modificar las jerarquías lingüísticas subyacentes a través de: (a) una presencia efectiva de la lengua en todas las áreas curriculares, (b) formación docente en didáctica de lenguas originarias, (c) materiales educativos pertinentes y (d) políticas institucionales que trasciendan lo ceremonial y la iniciativa docente aislada hacia proyectos educativos institucionales.

Mediación epistemológica entre culturas

En lo que respecta al proceso de mediación entre los saberes andinos y el posicionamiento epistemológico occidental, los entrevistados relatan numerosos episodios donde los conocimientos locales operan no como creencias o prácticas residuales, sino como tecnologías culturales o epistemologías alternativas que funcionan en diversos ámbitos y guían la acción cotidiana. En este caso, en el docente intercultural se percibe la intención de aportar a la revaloración de la cultura andina desde el ámbito escolar.

Bueno, el docente que trabaje con un enfoque intercultural tendría que expresar en su comunicación, primero sobre el conocimiento y la interpretación amplia de la cultura originaria de diferentes contextos de nuestros Andes, como también de la Amazonía. Esto frente a los conocimientos y teorías existentes, de carácter científico, a lo que comúnmente se le denomina como conocimiento occidental. (E22)

Porque hay una autoría del agua en las comunidades, luego entra realmente al agua como elemento químico. El ciclo del agua, etcétera, entonces ahí, por ejemplo, es una estrategia de cómo articular los dos saberes, que son complementarios. (E17)

Por ejemplo, algunos entrevistados refieren lo que reconocen como lectura de diferentes tecnologías culturales, sin que haya podido identificarse en los relatos marcadores de prejuicio o valoración negativa asociadas a la connotación de supersticiones o creencias no científicas. En ocasiones, incluso, se percibe la valoración de positiva del diálogo entre culturas.

un caso muy curioso fue cuando hablábamos de las estaciones del año y en el mundo occidental, digámoslo así, pues tenemos de las cuatro estaciones del año, pero en el mundo andino solamente ellos tienen dos, es el Chirin y el Puquy, entonces hay que adaptarnos, hay que recoger, hay que aprender y desaprender de todo lo que hemos venido de repente occidentalizándole. (E10)

Destaca, por ejemplo, el reconocimiento de saberes de la cultura andina desde su operación en ámbitos diferentes.

Lectura de señales naturales

[...] el camino se nos cruzó una culebra así, de rápido, y yo todavía me asusté, y el profesor, ese profesor sabía y decía, de repente sea esta las últimas veces que vengamos a estos lugares, ya nos falta poco para terminar la escuela, y él hablaba así, y bueno, yo decía, pero cómo, cómo puedes decir eso, no, esa es una señal, eso es una señal [...] en honor a la verdad, yo he comprobado y puedo decir que nunca más he vuelto a ese lugar (E29)

Medicina andina

[...] si el niño a veces empieza a tener diarrea y uno, desde la mirada occidental, piensa que ese niño tiene, pues, infección estomacal, le llevas al médico, el médico te va a recetar para que puedas dar algunos medicamentos, pero si es que ese niño no está, pues, con esa infección estomacal, no le va a sanar. [...] Pero si el médico tiene ese enfoque va a decir, tal vez tu hijo se asustó. Entonces te va a decir, ¿por qué no lo llevas al *yachaq*? En este caso, en cada comunidad, hasta en la ciudad, tenemos los *yachaq*, ellos tienen que hacer su famosa *qayapa*. (E27)

Bueno, ha sido muchas, pero de las cuales puedo resaltar, por ejemplo, cuando venían a las clases, y por ejemplo, en vivo y en directo hacían una de las prácticas que hasta hoy en día se maneja, lo que es la curación del susto, del mancharisqa, lo que le dicen. Entonces, una vez que tú lo observas, lo vivencias, entiendes mucho más, que no todo es conocimientos teóricos científicos, sino también va más allá de lo empírico. Y de todas maneras, por ejemplo, de las pocas veces que salíamos al campo, también se aprendía mucho porque cuando llegabas a los diferentes contextos en las comunidades y las mamitas comenzaban a hablar, compartir su comidita, es ahí donde se sentía muy a gusto y decir, no, esa es mi cultura, esas son mis prácticas. (E2)

Recordemos nomás de cómo, por ejemplo, la sabiduría andina de lo que sabían nuestros abuelos, nuestros padres, igualmente la sabiduría amazónica, ahora se ha convertido en aporte científico con respecto, por ejemplo, a la medicina. [...] Las raíces, las hojas, los frutos se consideran ahora como medicina, como medicamento. Eso es un aporte valioso de nuestra cultura original y, por supuesto, nuestra lengua. (E22)

Conocimiento matemático

Por ejemplo, nosotros los docentes en matemática utilizamos mucho el tema del tablero, del valor posicional. Pero yo vi a un docente que hizo su *yupana*, que fue casi similar, pero lo entendieron mejor porque lo enseñó más simple. (E2)

Clasificación etaria de entierros

en un pueblo donde yo llegué, los ancianos se enterraban en horas de la mañana, los jóvenes en horas del mediodía y los niños en la noche, y me entró la curiosidad de preguntar, ¿por qué razón? Y decían que los ancianos, como ya no tenían memoria, necesitaban estar en el día del sol, los jóvenes en mediodía y los niños de noche, porque son niños, decía, inocentes y ellos tienen la luz siempre prendida. (E15)

En estos hallazgos asociados a la mediación entre saberes no se percibe en los entrevistados una ocultación deliberada o subyacente de la identidad cultural andina, que indique la consideración de menor jerarquía cultural frente al pensamiento occidental.

Bueno, como materiales tenemos en el propio contexto, el río, lagunas, las chacras, los saberes ancestrales, elaboración de chuño, *tarwi*, eso es prácticamente, hay muchos materiales que podemos abordar y aprovechar pedagógicamente y para poder llevar adelante los conocimientos. (E16)

En lo que respecta a la mediación epistemológica entre culturas los entrevistados manifiestan preocupación sobre la asimetría impuesta por el ámbito escolar, con un cuestionamiento explícito en este caso a las distinciones institucionales de jerarquía.

aprender de esa nueva experiencia, de esos nuevos conocimientos, y desaprender ese concepto donde que todo lo que viene de afuera, todo lo que viene de la enciclopedia, ahí está la verdad, cuando hay mucha sabiduría en sí en el campo. (E10)

Aunque no estén validados por la institución escolar como componentes de un pensamiento científico, los egresados reconocen la funcionalidad de estas prácticas en la vida cotidiana, lo que en el ámbito específico de la mediación cultural desde la enseñanza debiera constituir para los docentes un patrimonio cognitivo por descubrir y valorar. Desde la perspectiva de los entrevistados la sensibilidad cultural se concibe en la necesidad de reconocer y valorar las costumbres de la localidad, las lenguas propias y las prácticas ancestrales. Los entrevistados expresan, en este sentido, el necesario conocimiento del docente sobre la historia y costumbres locales del contexto en el cual desempeña su labor, así como la adecuación de su registro lingüístico, en favor del uso de expresiones y ejemplos que los estudiantes perciban desde su propia cultura.

Como mencioné, en el Perú existe diversidad de culturas y lo que aprendí es a respetar las demás culturas y que ninguna cultura es más que la otra y que debemos fortalecernos con todas las culturas existentes (E8)

El posicionamiento de los entrevistados, en este sentido, actúa en favor del diálogo, no hacia la negación o jerarquización entre culturas, sino en favor del reconocimiento de la diversidad.

no hay que discriminar, no hay que considerar como menos, tampoco como más, sino hay que valorar con la misma medida que valoramos a los conocimientos científicos, a las formas de ver el mundo en la cultura occidental. (E22)

En favor de este diálogo de saberes, investigaciones como la de Gilvonio Yaranga et al. (2026), coinciden con los hallazgos de este estudio en cuanto al papel de la narración tradicional oral en contextos andinos, al operar como medio de transmisión intergeneracional. Asimismo, también se destacan en estos resultados la necesaria integración entre conocimientos locales y prácticas propias como herramientas efectivas del proceso docente, punto de vista abordado desde investigaciones como la de López Serván et al. (2025). Estos esfuerzos sugieren que la revitalización cultural precisa del diálogo

epistemológico, aunque los datos de este análisis revelan que estos reconocimientos aún no se han traducido en prácticas sistemáticas en las regiones de estudio.

Contradicciones ontológicas entre la materialidad y el animismo andino

Los hallazgos revelan también en los entrevistados su percepción sobre una ontología que dota de vida y alma a diversos elementos materiales o no humanos. Esta concepción, característica de la cosmovisión andina, contradice directamente la materialidad de la ontología occidental moderna, que diferencia de forma clara entre seres vivos e inertes. Uno de los hallazgos más reveladores, en este sentido, se expresa en una ontología relacional, que los entrevistados atribuyen a los diferentes componentes de las comunidades y que se manifiesta en las prácticas cotidianas.

Un niño me dijo: profesor, en los textos dicen que la piedra no tiene vida, pero usted nos dice que sí. Le conté mi propia experiencia: una vez me subí a una roca sin pedir permiso y casi me muero. Desde ahí aprendí que la roca tiene vida. (E27)

Los apus, la pachamama, las plantas, los cerros... todo tiene vida, como nosotros. Eso hay que respetarlo. Si le pegas a un árbol con un hacha sin pedir permiso, el árbol se ofende y te puede hacer daño. (E26)

Cuando sacamos agua del puquio, primero le ofrecemos coca. No es porque seamos tontos. Es porque si no lo haces, el puquio se seca o el agua se enferma. (E20)

¿por qué nosotros amarramos el timón del vehículo con una onda, con la huaraca? Es que nosotros percibimos a ese metal como un ser vivo y como ese transporta, lleva carga, para que tenga fuerza hay que fajarlo. Y donde se faja es con fajar al ser humano en la cintura y a él hay que fajarle en el timón. (E20)

En el contexto escolar esta diferencia ontológica genera tensiones en el aula, ámbito desde el cual el currículo formativo impone una visión esencialmente materialista. Desde la perspectiva de los egresados la escuela debería asumir una posición mediadora que, al menos, reconozca la existencia de estas concepciones, sin llegar a asumirlas, pero sin ridiculizarlas.

La ciencia dice que los seres vivos son los que nacen, crecen, se reproducen y mueren. Entonces la piedra no tiene vida. Pero si tú le preguntas a un campesino, te dice que la piedra tiene *kawsay* (vida-fuerza). No es que uno tenga razón y el otro no. Son formas distintas de entender el mundo. (E28)

Los resultados evidencian que el conflicto no es solo epistemológico sino también ontológico, pues no se trata únicamente de dos formas de conocer el mismo mundo, sino de dos mundos distintos que la escuela no siempre alcanza a conciliar. Desde este punto de vista, coincide la perspectiva de Sillar (2009), quien sostiene que, en el contexto andino, existe una relación social que las personas tienen con el mundo material, y que, en ese

contexto, los objetos materiales pueden tener identidades sociales. Esta perspectiva permite comprender por qué los entrevistados describen prácticas cotidianas no son gestos supersticiosos, sino como actos de reconocimiento de una ontología compartida.

En el papel del docente como mediador cultural está la función de no imponer una visión puramente materialista y mecanicista que deslegitime esta ontología y, con ella, a quienes la sostienen. Este reconocimiento ontológico es crucial para entender por qué para que los docentes puedan conectar con las comunidades deben saber entender esta problemática.

Conflictos entre la religión evangélica y las prácticas rituales andinas

Otro hallazgo de interés derivado de los resultados del estudio se constata en la tensión entre la religión evangélica y las prácticas rituales andinas. Desde la perspectiva de los entrevistados esta problemática se experimenta como expresión de un conflicto cotidiano que la escuela no siempre sabe gestionar de manera adecuada. Un componente de tensión recurrente se manifiesta en las contradicciones entre el cristianismo evangélico —con su marcado rechazo a las expresiones consideradas desde su perspectiva como «paganismo»— y las prácticas rituales andinas, entendidas desde su marcada función utilitaria.

En este ámbito puedo rescatar mucho que hoy en día la religión ha dado un giro a todo lo que tiene que ver con nuestras propias prácticas. (E2)

En este sentido, además de las tensiones directamente asociadas a las prácticas curativas andinas —ya expresadas en el E27 desde su narración de la «cura del susto»— también se expresa una contradicción que no solo interviene en la desacralización cosmovisiva del otro, sino que interfiere también, directamente, en expresiones artísticas distintivas de identidad cultural.

Digamos, había un recital, tampoco los dejaba participar por el tema de que la religión no lo permite. Entonces, en ese ámbito, por ejemplo, se trató de conversar con la mamá, pero lastimosamente no se logró porque la religión había sido muy radical en el contexto de ella. (E2)

Yo tuve un conflicto con un padre de familia, que cuando yo quise hacerle participar [a su hijo] en una danza de la institución por el aniversario, el papá no quería que el niño participe. Hablé con el papá y quise hacerle entender que es parte de la formación del estudiante y también de sus emociones, porque el niño se sentía triste al no poder ser incluido. Como el papá era muy rígido, muy cerrado, y encima era pastor, no quiso, porque él mencionó que, al matricular a su hijo a la institución, se le había comunicado al director que no debería de ser partícipe de ninguna de esas actividades. (E3)

Los estudiantes, me acuerdo, que no querían cantar, no querían bailar en la escuela, y cuando nosotros, hacíamos partícipe a los niños, en las diferentes actividades comunitarias, rituales, pues, más aún, para ellos, decían, era adorar al demonio, hablar con el demonio, con Satanás. (E26)

En lo que respecta al ámbito del aula como espacio de mediación cultural no se trata de una tensión que deba considerarse superficial, pues involucra una lucha por la esencia misma de la subjetividad individual más profunda, es decir, una intervención en el universo interno de creencias y patrones definitorios esenciales del individuo. En este sentido, también se pudo constatar en el ámbito escolar la aplicación de recursos o herramientas pedagógicas en favor del diálogo intercultural, en este caso, entre prácticas propias del cristianismo y su interacción con el quechua, como recurso identitario profundo de la cultura andina.

Uno de los recursos, por ejemplo, es lo que hace la maestra, esa recitación, esos poemas, los cánticos en el mismo idioma, es uno de los recursos que se podría aprender, por ejemplo, yo decía, cuando me preguntan, me dicen, oye, me gustaría aprender a hablar quechua, y yo les decía, empieza a cantar canciones en quechua, y las canciones en quechua nos enseñan, aprenden más rápido cantando que leyendo, eso es lo que yo lo he visto, una experiencia, por ejemplo, me tomaron examen de quechua y me agarraron frío, y mira, yo voy a la iglesia y hay un cántico sobre la puya y a Jesucristo, y empecé a cantar la puya y a Jesucristo, y la evaluadora se estaba riendo, y me decía, te acordaste de la iglesia, vas a la iglesia, sí, entonces de alguna manera a mí me salvó esa experiencia, es una experiencia muy bonita. (E15)

En este plano, el docente funciona desde una posición de mediador intercultural, sin disponer a menudo de herramientas adecuadas para ello. Resulta reveladora en este punto la postura mediadora responsable expresada por uno de los egresados:

Hemos abierto el diálogo, mesa, consenso, entendiendo que no necesariamente tenemos que ganar o perder, sino entendernos (E9).

La escuela como espacio de mediación intercultural y lingüística

De manera general, los entrevistados reconocen en la escuela un lugar de mediación intercultural y lingüística que no puede limitarse a la transmisión neutra de conocimientos, pues se expresa también como un campo de fuerzas bajo tensión, donde los estudiantes aprenden reconfigurar sus marcas culturales identitarias.

Lo que hoy en día, y puedo reafirmar, a mí, por ejemplo, me falta o me cuesta un poco, porque a veces como interculturales se nos dice que tenemos que tener respeto por ellos, y sí los tenemos, pero a veces a ellos les falta tener también respeto hacia los docentes, lo que hoy en día sí se está perdiendo. Hemos logrado que los viernes se cante el himno nacional en quechua. Al principio se resistían, ahora lo piden. (E29)

La mayor parte de las mediaciones efectivas en este entorno se describen como estrategias improvisadas, en las cuales los docentes actúan como mediadores de revitalización cultural, a pesar de la falta de apoyo institucional sostenido.

Nos orientan hacia el manejo, el tratamiento de los contenidos y planteamientos de la cultura oficial, dejando de lado la cultura original. (E22)

Una comunicación eficaz siempre pensando en desarrollar todas las culturas existentes, todas las culturas originarias, pero sin descuidar los contenidos de las otras culturas universales u oficiales. Igualmente, una comunicación que utilice y valore las lenguas originarias de diferentes contextos sociales como también el español y otras lenguas universales que pueden existir como el caso de inglés. (E22)

Los entrevistados describen cómo los niños que llegan de comunidades alejadas, al principio hablan quechua sin vergüenza, pero a los dos meses ya no quieren hablarlo. Han aprendido que en la ciudad —y en la escuela— hablar quechua es vergonzoso. Este proceso, que podría interpretarse como una manifestación de aculturación silenciosa, confirma lo señalado por Quispe-García et al. (2024), quienes documentan procesos similares con la lengua aimara, donde los prejuicios afectan el aprendizaje y la identidad.

Mayormente lo que yo he visto en el campo es esa interculturalidad, la interferencia lingüística del quechua y el castellano y he visto también ofensas en el cual dicen, él tiene su castellano mordido, él es un cholo, porque ya sabe un poquito más hablar el castellano, inclusive de su forma de vestimenta, de su forma de cantar, de su forma de bailar, lo hemos visto, yo lo he vivido y de alguna manera hemos puesto pare, hemos dado a entender que todas esas culturas, cada uno es respetuoso de sus culturas y de un aprendizaje más que teníamos que aprender de ellos. (E15)

porque mucha gente cuando ya sale de su pueblo olvida su identidad, o sea se deja absorber por otras identidades, o sea por otras culturas y vuelve a su pueblo ya con unas ganas de un desprecio de repente hasta desconocer a sus costumbres, sus padres y todo, entonces creo que de alguna manera he logrado de que poco a poco no se pueda olvidar esto, no se pueda perder su identidad. (E15)

Sin embargo, también se constataron estrategias de revalorización —cantar el himno nacional en quechua los viernes, el *día de saberes* donde cada niño trae algo de su comunidad o la invitación a *yachaq* (sabios locales) para que compartan sus conocimientos— son iniciativas que demuestran cómo la escuela puede convertirse en un espacio de genuino de mediación intercultural, aunque actualmente ello depende casi exclusivamente de la voluntad individual de los docentes, no de políticas institucionales sistemáticas.

una escuela donde se respete la cultura, la lengua, tiene que hacer que se expresen todos, desde su cultura, desde su lengua. (E20)

CONCLUSIONES

Los resultados del análisis de los testimonios de los treinta egresados universitarios entrevistados en Apurímac, Ayacucho y Huancavelica permiten constatar las principales tensiones lingüísticas y culturales que configuran el espacio escolar andino, con una

marcada tensión persistente entre diversos componentes de la complejidad cultural que caracteriza estas regiones.

Se percibe la vergüenza lingüística como un instrumento de jerarquía entre lenguas que coincide con un fenómeno persistente de minorización lingüística. En este aspecto la escuela, y en algunos casos el entorno familiar, en lugar de revertir, a menudo contribuyen a profundizar desde la institucionalidad, al priorizar el inglés o el castellano. Los datos confirman afirmaciones de otros estudios recientes (Cari Mamani, 2025; Ytusaca Quispe, 2022; Howard, 2021) sobre estas actitudes como ampliamente extendidas. Se trata de una problemática que las políticas de educación intercultural bilingüe aún no logran modificar de manera efectiva.

Se distingue, también, un proceso de mediación epistemológica entre culturas que percibe el conocimiento andino, desde la perspectiva de los entrevistados, no como creencias residuales o supersticiones, sino como sistemas de funcionales de conocimiento, que funcionan desde lógicas propias. En esta problemática, se observa desde el entorno escolar una exclusión institucional, sustentada por no ajustarse a los criterios de validación de la ciencia occidental. No se trata de una exclusión neutral, pues implica una asimetría epistemológica que deslegitima en algunos casos los saberes de las comunidades andinas. Aunque se exploran vías para la revitalización de prácticas como la narración tradicional oral o la incorporación de la cosmovisión local en los modelos formativos, estas aún se perciben como marginales, o dependientes casi exclusivamente de la iniciativa individual de los docentes.

Se perciben, asimismo, contradicciones ontológicas que entre las prácticas de las comunidades andinas y las exigencias del currículo escolar. Desde la escuela se promueve una visión puramente materialista, que en ocasiones no solo desconoce esta ontología, sino que la ridiculiza o ignora, en detrimento cultural de los pueblos que las practican. Los docentes entrevistados proponen, en este sentido, el reconocimiento de esta diferencia ontológica, no como forma de imposición de una cosmovisión sobre otra, sino, al menos, desde la no deslegitimación de la experiencia cultural de propia.

Los resultados aportan hallazgos sobre una dimensión poco estudiada, pero de relevancia cultural en el entorno escolar, relacionada con el conflicto entre el evangelicalismo y las prácticas rituales andinas. Los entrevistados describen situaciones cotidianas donde padres o estudiantes evangélicos rechazan o prohíben expresiones culturales asociadas a prácticas, calificándolas como obras demoníacas. Sin formación institucional para abordar estas tensiones, los docentes improvisan estrategias de diálogo y de no confrontación, pero con resultados inciertos. La participación comunitaria en la gestión educativa podría ofrecer espacios para la negociación en este aspecto, de esencial valor en la identidad individual y colectiva.

Finalmente, la escuela se revela como un campo de mediación intercultural y lingüística que siempre sabe cómo gestionar de forma adecuada la problemática de este entorno

culturalmente complejo. Las estrategias de revalorización documentadas por los entrevistados (himno nacional en quechua, día de saberes, invitación a *yachaq*) muestran que la escuela puede, si se lo propone, convertirse en un espacio de revitalización cultural. En este entorno, pese a los avances normativos, los derechos lingüísticos de los hablantes de quechua aún no se reconocen plenamente en la práctica escolar, lo que adquiere un peso relevante en el adecuado tratamiento de los demás componentes culturales involucrados, por constituirse el lenguaje como la principal vía de comunicación humana.

En suma, el buen docente intercultural que emerge de estos relatos no es un especialista en didáctica, un gestor curricular, ni un mero transmisor de contenidos. Es, esencialmente, un mediador cultural que debe aprender a relacionarse entre la memoria andina y la modernidad escolar. En ello, su principal herramienta no es un método de enseñanza, sino su disposición a observar, preguntar, respetar y aprender de la comunidad en la que trabaja.

Este estudio, por su carácter cualitativo y acotado a tres regiones, no pretende ofrecer generalizaciones, sino evidencia interpretativa concreta sobre los contextos en estudio. En ese sentido, el artículo invita a repensar la formación de los futuros docentes interculturales también desde la antropología cultural y la sociolingüística crítica, reconociendo que la escuela andina es un escenario de elevada exigencia en relación con la problemática de la mediación intercultural.

REFERENCIAS

- AGUADO-ODINA, T., MATA-BENITO, P., & GIL-JAURENA, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28(4), 408–423. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333874>
- AGUILAR DE LA CRUZ, H. (2016). La guerra interna y la presencia andina en iglesias evangélicas (1980-2000): el culto en quechua. *Cultura y Religión*, 10(2), 3-22. <https://doi.org/10.61303/07184727.v10i2.673>
- ALARCÓN LEIVA, J., & MÁRQUEZ SÁNCHEZ, J. J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 45(2), 7–27. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200007>
- BANKS, J. A. (2015). Diversity and citizenship education in multicultural nations*. *Multicultural Education Review*, 1(1), 1–28. <https://doi.org/10.1080/23770031.2009.11102861>
- BARBOSA, A. A. (2014). CANDAU, Joel. Memória e Identidade. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012. Protomemórias, Memórias e Metamemórias na construção de identidades. *Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia*, 37(37). <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41618>
- CARI MAMANI, H. M. (2025). Actitudes lingüísticas hacia la lengua quechua y el castellano en estudiantes universitarios. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14847797>
- CASTRO CASTRO, L. (2014). Párrocos, agentes fiscales y comunidades andinas. *SciELO Chile*. <https://www.scielo.cl>

- CAZORLA ZEN, C., & ENCARNACIÓN- PINEDO, M. (2024). Tensiones entre la práctica de la brujería y la doctrina evangélica en comunidades surandinas. *Temas americanistas*, (53), 174–200. <https://doi.org/10.12795/temas-americanistas.2024.i53.09>
- CELESTINO, O. (1998). Transformaciones religiosas en los Andes peruanos. 2. Evangelizaciones. *Gazeta de Antropología*, 14. https://www.ugr.es/~pwlac/G14_05Olinda_Celestino.html
- DI SALVIA D. (2017). Contribución a la ontología animista andina: funciones, poderes y figuras en los cultos telúricos de los Andes sur-peruanos. *Revista Española de Antropología Americana*, 46, 97–116. <https://doi.org/10.5209/REAA.58289>
- DIETZ, G. (2016). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica (1st ed.). Fondo de Cultura Económica. <https://www.uv.mx/personal/cujimenez/files/2019/08/Dietz-2016-libro-Multiculturalismo-reimpresi%C3%B3n.pdf>
- ESTERMANN, J. (2024). Epistemología andina: del exterminio de lo ajeno a la recuperación de lo propio. *Espaço Ameríndio*, 18(2), 13–36. <https://doi.org/10.22456/1982-6524.140431>
- FRASER, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83–99. https://www.filosoficas.unam.mx/docs/940/files/Nancy%20Fraser_%20De%20la%20distribucion%CC%81n%20al%20reconocimiento.pdf
- FUENTES VILUGRÓN, G. A., ARIAS ORTEGA, K. E., BIZAMA-COLIHUINCA, KARINA, & DÍAZ-LEVICOY, D. (2023). Prácticas Pedagógicas y Educacion Intercultural. Desafíos epistemológicos para la escolaridad en contextos indígenas (1st ed.). Doctorado en Educación en Consorcio, Universidad Católica de Temuco. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/974781.pdf>
- FUSTER GUILLEN, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- GILVONIO YARANGA, F. M., SUAREZ REYNOSO, C. A., HUAYLINOS GONZALES, E. G., PINTO AQUINO, U. V., & PERALTA VILLANES, A. A. (2026). La narración tradicional oral en el fortalecimiento de la identidad cultural. *Revista InveCom*, 6(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17958387>
- HOWARD, R. (2021). Las lenguas quechuas en tres países andino-amazónicos: de las cifras a la acción ciudadana. *Káñina*, 45(1). <https://doi.org/10.15517/rk.v45i1.45618>
- LÓPEZ SERVÁN, V. A., CASTAÑEDA QUILICHE, J. C., MEZA GRANDA, O., & CABRERA BARDALES, M. E. (2025). Política educativa: modelo de formación docente en educación inicial intercultural bilingüe desde la cosmovisión Awajun-Wampis, Amazonas. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14926620>
- LÓPEZ SERVÁN, V. A., CASTAÑEDA QUILICHE, J. C., MEZA GRANDA, O., & CABRERA BARDALES, M. E. (2025). Política educativa: modelo de formación docente en educación inicial intercultural bilingüe desde la cosmovisión Awajun-Wampis, Amazonas. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14926620>
- OBLITAS BARDALES, S. E., TORRES ACURIO, J., BAUTISTA APAZA, E. V., & MAMANI CACHICATARI, G. (2025). Gestión de la participación comunitaria y su impacto en la educación intercultural

- bilingüe en el altiplano peruano. *Revista Espacios*, 46(2). <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p04>
- ORREGO ECHEVERRÍA, I. A., CÁRDENAS ARIAS, J., CEPEDA H., J., LEÓN FORERO, A. M., & MERLO PINZÓN, J. A. (2025). Tras las categorías ontológicas del pensamiento indígena desde la propuesta de las ontologías de la diferencia radical. *Filosofía Unisinos*, 26(2), 1-13. <https://doi.org/10.4013/fsu.2025.262.07>
- QUISPE-GARCÍA, S. E., QUISPE-GARCÍA, G. N., LESCANO-LÓPEZ, G. S., & VEGA-GARCÍA-DE CHAUCA, J. E. (2024). Identidad lingüística y prejuicios en el aprendizaje de la lengua aimara. *EPISTEME KOINONIA*, 7(13), 240-256. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3223>
- SCHERZINGER, L., & BRAHM, T. (2023). A systematic review of bilingual education teachers' competences. *Educational Research Review*, 39, 100531. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100531>
- SILLAR, B. (2009). The social agency of things? Animism and materiality in the Andes. *Cambridge Archaeological Journal*, 19(3), 367-377. <https://doi.org/10.1017/S0959774309000559>
- URACCAHUA HUAYHUA, D. A. (2019). Perfil del docente intercultural bilingüe desde la percepción de los actores educativos [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola, FACULTAD DE EDUCACIÓN]. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/9209>
- VIGIL OLIVEROS, N., & SOTOMAYOR CANDIA, E. (2022). Dificultades y avances de la EIB en la zona andina del Cusco en cuanto al reconocimiento de los derechos lingüísticos de sus hablantes. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 72. <https://doi.org/10.46744/bapl.202202.013>
- WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- YTUSACA QUISPE, C. A. (2022). Estudio de las actitudes lingüísticas en bilingües quechua-castellano del distrito de San Juan de Lurigancho hacia la lengua quechua. *Lengua y Sociedad*, 21(1). <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22504>

DATOS DE LOS AUTORES

José Carlos Arévalo Quijano (1967, Andahuaylas, Perú). Doctor en Ciencias de la Educación, docente principal a tiempo completo, docente investigador nivel III RENACYT, Universidad Nacional José María Arguedas, con 21 años de experiencia profesional en el dictado de asignaturas de investigación en pregrado y posgrado. Posee Posdoctorado de Investigación Cualitativa (Fundación Universitaria Juan N. Corpas - Colombia), Posdoctorado en Didáctica de la Investigación Científica (UNES-Universidad España - México) y autor de numerosos artículos indexados en revistas de Scopus y Wos.

Abad Antonio Surichaqui Mateo (1972, Junín, Perú). Doctor en Derecho, Magister en Derecho Penal, Abogado, Licenciado en Administración, docente principal a tiempo completo en la Universidad Nacional José María Arguedas, con 28 años de experiencia profesional en el dictado de asignaturas de investigación en pregrado y posgrado.

Percy Lima Román (1980, Andahuaylas, Perú). Doctor en Gestión Pública y Gobernabilidad, docente principal a tiempo completo, docente investigador nivel VII RENACYT, Universidad Nacional José María Arguedas, con 14 años de experiencia profesional en la docencia universitaria en pregrado y posgrado.

Sergio Cuellar Quispe (1973, Grau, Perú). Doctor en Educación, con Maestría en Lingüística Andina y Educación, docente contratado a tiempo completo, docente investigador nivel VII RENACYT, Universidad Nacional José María Arguedas, con 3 años de experiencia profesional en el dictado de asignaturas de investigación en pregrado y posgrado.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: ARÉVALO QUIJANO, J. C., SURICHAQUI MATEO, A. A., LIMA ROMÁN, P., & CUELLAR QUISPE, S. (2026). Lengua y mediación intercultural en las regiones peruanas de Apurímac, Ayacucho y Huancavelica . *Islas*, 68(214), e1667. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1667>



Este texto se distribuye bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial 4.0 Licencia Internacional.