



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN



TESIS

LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD AIMARA DE ACORA

PRESENTADA POR:

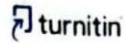
EDGAR QUISPE CHAMBI

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGISTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

PUNO, PERÚ

2006



EDGAR QUISPE CHAMBI

LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD AIMARA DE ACORA

- 8.- CIENCIAS SOCIALES
- 8.- CIENCIAS SOCIALES
- Universidad Nacional del Altiplano

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:old::8254.478665022

Fecha de entrega
5 ago 2025, 4:21 p.m. GMT-5

Fecha de descarga
5 ago 2025, 4:32 p.m. GMT-5

Nombre de archivo
LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD AIMARA DE ACORA.DOCX

Tamaño de archivo
916.8 KB

199 Páginas

55.178 Palabras

297.059 Caracteres


Dr. Sr. Emilio Chambo Apaza
Docente Principal
UNAP-PUNO





5% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 4% Fuentes de Internet
- 2% Publicaciones
- 2% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Dr. Sc. Emilio Chambi Apaza
Docente Principal
UNAP-PUNO



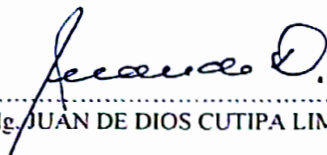


UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN
TESIS
LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD
AIMARA DE ACORA
PRESENTADA POR:
EDGAR QUISPE CHAMBI
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAGISTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

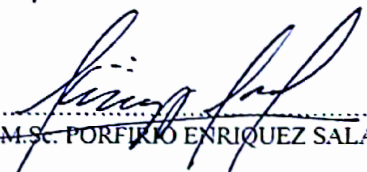


APROBADA POR EL JURADO SIGUIENTE:

PRESIDENTE


.....
Mg. JUAN DE DIOS CUTIPA LIMA

PRIMER MIEMBRO


.....
M.Sc. PORFIRIO ENRIQUEZ SALAS

SEGUNDO MIEMBRO


.....
M.Sc. OSCAR MAMANI AGUILAR

ASESOR DE TESIS


.....
Mg. EMILIO CHAMBI APAZA

Puno, 22 de setiembre de 2006

ÁREA: Lingüística.

TEMA: La educación bilingüe intercultural.

LÍNEA: Enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua.



DEDICATORIA

A Juana, mi carismática esposa, por su apoyo invaluable e incondicional.

A mis padres, Teodocio y Timotea; a la familia de mis hermanas Julia Martha, Irma y Carmen; y a la familia de mi hermano Isidro.

A Gladys, esposa de mi hermano Esteban (Q.E.P.D.), y a mi sobrino Guiller Esteban.

A mi suegro, don Nicomedes, quien ha sido un ejemplo de desarrollo humano; a la familia de mi cuñado Pablo y a las familias de mis cuñadas Margarita, Guillermina Isabel, Máxima y Agripina.

Muy especialmente, a: Madeleine y Carolina, mis hijas, y Rodrigo Elio y Amaru Franz, mis hijos. A Víctor Jesús, mi sobrino.

Edgar Quispe Chambi



AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro más sincero y profundo agradecimiento a todos los profesores visitantes y a los catedráticos de planta de la Escuela de Postgrado, Área de Lingüística Andina y Educación, de la Universidad Nacional del Altiplano.

Al Dr. Luis Enrique López, por haber sembrado en mí una actitud y un interés genuino por dedicar mi tiempo al estudio y a la realización de trabajos orientados a la afirmación de la lengua, cultura e identidad aimara.

A mi asesor, Mg. Emilio Chambi, por sus valiosas sugerencias y su apoyo constante durante la elaboración de este trabajo.

Edgar Quispe Chambi



ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
ACRÓNIMOS	ix
RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1	Contexto y marco teórico	5
1.1.1	Contexto de la investigación	5
1.1.2	Marco teórico: Diferencias en valoración cultural, uso lingüístico y comportamiento cultural en escuelas EBI y no EBI	8
1.2	Antecedentes	14
1.2.1	Internacionales	14
1.2.2	Nacionales	16
1.2.3	Locales	18

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1	Identificación del problema	21
2.2	Definición del problema	21
2.2.1	Problema general	22
2.2.2	Problemas específicos	22
2.3	Intención de la investigación	22
2.4	Justificación	23
2.5	Objetivos	23



2.5.1	Objetivo general	23
2.5.2	Objetivos específicos	23
2.6	Hipótesis	24
2.6.1	Hipótesis general	24
2.6.2	Hipótesis específicas	24

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1	Acceso al campo	26
3.1.1	Procedimientos formales	27
3.1.2	Procedimientos informales	27
3.1.3	Dificultades encontradas y estrategias para sortearlas	28
3.1.4	Período de realización del estudio	28
3.2	Selección de informantes y situaciones observadas	28
3.2.1	Razones para la selección de actores	28
3.2.2	Valoración de la información según el origen de los informantes	29
3.2.3	Selección de situaciones concretas para observación	29
3.2.4	Procedimiento de selección de informantes	29
3.3	Estrategias de recogida y registro de datos	30
3.3.1	Encuestas	30
3.3.2	Entrevistas	30
3.3.3	Observaciones	30
3.3.4	Instrumentos y materiales	31
3.4	Análisis de datos y categorías	31
3.4.1	Procedimiento de acopio de datos	32
3.4.2	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	34

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1	Resultados	36
4.1.1	Las características culturales aimaras en la escuela con y sin Educación Bilingüe Intercultural	36
4.1.2	Uso de la lengua aimara en la escuela con EBI y sin EBI	122



4.1.3	Comportamientos sociales de los niños y niñas de la escuela con EBI y de la escuela sin EBI	133
4.2	Discusión	159
4.2.1	Valoración de las características culturales en la comunidad aimara y la EBI	160
4.2.2	Contexto de uso de la lengua aimara en la educación	160
4.2.3	Comportamiento cultural de los niños y niñas en contextos educativos	160
4.2.4	Coincidencias y discrepancias con estudios similares	161
4.2.5	Contribución al conocimiento y líneas futuras de investigación	161
	CONCLUSIONES	163
	RECOMENDACIONES	169
	BIBLIOGRAFÍA	171
	ANEXOS	177



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
1. Uso del aimara por el docente en sesiones, UNAP 2006	41
2. Actitud respetuosa del profesor hacia los estudiantes, UNAP 2006	42
3. Respeto del docente a las costumbres y valores aimaras, UNAP 2006	44
4. Participación en la vida de la comunidad, UNAP 2006	46
5. Actitud de estima hacia la comunidad, UNAP 2006	48
6. Historia ancestral desde la realidad actual de comunidad, UNAP 2006	49
7. Respeto por la vestimenta tradicional de los estudiantes, UNAP 2006	51
8. Puntualidad y cumplimiento del horario laboral docente, UNAP 2006	53
9. Actitudes de respeto hacia las personas de mayor edad, UNAP 2006	55
10. Estudiantes aprenden las costumbres comunitarias, UNAP 2006	57
11. Participación de estudiantes en los trabajos comunales, UNAP 2006	58
12. La generosidad entre los niños y niñas, UNAP 2006	60
13. La reciprocidad entre los niños y niñas, UNAP 2006	61
14. La afectividad entre los niños y niñas, UNAP 2006	62
15. El trabajo y los niños y niñas, UNAP 2006	64
16. Conocimientos para la crianza de animales, UNAP 2006	65
17. Sabidurías sobre plantas medicinales, UNAP 2006	67
18. Valoración de productos alimenticios propios, UNAP 2006	68
19. Identidad con la lengua aimara, UNAP 2006	70
20. Cariño hacia las costumbres aimaras, UNAP 2006	71
21. Visita de los padres a la escuela, UNAP 2006	73
22. Identidad de los padres con la escuela, UNAP 2006	75
23. Participación de la escuela en las fiestas de la comunidad, UNAP 2006	76
24. Materiales con contenidos en lengua aimara, UNAP 2006	79
25. Materiales con imágenes de la vida en la comunidad, UNAP 2006	81
26. Uso idiomático y los contextos sociales, UNAP 2006	126
27. Comportamiento social de los educandos, UNAP 2006	137
28. EBI como herramienta de preservación cultural y lingüística, UNAP 2006	162



ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Características culturales aimaras en escuela con y sin EBI, UNAP 2006	38
2. Uso del aimara en niños y niñas en escuelas con EBI, UNAP 2006	127
3. Uso del aimara en niños y niñas de escuelas sin EBI, UNAP 2006	131
4. Apreciaciones comportamentales en la escuela con EBI, UNAP 2006	139
5. Apreciaciones comportamentales en la escuela sin EBI, UNAP 2006	142
6. Características culturales en la comunidad aimara, UNAP 2006	163
7. Uso de la lengua aimara, UNAP 2006	165
8. Comportamiento cultural de los niños, UNAP 2006	166
9. Comportamiento cultural de las niñas, UNAP 2006	167



ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Hoja de Encuesta N° 1: Características culturales en la escuela	177
2. Hoja de Encuesta N° 2: Utilización del idioma aimara	178
3. Ficha N° 3: Comportamiento social de los niños y niñas	179
4. Guía de entrevista para maestros de la escuela EBI	181
5. Guía de entrevista para docentes de la escuela sin EBI	183
6. Declaración jurada de autenticidad de tesis	185
7. Autorización de depósito de tesis en el Repositorio Institucional	186



ACRÓNIMOS

CPP	:	Constitución Política del Perú
DINEBI	:	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
DINEIP	:	Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria
DINFOCAD	:	Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente
EBI	:	Educación Bilingüe Intercultural
EPG	:	Escuela de Posgrado
MECEP	:	Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana
MINEDU	:	Ministerio de Educación
NEC	:	Núcleo Escolar Campesino
OEA	:	Organización de los Estados Americanos
OIT	:	Organización Internacional del Trabajo
PLANCAD	:	Plan Nacional de Capacitación Docente
PROFORMA	:	Proyecto de Formación Magisterial
SECPANE	:	Servicio Educativo Cooperativo Norteamericano
UNA	:	Universidad Nacional del Altiplano
UNEBI	:	Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
UNESCO	:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

RESUMEN

La investigación se realizó entre 2001 y 2006 en las comunidades aimaras de Marca Esqueña y Caritamaya, ubicadas en el distrito de Acora, región Puno, Perú. El estudio se centró en la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), un modelo educativo que enseña en dos idiomas y reconoce las culturas indígenas, promoviendo la preservación de la identidad, la lengua y la cosmovisión. El objetivo principal fue determinar cómo la EBI influye en la valoración cultural, el uso de la lengua aimara y el comportamiento cultural de los estudiantes, comparando contextos educativos bilingües y no bilingües. Se aplicó una metodología cualitativa, descriptiva y comparativa, que incluyó entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y padres, encuestas bilingües en aimara y español, y observación directa en las escuelas. Los resultados mostraron que la modalidad EBI promovió una mayor valoración y reconocimiento de las tradiciones culturales aimaras, así como una participación más activa en prácticas culturales. Sin embargo, el uso del aimara se limitó a espacios específicos, predominando el español en la mayoría de las interacciones pedagógicas. Además, los estudiantes en escuelas con EBI manifestaron comportamientos culturales más coherentes con su identidad indígena en comparación con quienes no recibieron educación bilingüe. En conclusión, la EBI contribuyó significativamente al fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística en las comunidades estudiadas, aunque enfrentó desafíos para ampliar el uso efectivo del aimara en todos los ámbitos educativos. Estos hallazgos resaltan la importancia de promover una educación inclusiva, pertinente y respetuosa que responda a las particularidades socioculturales de las poblaciones indígenas.

Palabras clave: bilingüismo, cultura, educación, identidad, lengua.

ABSTRACT

The research was carried out between 2001 and 2006 in the Aymara communities of Marca Esqueña and Caritamaya, located in the district of Acora in the region of Puno in Peru. The study focused on Intercultural Bilingual Education (EBI), an educational model that teaches in two languages and recognizes indigenous cultures, promoting the preservation of identity, language, and cosmovision. The main objective was to determine how EBI influences cultural appreciation, the use of the Aymara language, and the cultural behavior of students, comparing bilingual and non-bilingual educational contexts. The methodology applied a qualitative, descriptive-comparative approach, using semi-structured interviews with teachers, students, and parents; also, the study applied bilingual surveys in Aymara and Spanish, and performed direct observation in schools. Results showed that the EBI modality promoted greater appreciation and recognition of Aymara cultural traditions, along with more active participation in cultural practices. However, the use of Aymara was limited to specific settings, with Spanish predominating in most pedagogical interactions. Additionally, students in EBI schools exhibited cultural behaviors more consistent with their indigenous identity compared to those who did not receive bilingual education. In conclusion, EBI significantly contributed to strengthening cultural and linguistic identity in the studied communities, although it faced challenges in expanding the effective use of Aymara across all educational settings. These findings highlight the importance of fostering inclusive, relevant, and respectful education that responds to the sociocultural particularities of indigenous populations.

Keywords: bilingualism, culture, education, identity, language.



Firmado digitalmente por:
RODRIGUEZ ROCHA Luigi Hedrik FAU
20145496170 hard
Método: Soy el autor del documento
Fecha: 14/07/2023 10:47:14-0500

INTRODUCCIÓN

La Educación Bilingüe Intercultural (EBI) constituye una estrategia fundamental para la preservación y revitalización de las lenguas y culturas originarias en el Perú, especialmente en comunidades indígenas como las de Marca Esqueña y Caritamaya, ubicadas en el distrito de Acora, región de Puno. Esta tesis aborda un problema de investigación relevante, evidenciado en la insuficiente valoración de las características culturales aimaras en los currículos escolares, el limitado uso de la lengua aimara como lengua de instrucción y la carencia de estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes. Estas deficiencias pueden afectar negativamente el rendimiento académico, la identidad cultural y la participación ciudadana de los niños y niñas aimaras. El estudio se enmarca en el área de Educación Intercultural y Multilingüe, dentro de la línea de investigación en Políticas y Prácticas Educativas de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano.

El propósito central de este estudio es analizar la influencia de la EBI en tres dimensiones clave: la valoración de las características culturales aimaras, el contexto de uso de la lengua aimara en la educación y el comportamiento cultural de los niños y niñas en contextos educativos que aplican la EBI, en contraste con aquellos que no lo hacen. La importancia de esta investigación radica en la necesidad de generar evidencia empírica que permita comprender cómo la implementación de la EBI contribuye a fortalecer la identidad cultural y lingüística de los estudiantes, frente a modalidades educativas que carecen de este enfoque intercultural.

Para alcanzar dicho propósito, se empleó una metodología cualitativa, de tipo descriptivo y comparativo. Esta incluyó entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y padres de familia; encuestas aplicadas en aimara y castellano; y observaciones directas en escuelas con y sin EBI en la comunidad de Acora. Este enfoque metodológico permitió captar las percepciones, prácticas y comportamientos culturales en contextos reales, facilitando un análisis integral y contextualizado. En consecuencia, la investigación aporta elementos relevantes para el diseño y mejora de políticas educativas interculturales, orientadas a promover una educación inclusiva, pertinente y respetuosa de la diversidad cultural y lingüística de las comunidades originarias.

La estructura del informe de investigación que presentas se organiza en capítulos y secciones específicas, siguiendo un esquema claro y ordenado que facilita la

presentación lógica y coherente del trabajo académico. A continuación, se expone detalladamente cada parte:

El Capítulo I, titulado Revisión de Literatura, presenta el contexto y el marco teórico que sustentan la investigación. En esta parte se analizan antecedentes relevantes, abarcando estudios internacionales, nacionales y locales, lo que permite situar el problema en diferentes escalas y comprender cómo ha sido abordado en distintos ámbitos.

El Capítulo II, denominado Planteamiento del Problema, identifica y define claramente la situación que motiva la investigación. Se expone la intención del estudio, explicando el enfoque y propósito general, y se justifica la importancia y necesidad de realizar la investigación. Asimismo, se establecen los objetivos que guían el trabajo, tanto el objetivo general como los objetivos específicos que detallan las metas particulares a alcanzar.

En el Capítulo III, correspondiente a la Metodología, se describe la metodología empleada para llevar a cabo la investigación. Se detalla el acceso al campo, los criterios para seleccionar a los informantes y las situaciones observadas, así como las estrategias para la recogida y registro de datos. También se explica el análisis de la información mediante la definición de categorías, lo que garantiza la validez y confiabilidad del estudio.

El Capítulo IV presenta los Resultados y Discusión. Primero se exponen los hallazgos de manera objetiva y luego se realiza un análisis crítico que los relaciona con el marco teórico y los objetivos planteados, interpretando su significado y alcance.

Finalmente, el informe concluye con las secciones de Conclusiones y Recomendaciones, donde se sintetizan los aportes principales de la investigación y se sugieren acciones o líneas futuras para mejorar o profundizar en el tema estudiado.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 Contexto y marco teórico

En la comunidad aimara del distrito de Acora en Puno, hay una diferencia notable en las actitudes hacia las características culturales, el contexto cultural del uso de la lengua aimara y la conducta cultural de los niños y niñas que asisten a escuelas con el modelo de EBI, en comparación con aquellos que aprenden en escuelas sin este modelo. Este marco teórico se basa en investigaciones pertinentes sobre educación bilingüe intercultural, sociolingüística aimara y cultura en la educación.

1.1.1 Contexto de la investigación

La investigación se ubica en las comunidades campesinas de Marca Esqueña y Caritamaya en el distrito de Acora, provincia y región de Puno. Esta región se encuentra en la sierra andina y está mayormente poblada por el pueblo aimara, además de contar con una historia colonial y precolonial preponderante; la región es un centro de grandes prácticas sociales y culturales. En este sentido, el EBI ha sido una de las políticas implementadas para abordar las necesidades culturales y lingüísticas de la población, que incorpora la enseñanza bilingüe en las lenguas aimara y española, así como promueve la valoración de las tradiciones indígenas, aunque existen desafíos en cuanto a cobertura, infraestructura y provisión sostenida, notablemente en las zonas rurales. Esta investigación es importante para analizar la brecha en las experiencias culturales y educativas de los estudiantes de las escuelas EBI y no EBI en Acora, proporcionando así evidencia adicional hacia la consideración de la inclusión cultural y educativa en las comunidades originarias aimara.

A. Descripción del entorno sociocultural y geográfico

Las comunidades aimaras de Marca Esqueña y Caritamaya, ubicadas dentro del distrito de Acora en la región de Puno, forman parte de la meseta andina peruana y se caracterizan por su población predominantemente aimara que continúa manteniendo una fuerte identidad cultural y lingüística.

Una cosmovisión distintiva y tradiciones culturales profundamente arraigadas, como celebraciones, danzas y rituales que representan la relación con la naturaleza y el medio ambiente, sustentan la organización social de esta región, basada en prácticas ancestrales como la agricultura y la ganadería comunitarias. (Proyecto Curricular Regional de Puno, 1998, p. 30).

De acuerdo con Hornberger et al. (1991) “la lengua aimara es el principal vehículo de transmisión cultural y constituye un elemento central en la identidad colectiva de la población” (pp. 45-60). En vista de ello, la lengua aimara es tanto el principal medio de transmisión cultural como un componente crucial en la creación y preservación de la identidad colectiva de la comunidad aimara.

Debido a que las escuelas se establecieron inicialmente de forma clandestina como consecuencia de la opresión del sistema feudal y la falta de reconocimiento por parte del Estado, la educación en estas comunidades ha sido históricamente exclusiva y marginal. En este marco, la lengua aimara sobresale como el medio mediante el cual, primordialmente, se realiza la transmisión cultural e, al mismo tiempo, como un recurso configurador y sustentador de la identidad grupal de la comunidad aimara.

La enseñanza, en el ámbito de estas comunidades, ha sido siempre una práctica discriminatoria y periférica, puesto que las escuelas, que surgieron en los márgenes de la legalidad, se originaban como una respuesta al control gamonal y la invisibilidad estatal.

A pesar de estos obstáculos, la comunidad aimara ha logrado preservar su lengua y sus costumbres culturales frente a la modernización y las políticas educativas centralizadas. (Bermejo et al., 2005, pp. 19-43).

B. Situación de la educación bilingüe intercultural (EBI) en la región

Según lo expuesto por Ministerio de Educación del Perú y Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural “La Educación

Bilingüe Intercultural (EBI) fue implementada en la región de Puno como una respuesta a la necesidad de reconocer y valorar la lengua y cultura aimara en el sistema educativo formal” (1997; 1987). Con relación a la implementación educativa en la zona, se señala que “En Acora, la EBI busca integrar la enseñanza en lengua aimara y castellano, así como contenidos culturales propios, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes” (Peraza, 2003).

En relación con la diversidad de modalidades educativas en la región, se observa que “No obstante, la región presenta una coexistencia de escuelas con modalidad EBI y otras sin esta modalidad, principalmente en zonas rurales y urbanas, lo que genera diferencias en la experiencia educativa y cultural de los niños y niñas” (Bermejo et al., 2005). Respecto a las diferencias entre escuelas con y sin modalidad EBI, se señaló que “Las escuelas con EBI promueven el uso activo del aimara y la valoración de las tradiciones culturales, mientras que en las escuelas sin esta modalidad predomina el castellano y se observa una menor valoración de la cultura originaria” (Hornberger et al., 1990).

C. Relevancia del estudio

Con el fin de comprender el impacto de la política educativa en la preservación cultural y lingüística, Bermejo et al. (2005), señaló que es fundamental “analizar las diferencias en la valoración cultural, el uso de la lengua aimara y el comportamiento cultural entre estudiantes de escuelas con y sin modalidad EBI en Acora”.

Peraza y Proyecto Curricular Regional de Puno, destacaron que “este estudio aporta información valiosa para mejorar las prácticas educativas interculturales, promover la inclusión y fortalecer la revitalización de la lengua y cultura aimara, contribuyendo a una educación más equitativa y pertinente” (2003; 1998). Este enunciado destaca la importancia del estudio en relación con la optimización del sistema de educación bilingüe intercultural, particularmente en la promoción de la identidad cultural y la equidad educativa en contextos

aimaras. Además, proporcionó materiales para el diseño de políticas públicas que aborden las necesidades genuinas de las comunidades indígenas en los altiplanos peruanos.

1.1.2 Marco teórico: Diferencias en valoración cultural, uso lingüístico y comportamiento cultural en escuelas EBI y no EBI

En este apartado del marco teórico, se pone atención a la diferencia en la valoración cultural, la utilización de la lengua aimara, y el comportamiento cultural de alumnos en la escolaridad EBI y en aquella sin EBI en la comunidad aimara del distrito de Acora, en Puno. Se estudia de qué modo la EBI como política educativa y práctica pedagógica, se orienta a la construcción de la identidad cultural y lingüística de los niños y niñas aimara, en virtud del aprecio y reconocimiento de la lengua materna y tradición. También se analizan estos contrastes con la escuela monolingüe en donde hay escasa presencia y aprecio a la lengua y cultura de origen. Esta estructura teórica facilita explicar las dinámicas socioculturales y educativas que ocurren en situaciones de interculturalidad, poniendo de relieve el hecho de que la educación bilingüe es fundamental para la preservación cultural y el desarrollo holístico de los estudiantes indígenas.

A. Valoración de las características culturales

El EBI en comunidades aimaras no solo tiene como objetivo promover y reconocer la identidad cultural, sino que lo hace incorporando activamente las tradiciones ancestrales, la lengua materna y el conocimiento local en el proceso educativo. Por lo tanto, es una estrategia integrada para la revitalización cultural, el avance educativo y la inclusión social de los pueblos indígenas. Sin embargo, señaló Bermejo et al. (2005) “la EIB afronta una grave crisis al considerársele como un proyecto racista y carente de interculturalidad” (p. 21). La cita refleja una crítica profunda sobre las percepciones y la implementación de EIB. Se argumenta que, en lugar de fomentar la integración y el diálogo entre culturas, la EIB puede estar exacerbando las divisiones sociales y étnicas al clasificar a los estudiantes cultural o lingüísticamente diversos en grupos separados y discretos. Concebido como un proyecto excluyente o segregativo, la EIB corre el riesgo de fomentar la auto segregación, donde las comunidades o

estudiantes se aíslan voluntariamente, reduciendo las perspectivas de interacciones interculturales y cohesión social. Esta crisis destaca la necesidad de reconsiderar y abordar las bases pedagógicas y políticas del EIB, de modo que realmente promueva las relaciones interculturales, el respeto y la inclusión, evitando el riesgo de convertirse en una herramienta que perpetúe desigualdades arraigadas y prejuicios raciales o étnicos. Esta crítica reflejó que, mientras en escuelas EBI se promueve una “valoración de la cultura aimara” (Hornberger, 1991, p. 78), en instituciones educativas sin modalidad EBI, predomina una visión folclorizada de la cultura aimara que reduce sus expresiones a manifestaciones superficiales o festivas, haciendo invisible así su profundidad simbólica y su significancia holística para la vida de la comunidad. La cosmovisión aimara, según Llanque (1990) “constituye un elemento central en la identidad colectiva” (p. 45), un elemento que no solo sirve como símbolo de pertenencia, sino que también organiza las experiencias, valores y prácticas que constituyen la identidad grupal; pero en escuelas no EBI “la cultura originaria suele ser invisibilizada o reducida a expresiones folclóricas” (López, 1993b, p. 30), lo que refleja un problema habitual en la educación más tradicional y centrada en los pueblos originario, como en el caso de la comunidad aimara. Como advirtió Montoya (1990) “la educación tradicional ha generado un paulatino desplazamiento lingüístico y la folclorización de la sabiduría aimara” (1990, p. 112). El autor señaló que dos fenómenos interrelacionados impactaron la cultura aimara. Por un lado, el desplazamiento lingüístico se refiere a la pérdida gradual del uso y transmisión de la lengua aimara, ya que la educación tradicional da prioridad al español u otros idiomas, empujando la lengua nativa al fondo. La otra forma de desplazamiento, la folklorización, implica que el conocimiento y las prácticas aimaras se convierten en folclore, despojados de su relevancia profunda y funcional para la vida cotidiana de la comunidad. Juntos, esta situación ilustra cómo la educación tradicional refuerza la captura de la cultura y el declive del lenguaje al sofocar la preservación auténtica de la identidad aimara y el desarrollo integral.

B. Contexto de uso de la lengua aimara

El uso pedagógico del aimara es fundamental para la preservación lingüística porque permite que la lengua ancestral se mantenga viva y en uso activo dentro de la comunidad, especialmente entre las futuras generaciones. La Resolución Ministerial 1218-85-ED (1985) estableció que “la oficialización del alfabeto aimara facilitó su normalización y uso en la escuela” (p. 3), la que contribuyó a que el aimara fuera reconocido y valorado dentro del sistema educativo formal, promoviendo su uso activo en las escuelas y favoreciendo la preservación lingüística y cultural de las comunidades aimaras; proceso que fue clave para revertir el desplazamiento lingüístico y la marginalización histórica del aimara, sentando las bases para su normalización como lengua de enseñanza y comunicación en contextos escolares. Sin embargo, estudios revelaron que “en las escuelas caracterizadas como intercultural bilingüe, estudiantes y docentes usan predominantemente el castellano” (Zúñiga, 2001, p. 15), limitando el aimara a “situaciones comunicativas muy particulares” (p. 17), las que manifestaron una contradicción significativa entre el modelo teórico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y su práctica real. Esta jerarquización contrastó con el ideal EBI, donde según López (1993), “la modalidad EBI promueve un uso activo y funcional del aimara” (p. 30), al integrarlo como lengua vehicular en el proceso educativo, permitiendo que los estudiantes no solo aprendan el idioma, sino que lo utilicen cotidianamente para comunicarse, expresar sus ideas y acceder a conocimientos en diversos ámbitos. Godenzzi (1996) añadió que “el desplazamiento lingüístico es evidente en escuelas no EBI” (1996, p. 89), proceso mediante el cual la lengua originaria, como el aimara, pierde terreno frente al castellano dentro del ámbito educativo y social; mientras que Salas (1998) observó que “el aprendizaje de la lengua aimara está condicionado por la actitud de los interlocutores” (p. 22), refiriendo a que la disposición, interés y valoración que tengan tanto los estudiantes como los docentes y la comunidad hacia el aimara influyen directamente en la efectividad y el éxito del proceso de aprendizaje. Cueto y Secada (2004) corroboraron que “los textos en lengua indígena eran rara vez utilizados”

(p. 12), señalando a la escasa incorporación y uso de materiales escritos en lenguas originarias, como el aimara, dentro del proceso educativo, especialmente en contextos donde la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) no está plenamente implementada; y Yáñez (1997) señaló que “la revitalización lingüística enfrenta la oposición de padres de familia” (p. 40), esto es, las lenguas originarias como el aimara han enfrentado históricamente procesos de discriminación y estigmatización que afectan la percepción y uso de estas lenguas entre las nuevas generaciones.

Muchos padres jóvenes, que han experimentado situaciones negativas al usar su lengua materna en ambientes escolares o urbanos dominados por el castellano, muestran resistencia o poco interés en transmitir el aimara a sus hijos. Este rechazo surge del temor a que sus hijos sean objeto de discriminación, tengan menos oportunidades educativas o laborales, o sean socialmente excluidos por hablar una lengua considerada inferior o rural. Además, esta actitud contribuye a la interrupción de la transmisión del idioma en el hogar, espacio clave para el aprendizaje natural de la lengua materna, ya que muchos padres prefieren que sus hijos se integren social y económicamente mediante el uso del castellano. Esta realidad complica los esfuerzos hacia la revitalización lingüística, que va más allá de la educación formal e incluye el respeto y uso de la lengua aimara dentro de la familia y la comunidad en general.

Por esta razón, es importante idear programas dirigidos a los padres y a la comunidad que combatan los prejuicios y fomenten la apreciación de la lengua y cultura originaria. Las actividades comunitarias y los talleres que involucren a los ancianos y a la familia pueden ayudar a fortalecer el compromiso familiar con la transmisión de la lengua aimara, asegurando una revitalización lingüística efectiva y sostenible.

C. Comportamiento cultural de los niños

El comportamiento cultural en los centros educativos con modalidad de EBI se manifiesta de manera significativa en la práctica comunitaria y en la veneración de las autoridades ancestrales que son

esenciales en la cosmovisión aimara. Estas escuelas no se limitan a la enseñanza formal, porque además de los conocimientos teóricos, en sus currículos y en las actividades diarias incorporan las costumbres, ceremonias y la ética de la comunidad, lo que enriquece la identidad cultural de los educandos. El Proyecto Curricular Regional de Puno (1998) documentó que “la educación bilingüe intercultural fomenta la participación en actividades comunitarias tradicionales” (p. 48), la participación en ceremonias celebratorias tradicionales, el reconocimiento de los roles y responsabilidades de figuras de autoridad antiguas como mallkus o yatiris, así como la promoción de la solidaridad y cooperación comunitaria, son prácticas que se transmiten y viven dentro del entorno escolar. Contrariamente, en escuelas no EBI, “se observa una desconexión entre currículo y realidad cultural” que genera “conflictos de identidad” (López, 1993b, p. 34). Arias y Polar (1991) enfatizaron que “el pueblo aimara tiene una fuerte identidad cultural debido a sus valores y expresiones” (p. 20), cohesión y riqueza que define esa comunidad apreciada por la conexión profunda a sus tradiciones, cosmovisión, lengua y formas de vida ancestral se ve en sus prácticas, rituales, saberes y organización social que ha perdurado en el tiempo y nutre el sentido de pertenencia y continuidad histórica del pueblo aimara. Esto se ve fortalecida como en el caso de EBI, donde se da la importancia y se valora la lengua aimara, así como sus expresiones culturales como fundamentos del proceso educativo. No obstante, Hall y Patrinos (2005) advirtieron que “los estudiantes indígenas obtienen puntajes significativamente más bajos en pruebas estandarizadas” (p. 65), estos conflictos surgen cuando los estudiantes indígenas, al intentar mantener y articular su identidad cultural y lingüística, soportan una cantidad considerable de presión para cumplir con los estándares académicos establecidos por el sistema educativo convencional. Kuper (1987) sostuvo que “la organización comunal aimara se refleja en comportamientos cooperativos” (Kuper, 1987, p. 77), porque su estructura social está basada en la comunidad como unidad fundamental, donde la colaboración mutua y la solidaridad son principios esenciales para la vida colectiva; mientras Herrera (2002) indicó que “la transmisión intergeneracional de prácticas culturales es más débil en

contextos no EBI” (p. 55), debido a que en estos contextos la lengua y cultura originarias no se integran de manera significativa en el currículo ni en la vida escolar, lo que limita la oportunidad de que los niños y jóvenes aprendan y vivan su cultura de forma activa, ocasionando la ruptura del proceso natural de enseñanza que ocurre en el hogar y la comunidad, afectando además la socialización primaria en la lengua materna y la práctica de rituales, valores y costumbres ancestrales.

Estas dimensiones evidencian que la implementación de la EBI en Acora enfrenta ciertas paradojas. Por un lado, se busca preservar la cultura aimara a través de proyectos orientados a salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial de esta comunidad ancestral. Dichos proyectos garantizan la viabilidad y sostenibilidad de expresiones culturales fundamentales, como la lengua aimara, las tradiciones orales, la música, las danzas, los saberes agropecuarios y las técnicas artesanales, que constituyen la base de la identidad colectiva aimara, “los procesos de educación intercultural generan autosegregación indígena como estrategia de supervivencia” (Bermejo et al., 2005, p. 23), lo que ha provocado un desplazamiento progresivo del aimara por el castellano y una sensación de marginación dentro del sistema educativo. La efectividad del modelo depende de superar “el predominio del modelo monolingüe a pesar de materiales bilingües” (Cueto y Secada, 2004b, p. 14), lo que limita el uso efectivo y cotidiano de las lenguas originarias como el aimara en las aulas y “la oposición de padres y estudiantes” (Zavala y Córdova, 2003, p. 65). Como concluyó Peraza (2003), “la EBI requiere redefinirse desde la racionalidad aimara para evitar la folclorización” (p. 112), para que responda verdaderamente a las perspectivas, valores y formas de conocimiento propias del pueblo aimara, permitiendo que la educación refleje y fortalezca su identidad, saberes y formas de vida, en lugar de convertir su cultura en un simple adorno curricular.

1.2 Antecedentes

A continuación, se presentan los antecedentes internacionales, nacionales y locales sobre la Educación Bilingüe Intercultural en la comunidad aimara de Acora, Puno. Los estudios realizados mostraron que, aunque la EBI ha impulsado el progreso en la apreciación cultural y el fortalecimiento de la identidad aimara, sufre de limitaciones estructurales que restringen el uso funcional de la lengua aimara y condicionan el comportamiento cultural entre los estudiantes. La comparación con escuelas no EBI confirma la importancia de este modelo en lo que respecta a la preservación cultural, pero plantea preocupaciones muy importantes como: enseñanza insuficiente, materiales didácticos inadecuados, políticas inconsistentes y actitudes sociales obstructivas hacia un impacto sostenible.

1.2.1 Internacionales

El EBI ha sido estudiado en el contexto andino, particularmente en Perú, Bolivia y Ecuador, donde la naturaleza multicultural y multilingüe de la región requiere modelos educativos que aprecien e incorporen las lenguas y culturas indígenas y arraigadas localmente.

En este contexto, varios estudios internacionales han aportado hallazgos importantes en relación con los procesos, desafíos e impacto de la EBI en comunidades originarias como los aimaras de Acora, Puno. Según UNICEF (2005), en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Perú y Ecuador, “se ha realizado un inventario y sistematización de investigaciones sobre educación, lengua, cultura e identidad, encontrando convergencias en la participación comunitaria y en la necesidad de fortalecer la formación docente y la producción de materiales adecuados” (UNICEF, 2005, p. 18). UNICEF documentó avances, particularmente en los estudios de EIB, en Bolivia, Perú y Ecuador, integrando la participación comunitaria en las escuelas aimaras como un elemento clave. El Consejo Educativo Aymara y Quechua (CEPOS) realizó estudios sobre modelos de enseñanza intercultural, aunque tuvieron dificultades para organizar datos comparativos transnacionales.

Abram (2004) señaló que “la EIB ha promovido la revalorización de las lenguas originarias, pero enfrenta retos estructurales que limitan su

implementación efectiva, tales como la falta de continuidad en las políticas y la presión de modelos educativos hegemónicos” (p. 45). Además, afirmó que “las experiencias de asimilación y homogeneización, aunque prevaecientes en el pasado, han generado también fuerzas para superarlas mediante la implementación de modelos de educación bilingüe intercultural que buscan la revalorización de las lenguas indígenas” (Abram, 2004, p. 7). Esta reevaluación se evidencia por la creciente conciencia de la necesidad de proteger y promover activamente la enseñanza de las lenguas indígenas dentro del sistema educativo.

Asimismo, López y Sichra (2004) advirtieron que “la revitalización lingüística requiere no solo políticas, sino también un compromiso institucional y comunitario sostenido que permita la integración efectiva de la lengua y cultura originarias en la vida escolar y social” (p. 67). Por lo tanto, en este caso, la formación de docentes, así como la producción de materiales educativos culturalmente relevantes, son variables clave para el éxito de EBI.

En un análisis histórico comparativo, García y Torres (1998) señalaron que “la educación intercultural bilingüe representa un proceso emancipatorio frente a modelos educativos homogéneos, pero su implementación ha sido desigual y marcada por tensiones entre la preservación cultural y las demandas de integración nacional” (p. 54). Esta tensión se manifiesta en la evaluación cultural que valora de manera ambivalente a los estudiantes indígenas que, más a menudo que no, llevan un estigma social hacia su lengua materna.

Según Martínez (2001) “el uso de la lengua originaria en el aula es un indicador fundamental del éxito de la EBI, pero en muchos casos se observa que el aimara se restringe a ciertos momentos o actividades, predominando el castellano en la comunicación cotidiana” (p. 89). Esta situación impacta el comportamiento cultural de los estudiantes, quienes, aunque teóricamente conocen su cultura, demuestran una aplicación práctica limitada y devaluada de su idioma.

En el estudio de Fernández y Rojas (2003) se destacó que “las escuelas con modalidad EBI promueven una mayor participación de los estudiantes en prácticas culturales tradicionales y fortalecen su identidad étnica, en comparación con escuelas sin esta modalidad” (p. 112). Sin embargo, también advirtieron que

“la falta de continuidad en políticas educativas y la escasa capacitación docente limitan el impacto positivo de la EBI” (Fernández y Rojas, 2003, p. 115).

El informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2000) subrayó que “la valoración cultural y el uso activo de las lenguas originarias en la escuela son condiciones necesarias para la preservación de la identidad indígena, pero requieren un enfoque integral que incluya a la comunidad y a las familias” (p. 42). En este sentido, la EBI debe ir más allá del aula para consolidar el comportamiento cultural de los estudiantes.

Según Pérez (1997) “la resistencia sociocultural al uso del aimara en contextos formales refleja un proceso de desvalorización internalizada que dificulta la plena integración de la lengua en la educación” (p. 76). Esta resistencia se traduce en un uso restringido del aimara y en actitudes ambivalentes hacia la cultura propia, especialmente en zonas urbanas y periurbanas.

Finalmente, Sánchez (1999) concluyó que: “la comparación entre escuelas con y sin modalidad EBI muestra que, aunque la identidad cultural es más fuerte en las primeras, no siempre se traduce en mejores resultados académicos, lo que evidencia la necesidad de fortalecer los recursos pedagógicos y la formación docente” (p. 101).

1.2.2 Nacionales

En el país, la EBI ha sido objeto de estudio respecto a su evolución, desafíos y efectos, sobre todo en Puno donde hay una variada población indígena. La EBI se consolidó como respuesta a modelos educativos homogéneos y se fundó en la valoración cultural y lingüística de los pueblos originarios.

En Perú se han implementado reformas educativas y de orden público que corresponden a la historia de la EBI. López (1990) describió que “el origen del Programa Experimental de Educación Bilingüe en Puno está relacionado con la reforma educativa del gobierno del general Velasco, y a pesar de las modificaciones y obstáculos impuestos por gobiernos sucesivos, el programa ha logrado resultados significativos y se encuentra en fase de consolidación” (p. 129). Se llevaron a cabo numerosos estudios sobre el Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P), el cual fue implementado a principios de

los años 1980. Estos demostraron que “Estudiantes en escuelas EBI aimaras mostraron mayor participación en clases y fluidez en relaciones docente-alumno frente a escuelas no EBI” (López, 1990). “Se identificó una menor valoración del aimara en comparación con el quechua en contextos EBI, asociado a factores sociolingüísticos como la preferencia familiar por el castellano” (Cueto y Secada, 2004a).

López y Sichra (2004) señalaron que “a pesar de que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ha venido desarrollando durante varias décadas en muchos países latinoamericanos y de que ha tenido un trasfondo de asimilación cultural, es indudable que dar cabida a la lengua indígena en la escuela contribuyó a su revalorización por parte de sus hablantes, a gestar nuevas conciencias con respecto a las lenguas y culturas originarias” (p. 134). Este reconocimiento fue fundamental para la emergencia de la EBI en la década de los 90 como una forma de contrarrestar los modelos educativos uniformizadores.

La investigación nacional ha puesto en evidencia que la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) enfrenta importantes desafíos estructurales, entre los cuales destacan la carencia de una formación docente especializada y la presión sociopolítica para priorizar el uso del castellano. Estas limitaciones dificultan significativamente la revitalización y el mantenimiento de la lengua aimara en el ámbito educativo. Además, la falta de capacitación adecuada para los maestros y la influencia de políticas que favorecen el castellano contribuyen a restringir el uso efectivo del aimara, afectando también el desarrollo y la expresión del comportamiento cultural de los estudiantes. “Investigaciones nacionales evidenciaron que la EBI enfrentó desafíos estructurales, como la falta de formación docente especializada y la presión sociopolítica para priorizar el castellano, limitando la revitalización del aimara” (Trapnell y Neira, 2004).

Durante el período 1985-1989, la Resolución Ministerial 1218-85-ED oficializó los alfabetos quechua y aimara, y se creó la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural en 1987, aunque esta fue desactivada años después (Ministerio de Educación del Perú y PUCP, 2000). Más adelante, La Constitución Política de 1993 estableció que “es obligación del Estado fomentar

la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona” (p. Art. 17), lo que fortaleció la institucionalización de la EBI.

López (1993) enfatizó que “la formación docente especializada y la elaboración de materiales educativos pertinentes son aspectos críticos para la eficacia de la EBI en Puno” (p. 45). Sin estos elementos, la modalidad EBI corre el riesgo de ser simbólica y no transformar las prácticas educativas ni culturales. Por su parte, el estudio de GRADE (2004a) aportó evidencia empírica al señalar que “la eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno muestra que, aunque los estudiantes en modalidad EBI presentan mayor identidad cultural y uso de la lengua originaria, no siempre alcanzan mejores resultados académicos en comparación con escuelas monolingües” (p. 15). Este hallazgo destacó la necesidad de fortalecer la calidad educativa sin perder el enfoque intercultural. GRADE (2004) reportó que “la modalidad EBI favorece la identidad cultural y el uso de la lengua originaria, aunque no garantiza mejores resultados académicos en comparación con escuelas monolingües” (p. 102).

En resumen, las investigaciones nacionales mostraron que “la discontinuidad política, la falta de capacitación docente y la presión sociolingüística para priorizar el castellano afectan la implementación y resultados de la EBI” (Ministerio de Educación del Perú y PUCP, 2000, p. 78).

1.2.3 Locales

La implementación de la EBI en la comunidad aimara de Acora, Puno, ha sido objeto de diversos estudios que han analizado sus efectos en la valoración cultural, el uso del aimara y el comportamiento cultural de los estudiantes. En este sentido, las investigaciones realizadas demuestran tanto avances como retrocesos en relación con los factores socioculturales, pedagógicos y políticos.

En el distrito de Acora, Puno, se han realizado estudios sobre la EBI que evaluaron su impacto en la apreciación cultural de los estudiantes, el uso del idioma aimara y su comportamiento cultural. Bermejo et al. (2000) analizaron que “tras más de cuarenta años de educación intercultural bilingüe en las escuelas rurales aimaras de Puno, se observan fenómenos de autosegregación indígena como respuesta a la folclorización y desplazamiento lingüístico, evidenciando

tensiones en la valoración cultural y el uso de la lengua originaria” (p. 22). Este hallazgo sugiere que, aunque EBI fomenta la identidad cultural, hay dinámicas sociales que condicionan su efectividad. Luego, Bermejo et al. (2000) interpretaron que “los procesos de educación intercultural bilingüe en las escuelas rurales aimaras generan fenómenos de autosegregación indígena como respuesta a la folclorización y desplazamiento lingüístico” (p. 25).

López (1990) describió que “el Programa Experimental de Educación Bilingüe en Puno, que incluye a comunidades como Acora, ha logrado importantes avances en la participación activa de los estudiantes y en la fluidez de la relación maestro-alumno en aulas bilingües, en comparación con escuelas no bilingües” (p. 130). Este estudio resalta que la modalidad EBI favorece la interacción educativa y la inclusión cultural. Más adelante, López (1990) destacó que “en Acora, la EBI ha fortalecido la identidad cultural aimara y la participación en prácticas tradicionales, pero el uso del aimara en la escuela es limitado frente al predominio del castellano” (p. 133). Asimismo, investigaciones locales indicaron que “los estudiantes en escuelas con modalidad EBI muestran mayor conocimiento y valoración de la cultura aimara, aunque no necesariamente mejores resultados académicos que sus pares en escuelas sin esta modalidad” (Ministerio de Educación del Perú & PUCP, 2000, p. 88).

En relación con el uso del aimara, López (1993a) enfatizó que “la formación docente especializada y la producción de materiales educativos pertinentes son aspectos críticos para la implementación exitosa de la EBI en Puno, ya que inciden directamente en la valoración cultural y el uso cotidiano de la lengua aimara” (p. 45). Sin estos elementos, el programa corre el riesgo de ser simbólico y no transformar las prácticas educativas ni culturales.

Las variables que incidieron en estos resultados incluyeron “la formación docente insuficiente, la escasez de materiales educativos en aimara, las actitudes ambivalentes hacia la lengua y cultura aimara, y las políticas educativas locales y nacionales” (López, 1993a, p. 50). La ausencia de una formación docente adecuada dificulta la aplicación de metodologías que integren efectivamente el aimara, lo que puede derivar en la predominancia del castellano y el consecuente debilitamiento de la lengua originaria. Asimismo, la carencia de materiales

didácticos apropiados limita que la enseñanza sea dinámica y contextualizada, elementos fundamentales para la revitalización lingüística y cultural. A esto se suman actitudes prejuiciosas vinculadas a bajos niveles de identidad lingüística, que disminuyen la motivación de los estudiantes para aprender y utilizar el aimara, afectando su transmisión intergeneracional. Finalmente, la falta de políticas educativas integrales y coherentes, junto con la presión sociopolítica que favorece el castellano, restringen el uso efectivo del aimara en las escuelas y limitan el impacto positivo de la Educación Bilingüe Intercultural en la preservación de la cultura y lengua originarias.

Asimismo, GRADE (2004a) reportó que “la eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno muestra que, aunque los estudiantes en modalidad EBI presentan mayor identidad cultural y uso de la lengua originaria, no siempre alcanzan mejores resultados académicos en comparación con escuelas monolingües” (p. 15). Este resultado subraya la necesidad de fortalecer la calidad educativa sin perder el enfoque intercultural.

Finalmente, el estudio de Hornberger y King (1996) destacó que “la valoración cultural y el comportamiento de los estudiantes en escuelas EBI de Acora reflejan una mayor participación en prácticas culturales tradicionales y un mayor reconocimiento de la lengua aimara como símbolo de identidad, en contraste con escuelas sin esta modalidad” (p. 112). Sin embargo, advirtieron que “la presión social por el uso del castellano limita la extensión del uso del aimara en contextos formales” (Hornberger y King, 1996, p. 115).

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta sección contiene la definición del problema, la justificación, los objetivos y las hipótesis de investigación. La Educación Bilingüe Intercultural (EBI) enfrenta desafíos en su implementación, particularmente en comunidades indígenas como la aimara de Acora (Puno). Este capítulo analiza las dimensiones culturales, lingüísticas y conductuales en contextos educativos comparativos entre escuelas con y sin EBI.

2.1 Identificación del problema

La Educación Bilingüe Intercultural en la comunidad aimara de Acora enfrenta desafíos en la implementación efectiva de un enfoque que valore y promueva tanto la lengua aimara como la cultura local en los procesos educativos. A pesar de los esfuerzos por integrar la EBI en el sistema educativo peruano, persisten disparidades entre las políticas educativas y su aplicación en el contexto específico de las comunidades aimaras. Esto se manifiesta en la insuficiente valoración de las características culturales aimaras en los currículos escolares, el limitado uso de la lengua aimara como lengua de instrucción, y la falta de estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes. Estas deficiencias pueden influir en el rendimiento académico, la identidad cultural y la participación ciudadana de los niños y niñas aimaras.

2.2 Definición del problema

La investigación busca establecer comparativamente:

- a) Valoración cultural: Diferencias en la internalización de prácticas ancestrales aimaras entre estudiantes de ambas modalidades
- b) Uso lingüístico: Contextos funcionales del aimara como vehículo pedagógico vs. su uso marginal
- c) Comportamiento cultural: Manifestaciones identitarias en espacios educativos según modelo EBI

Las siguientes preguntas de investigación se fundamentan en hallazgos previos sobre la brecha entre el discurso intercultural y su aplicación pedagógica concreta.

2.2.1 Problema general

- ¿Cuál es la influencia de la implementación de la educación bilingüe intercultural en la valoración de las características culturales, el uso de la lengua aimara y el comportamiento cultural de los niños y niñas de la comunidad aimara de Acora, en comparación con contextos educativos que no aplican la Educación Bilingüe Intercultural?

2.2.2 Problemas específicos

- ¿De qué manera la Educación Bilingüe Intercultural contribuye a la valoración de las características culturales en la comunidad aimara de Acora, en comparación con contextos educativos sin este enfoque?
- ¿Cómo se manifiesta el uso de la lengua aimara en el ámbito educativo y cuál es su impacto en el aprendizaje de los estudiantes aimaras en escuelas con Educación Bilingüe Intercultural, en comparación con aquellas que no implementan este modelo?
- ¿En qué difiere el comportamiento cultural de los niños y niñas aimaras en contextos educativos con Educación Bilingüe Intercultural respecto a aquellos sin esta modalidad, dentro de la comunidad de Acora?

2.3 Intención de la investigación

La presente investigación tiene como intención analizar y comprender la influencia de la EBI en la comunidad aimara de Acora, con el fin de identificar los factores que facilitan o dificultan su implementación efectiva. En particular, se busca determinar cómo la EBI impacta en la valoración de las características culturales aimaras, en el uso de la lengua aimara dentro del ámbito educativo y en el comportamiento cultural de los estudiantes en contextos escolares. Este análisis es fundamental para comprender las dinámicas socioculturales y pedagógicas que intervienen en la aplicación de la EBI, así como para aportar evidencia que permita mejorar las políticas y prácticas educativas dirigidas a comunidades indígenas.

2.4 Justificación

Esta investigación es necesaria para obtener una comprensión profunda del impacto que tiene el programa de EBI en la comunidad aimara de Acora, donde la preservación cultural y lingüística de la comunidad es crucial para la conformación de la identidad y el desarrollo holístico de los miembros de la comunidad. Comprender los factores que ayudan y obstaculizan la implementación exitosa del EBI revelará las barreras y oportunidades existentes, mejorando así las prácticas educativas y las políticas públicas dirigidas hacia el EBI. Además, entender el impacto del EBI en la estimación de los valores atribuidos a la cultura aimara, el idioma aimara en la educación y la conducta cultural de los estudiantes es vital para la construcción de un sistema educativo que sea verdaderamente inclusivo, relevante y respetuoso de la pluralidad sociocultural de la sociedad. Este estudio proporcionará evidencia empírica que se utilizará en el diseño de estrategias pedagógicas y planes educativos que busquen la revitalización y preservación de la cultura y lengua aimara, al tiempo que apoyen el desarrollo académico y social de los estudiantes. En conjunto, se espera que la investigación promueva el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en la región, ampliando la equidad educativa y el reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos indígenas.

2.5 Objetivos

Los objetivos de la investigación comprenden la intención del estudio y permiten describir el tipo de proceso que ha seguido la investigación.

2.5.1 Objetivo general

- Determinar la influencia de la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en la valoración de las características culturales, el uso de la lengua aimara y el comportamiento cultural de los niños y niñas de la comunidad aimara de Acora, en comparación con contextos educativos que no aplican la EBI.

2.5.2 Objetivos específicos

- Analizar de qué manera la Educación Bilingüe Intercultural contribuye a la valoración de las características culturales en la comunidad aimara de Acora, en comparación con contextos educativos sin este enfoque.

- Describir el contexto de uso de la lengua aimara en la educación y evaluar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes aimaras en escuelas con modalidad de Educación Bilingüe Intercultural, en comparación con escuelas sin esta modalidad.
- Comparar el comportamiento cultural de los niños y niñas aimaras en contextos educativos con Educación Bilingüe Intercultural y sin esta modalidad, dentro de la comunidad de Acora.

2.6 Hipótesis

En esta sección se procede al desarrollo y análisis de las hipótesis formuladas, las cuales constituyen proposiciones tentativas que orientan la investigación hacia la comprobación científica de la influencia de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en la comunidad aimara de Acora. Las hipótesis permiten establecer relaciones esperadas entre variables clave, tales como la valoración de las características culturales aimaras, el uso de la lengua aimara en el ámbito educativo y el comportamiento cultural de los estudiantes.

2.6.1 Hipótesis general

- La implementación de la Educación Bilingüe Intercultural en la comunidad aimara de Acora influye positivamente en la valoración de las características culturales, el uso de la lengua aimara y el comportamiento cultural de los niños y niñas, en comparación con contextos educativos que no aplican la Educación Bilingüe Intercultural.

2.6.2 Hipótesis específicas

- La Educación Bilingüe Intercultural contribuye significativamente a una mayor valoración de las características culturales aimaras en la comunidad de Acora, en comparación con contextos educativos sin este enfoque.
- El uso de la lengua aimara en la educación bajo la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes aimaras, en comparación con las escuelas que no implementan esta modalidad.



- El comportamiento cultural de los niños y niñas aimaras es más coherente y afirmado en contextos educativos con Educación Bilingüe Intercultural, en comparación con aquellos que estudian en escuelas sin esta modalidad.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Acceso al campo

Según Rodríguez et al. (1996) “la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” p. 32).

Sampieri y Baptista (2003) señalaron que “la investigación cualitativa se caracteriza por ser inductiva, flexible y holística, permitiendo comprender los fenómenos en su contexto natural” (p. 358).

Taylor y Bogdan (1986) sostuvieron que “la investigación cualitativa produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Los investigadores comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, no evaluando hipótesis preconcebidas” (p. 8).

Según Flick (2002) “La investigación cualitativa se sitúa en la tensión entre métodos y actitudes, buscando una comprensión profunda y contextualizada” (p. 30).

El estudio se realiza en las comunidades aimara de Marca Esqueña y Caritamaya, en Acora, Puno, una región habitada tanto por grupos quechuas como aimaras. En esta región, la EBI se está utilizando para retener las lenguas y tradiciones indígenas y mejorar la calidad educativa en el área. Puno ha sido una región pionera en la implementación de la EBI, que ha abordado las necesidades culturales y lingüísticas de estas comunidades, fortaleciendo su identidad mientras fomenta la inclusión social.

La EBI busca integrar lenguas y culturas a través del uso de la lengua materna, con el fin de fomentar la apreciación de su cultura y actitudes tradicionales. No obstante, persisten brechas significativas entre los estudiantes de EBI y los de no EBI, notablemente en apreciación cultural, habla aimara y las dimensiones performativas de la cultura.

La región enfrentó el limitado alcance de la EBI en regiones remotas, recursos e infraestructura inadecuados, y bajos niveles de capitalización e interculturalidad en los

niveles educativos superiores, todos los cuales socavan la sostenibilidad e impacto de la educación bilingüe.

En general, el estudio se centra en la coexistencia de escuelas EBI y no EBI y las profundas brechas culturales y lingüísticas entre los niños escolares aimaras. Aunque las políticas educativas buscan la inclusión y el reconocimiento de las lenguas y culturas originarias, persisten obstáculos para su plena implementación y aceptación comunitaria.

Para la realización del estudio sobre la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en la comunidad aimara de Acora, se establecieron procedimientos formales e informales para acceder a los escenarios educativos y comunitarios seleccionados: la comunidad y escuela N.º 70098 con EBI en Marca Esqueña, y la comunidad y escuela N.º 70116 sin EBI en Caritamaya, ambas ubicadas en el distrito de Acora, provincia y departamento de Puno. La primera es una escuela estatal, multigrado y de zona rural, con educación bilingüe intercultural. La segunda también es estatal y rural, pero es polidocente y no cuenta con EBI.

3.1.1 Procedimientos formales

Se solicitó autorización formal a las autoridades educativas locales, incluyendo a la Dirección Departamental de Educación de Puno, al Área de Desarrollo Educativo ADE Platería, y a las direcciones de las escuelas involucradas. Asimismo, se gestionaron permisos ante los líderes comunitarios y autoridades tradicionales de ambas comunidades, respetando los protocolos culturales aimaras para el ingreso y la realización de actividades de investigación en sus territorios. Estos permisos fueron fundamentales para legitimar la presencia del equipo investigador y garantizar la colaboración de docentes, estudiantes y familias.

3.1.2 Procedimientos informales

Se estableció contacto previo con líderes comunitarios y docentes mediante visitas exploratorias y reuniones informales, que permitieron construir confianza y explicar los objetivos de la investigación. La participación en actividades comunitarias y escolares facilitó la integración del equipo investigador y el acceso a espacios de observación y entrevistas.

3.1.3 Dificultades encontradas y estrategias para sortearlas

Entre las dificultades más relevantes se encontraron la desconfianza inicial de algunos miembros de la comunidad hacia el investigador y limitaciones de disponibilidad de tiempo. Para superar estas dificultades, se respetaron los tiempos y ritmos comunitarios, y se adaptó el cronograma de trabajo para aprovechar las ventanas climáticas favorables. La transparencia en la comunicación y el respeto por las normas y costumbres locales fueron clave para consolidar el acceso y la participación.

3.1.4 Período de realización del estudio

La investigación se desarrolló durante el período comprendido entre los años 2000 y 2005, lo que permitió observar la evolución y los cambios en la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural en las comunidades y escuelas seleccionadas, así como recoger datos longitudinales que enriquecen el análisis contextual y pedagógico.

Esta metodología garantizó un acceso ético, respetuoso y efectivo a los escenarios de estudio, permitiendo una aproximación profunda y contextualizada a la realidad educativa y cultural de la comunidad aimara de Acora.

3.2 Selección de informantes y situaciones observadas

Para la investigación sobre la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en la comunidad aimara de Acora, se seleccionaron como actores principales a los alumnos y profesores del cuarto ciclo de nivel primario de escuelas con y sin EBI, así como a los padres de familia cuyos hijos cursan estudios en dichos ciclos y planteles educativos.

3.2.1 Razones para la selección de actores

Estudiantes y maestros del cuarto ciclo: este nivel educativo es fundamental porque cimienta las habilidades esenciales aprendidas en lengua, cultura y desarrollo cognitivo, que son elementos clave para medir el impacto de la EBI. Además, el cuarto ciclo representa una etapa en la que los estudiantes ya tienen una base previa y pueden evidenciar cambios o impactos derivados de la modalidad educativa (EBI o no EBI). Los profesores, por su parte, son agentes

directos de la implementación pedagógica y sus percepciones y prácticas son determinantes para el éxito del programa.

Padres de familia: Su percepción es especialmente importante para entender el contexto sociocultural y las expectativas en torno a la educación de sus hijos, y para apreciar el impacto de la EBI desde la perspectiva familiar y comunitaria. La inclusión de los padres ayuda a evaluar y completar la información escolar, ofreciendo así un punto de vista más completo.

3.2.2 Valoración de la información según el origen de los informantes

La selección de diferentes tipos de informantes permite la triangulación de datos; así, se refuerza la validez y la profundidad del análisis. La información se evalúa en relación con el rol, la experiencia y el contexto de cada informante, reconociendo que los estudiantes, los docentes y los padres brindan perspectivas constructivas hacia la educación bilingüe e intercultural en Acora.

3.2.3 Selección de situaciones concretas para observación

Las sesiones de observación fueron seleccionadas considerando criterios de relevancia pedagógica y representatividad, priorizando momentos con clases de lengua, cultura y grupos donde se desarrollen actividades fundamentales para el aprendizaje y uso del aimara a nivel intercultural, como clases de lengua, prácticas culturales y dinámicas grupales. Son estas situaciones las que a nivel significativo y real permiten la observación de actitudes culturales, prácticas comunicativas y técnicas docentes.

3.2.4 Procedimiento de selección de informantes

La selección se llevó a cabo de manera progresiva en función de los resultados preliminares de las interacciones directas antes de la ejecución del estudio. Esta metodología era, de hecho, similar al muestreo teórico, ya que la selección se realizaba a medida que surgían actores y situaciones relevantes para afinar aún más los aspectos bajo estudio. La disposición y aceptación de los informantes para participar en diversas técnicas de investigación, como entrevistas, observaciones y grupos focales, era un criterio principal de inclusión que aseguraba la calidad y relevancia de la información recopilada.

Este enfoque de selección permite que la información recopilada describa con precisión los procesos educativos y culturales de las comunidades aimara bajo estudio, garantizando un análisis exhaustivo y contextual.

3.3 Estrategias de recogida y registro de datos

El proceso de recolección de datos sobre la Educación Bilingüe Intercultural en la comunidad aimara de Acora se llevó a cabo utilizando varios métodos y herramientas que fueron especialmente diseñados para adaptarse al idioma y la cultura de los participantes, haciendo hincapié en evaluar los resultados de la EBI en comparación con el modelo educativo que no implementó EBI.

3.3.1 Encuestas

Se realizaron encuestas con estudiantes tanto de escuelas con EBI como sin EBI, utilizando aimara para las escuelas con EBI y español para las escuelas sin EBI, alineándose con la política lingüística de cada contexto. En total, se encuestaron a 15 niños de las escuelas EBI y 43 de las escuelas no EBI. Los cuestionarios fueron preparados con el objetivo de capturar las respuestas de los estudiantes hacia los elementos culturales aimaras enseñados en la escuela, su percepción sobre el uso del idioma aimara y algunos comportamientos socioculturales.

3.3.2 Entrevistas

Se realizaron entrevistas de naturaleza semiestructurada con los maestros y los padres. Las entrevistas a los maestros se llevaron a cabo en aimara y en español, dependiendo del nivel educativo y de la elección del idioma del entrevistado. Para las entrevistas a los padres, solo se utilizó aimara, ya que es el idioma dominante de ambas comunidades. Estas entrevistas fueron útiles para explorar la implementación de la EBI, la funcionalidad del idioma aimara y la apreciación cultural en la educación.

3.3.3 Observaciones

Realizamos observaciones directas a 80 niños y niñas en los dos tipos de escuelas, registrando actitudes culturales y lingüísticas en situaciones escolares. Se llevaron a cabo en sesiones concretas, elegidas por su relevancia pedagógica y

sociocultural, y que duraron lo suficiente como para captar dinámicas significativas. Las transcripciones, en conjunto con los registros fotográficos, revelaron la extensión y riqueza de las interacciones que se documentaron.

3.3.4 Instrumentos y materiales

Para la aplicación de las técnicas, se utilizó un cuestionario para niñas y niños, entrevistando a maestros, padres de familia y elaborando fichas de observación para el registro sistemático de comportamientos. Así mismo, se usaron dispositivos de grabación y cámaras de fotografías, y recursos didácticos como muñecos para facilitar la interacción durante las encuestas y las observaciones con los niños, con el fin de preservar la fidelidad en la documentación.

El énfasis temático tratado en todos los instrumentos fue la EBI. Se fijaron en las actitudes hacia la cultura aimara, el uso de la lengua aimara, y los comportamientos socioculturales de los estudiantes. Se enfocaron en la evaluación comparativa de los logros de la escuela con EBI frente a la modalidad sin EBI.

Gracias a Acora aimara, estas informaciones son particularmente valiosas y permiten un análisis más profundo ya que recogen la referencia y el accionar educativo de la comunidad. Este procedimiento les asimismo permite recoger, y junto el retrato y las prácticas educativas, las percepciones y prácticas sociales en la comunidad aimara.

3.4 Análisis de datos y categorías

El análisis de datos se realizó a través de un meticuloso proceso de reducción de información al excluir datos que eran irrelevantes para el tema de la valoración cultural, la utilización del idioma aimara y el comportamiento sociocultural de los estudiantes. En este caso, la información se organizó de acuerdo a un sistema de categorías que se construyó de manera inductiva, lo que permite la identificación de patrones emergentes y significativos dentro de los discursos y observaciones. Las categorías más importantes incluyeron valoración cultural, comportamiento sociolingüístico y conducta sociocultural. Estas se organizaron en un sistema de clasificación y se sometieron a comparaciones entre entornos educativos, con y sin EBI, para extraer significados profundos y contrastes relevantes. El manejo de los datos combinó procedimientos físico-

manipulativos, como la codificación manual y organización de fichas, con el apoyo de programas informáticos especializados para la transcripción y análisis cualitativo, garantizando precisión y sistematicidad en la interpretación de los resultados.

3.4.1 Procedimiento de acopio de datos

El trabajo de campo se inició con el establecimiento de los primeros contactos con las autoridades educativas del Área de Desarrollo Educativo de Platería, de donde se obtuvo información referente al registro de centros educativos de las diferentes modalidades que funcionan en el distrito de Acora.

Luego, una vez analizado el panorama de las modalidades educativas, se ratificó la selección de las escuelas de los centros poblados de Marca Esqueña y Caritamaya, a cuyas autoridades se realizaron también las primeras visitas de contacto e información referentes a la realización de la investigación. Esto dio paso al contacto con los niños y niñas y a su identificación; posteriormente, se procedió con la identificación de los padres de familia para la aplicación de los instrumentos de investigación.

Las primeras escuelas seleccionadas para el caso de la modalidad de educación bilingüe intercultural fueron las de las comunidades campesinas de Juruhanani y Chamchilla, respectivamente. Sin embargo, los estudios emprendidos en dichos planteles fueron cancelados, lamentablemente, porque los docentes de los grados del cuarto ciclo no conocían ni hablaban aimara, lo cual era preferible para nuestro estudio de caso.

El trabajo de campo se desarrolló preferentemente durante las visitas realizadas por lo general en las horas de la mañana, en las que se hicieron las observaciones del caso y se dialogó con los informantes, como complemento a los trabajos planificados para la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación diseñados para este estudio.

Este estudio se concretó de acuerdo con los siguientes criterios de viabilidad:

- a) La revisión de la información bibliográfica sobre la metodología de la investigación multidisciplinaria de tipo descriptivo y explicativo, que supone el análisis de información cuantitativa y cualitativa.
- b) La revisión de supuestos teóricos a través de la selección de fuentes bibliográficas existentes sobre el desarrollo de las modalidades educativas, como la educación bilingüe intercultural y el tipo de educación tradicional hispana.
- c) La formulación del problema, antecedentes, objetivos, hipótesis y métodos de investigación.
- d) La determinación de la agenda de investigación basada en diferentes estudios realizados sobre las experiencias de las escuelas de educación bilingüe intercultural y los centros educativos hispanos sin EBI.
- e) La planificación de las fases de trabajo para la recolección de datos referentes a las experiencias de las escuelas de educación bilingüe intercultural y los centros educativos hispanos sin EBI en el ámbito de la jurisdicción de la zona de estudio.

Así pues, una vez establecidos los contactos respectivos con la población objetivo para realizar la presente investigación, primeramente, se aplicó una encuesta de 25 ítems a los niños y niñas del segundo ciclo del nivel primario de las escuelas de ambas modalidades educativas, sobre las características culturales aimaras existentes en la escuela. Luego, también a los niños, se aplicó otra encuesta de 16 ítems sobre el uso de la lengua aimara. Posteriormente, se procedió con la observación de los comportamientos socioculturales que los niños y niñas aimaras de ambas modalidades educativas muestran dentro de la comunidad.

A los profesores y padres de familia, en ambas localidades, se les realizaron entrevistas que fueron grabadas en cintas de audio. Estas se llevaron a cabo en espacios más convenientes y adecuados para los informantes; por lo general, las entrevistas a los profesores se realizaron en el centro educativo, mientras que las dirigidas a los padres de familia fueron en sus casas. Las entrevistas a los profesores se realizaron en aimara y castellano (en aimara al docente de la escuela con EBI y en castellano al docente de la escuela sin EBI). La duración de cada entrevista fue entre una hora y hora y media. Posteriormente, estas entrevistas fueron transcritas por el investigador.

3.4.2 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

La primera encuesta, aplicada a los niños y niñas, referente a las características culturales aimaras existentes en la escuela, contenía 25 ítems, cada uno representando una característica que demandaba una respuesta relacionada con la frecuencia: muchas veces (M.V.), a veces (A.V.) o nunca (N.). Por tanto, había que marcar una “x” en uno de los tres casilleros.

Para efectos de la tabulación de los datos, a la respuesta en el casillero M.V. se le asignaron 4 puntos; a la respuesta intermedia A.V., 2 puntos; y al casillero correspondiente a N., 0 puntos. Con ello, se elaboró un cuadro de doble entrada, en el que por una parte estaba el código de cada uno de los 25 ítems y, por otra, el código de los niños y niñas encuestados. El cuadro se fue llenando con los números 4, 2 o 0, según la respuesta dada. Luego, se hizo la sumatoria del número de cuatros, dos y ceros en cada una de las modalidades educativas. El resultado de la sumatoria se multiplicó por cien y se dividió entre el número total de alumnos encuestados.

Para el análisis de los datos tabulados, los porcentajes fueron sistematizados en cuadros estadísticos y graficados en histogramas.

Un procedimiento similar se desarrolló para tabular las respuestas dadas a la encuesta aplicada a los niños y niñas sobre la utilización del idioma aimara, con la diferencia de que esta contenía solo dieciséis ítems. Para su interpretación, se agruparon ítems con porcentajes que iban de 0% a 25%, de 26% a 50%, de 51% a 75% y de 76% a 100%, otorgando apreciaciones de deficiente, regular, bueno y muy bueno, respectivamente.

Para observar el comportamiento sociocultural de los niños y niñas de ambas modalidades educativas, se preparó un registro también de doble entrada, en el que por una parte se consideraron veinte rasgos comportamentales en castellano y aimara y, por otra, la nómina de alumnos agrupados según el sexo. Uno de los casilleros se asignó para controlar la edad de los niños y niñas.

Las observaciones de los comportamientos de los niños y niñas se realizaron durante el año lectivo 1999, llenando los registros de observación y asignando el calificativo “A” en caso de respuesta afirmativa (equivalente a 1

punto); “B” para respuestas intermedias (equivalente a 0.5 puntos); y “C” para respuestas negativas (equivalente a 0 puntos). Sumando los puntajes asignados a cada rasgo comportamental se obtuvo la calificación sobre veinte.

Para el análisis, se calculó la media aritmética de los puntajes obtenidos por los niños y niñas de ambas modalidades educativas. Estos promedios se registraron en un cuadro estadístico y luego se graficaron mediante polígonos (líneas).

Las entrevistas fueron las herramientas que proporcionaron más información y resultaron más útiles para el análisis, ya que permitieron interpretar la información de las encuestas y reconocer los puntos más relevantes para la población.

En general, las técnicas participativas permitieron “mapear” las diferentes percepciones que tienen los niños y niñas, profesores y padres de familia en torno a la escuela con EBI y la escuela sin EBI. La observación y la entrevista fueron un buen complemento, indispensables para conocer los temas más significativos para ellos. No solo porque a través de estas técnicas se contextualiza la información y se profundiza en los temas de mayor interés, sino porque permiten un análisis más fino de la información recogida, identificando la voz de los actores.

Por último, cabe comentar que, para la redacción del informe final de la investigación, se elaboraron borradores de tesis de acuerdo con los resultados o avances preliminares, los cuales constituyeron documentos permanentes de trabajo, modificándose continuamente, enriquecidos con elementos importantes o suprimiendo elementos menos pertinentes. Los borradores de tesis fueron elaborados según los esquemas básicos estructurados de acuerdo con las normas de redacción de tesis.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo presenta y discute los hallazgos respecto a la investigación realizada sobre la Educación Intercultural Bilingüe en la comunidad aimara de Acora, Puno. Cada resultado va acompañado de una descripción cuidadosamente elaborada de las escenas y casos que fueron observados y de las culturas educativas en las diferentes escuelas. Las afirmaciones están respaldadas por citas textuales de entrevistas realizadas con los participantes, así como de registros de observación, diarios de campo, documentos institucionales y otros documentos pertinentes, que fueron contrastados para asegurar la precisión y capturar las diferencias en la valoración cultural, el uso del aimara y la conducta cultural entre los estudiantes de escuelas con EBI y aquellos sin EBI. Esta exhaustiva investigación se basa e integra evidencia empírica y marcos teóricos, lo que invita y profundiza reflexiones críticas sobre los temas y logros de la EBI en relación a la mejora de la identidad cultural y lingüística en la comunidad aimara.

4.1 Resultados

Esta sección examina las actitudes culturales, el uso del idioma y el comportamiento cultural de los asistentes a la escuela EIB en comparación con sus compañeros en escuelas no EIB. Los hallazgos se basan en evidencia empírica recopilada a partir de entrevistas con participantes, registros de observación, notas de campo y documentos institucionales, proporcionando interpretaciones ricas y contextualizadas de las prácticas educativas y culturales en cuestión. Este discurso incorpora las percepciones y experiencias de la comunidad, ilustrando los impactos de la EIB en la acentuación de la identidad cultural y lingüística aimara, documentando, sin embargo, el cambio sustancial en el desarrollo cultural y lingüístico de los estudiantes de los dos grupos contrastantes.

4.1.1 Las características culturales aimaras en la escuela con y sin Educación Bilingüe Intercultural

A partir de las vivencias y opiniones de niños, niñas y padres, se analiza la manera en que la cultura aimara se experimenta, aprende y transmite en los ámbitos escolar y comunitario.

Este análisis comparativo considera la influencia que tiene cada modalidad educativa en la conservación y fortalecimiento de la lengua, las costumbres, los valores y las prácticas culturales aimaras, así como en la relación entre la escuela y su entorno social. La investigación se fundamenta en testimonios y percepciones que reflejan la interacción entre educación y cultura en un pueblo indígena que ha sabido mantener muchas de sus tradiciones a pesar de procesos históricos de aculturación y exclusión.

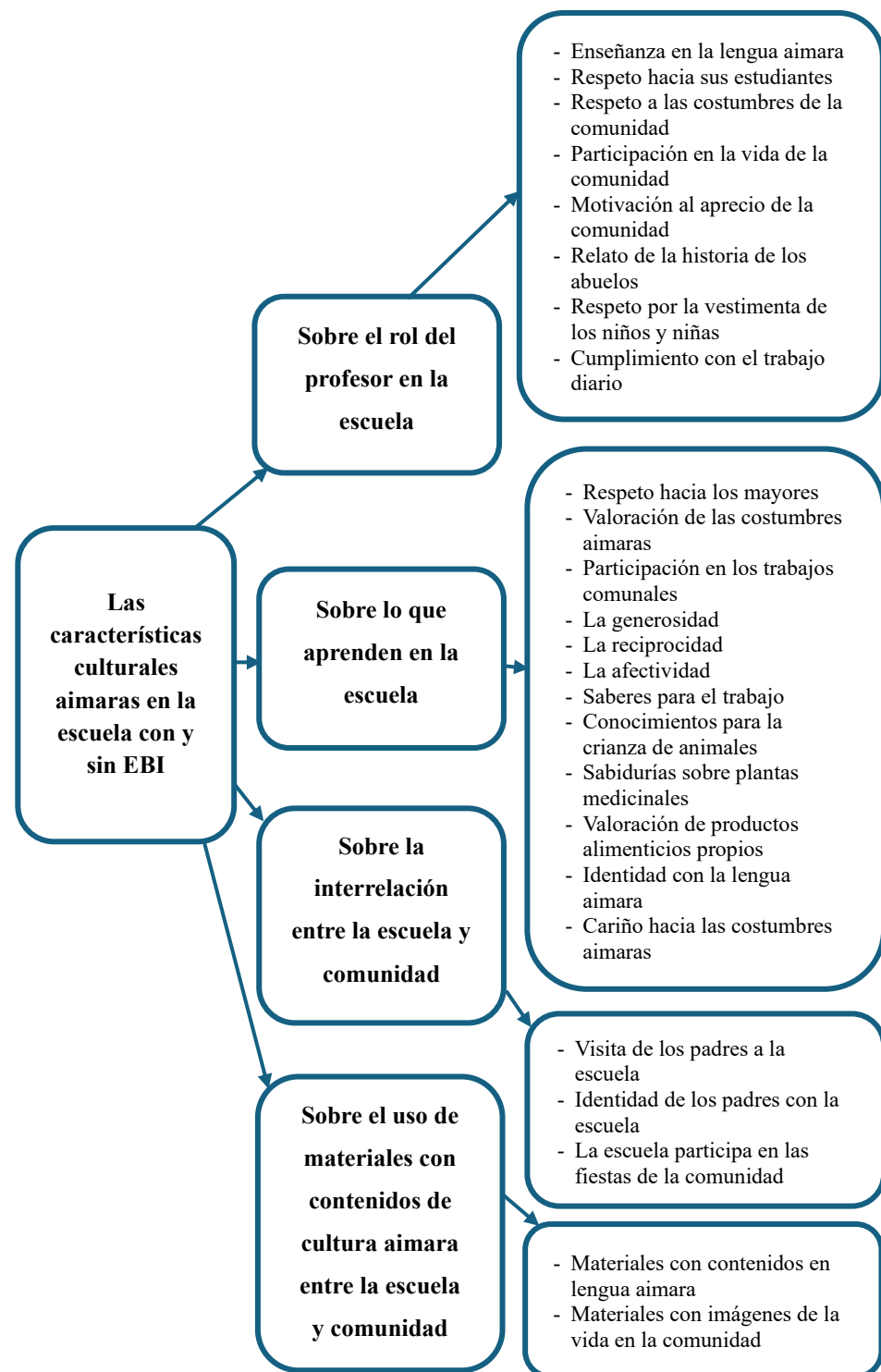
En síntesis, el capítulo aborda cómo la educación, especialmente a través de la modalidad bilingüe intercultural, contribuye a que los niños y niñas aimaras reconozcan, valoren y transmitan su identidad cultural dentro del contexto escolar y comunitario, en contraste con la escuela tradicional que tiende a homogeneizar y debilitar esos rasgos culturales.

A. Percepciones de los niños y niñas escolares

En este punto se analizarán en detalle los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a estudiantes de la escuela con modalidad de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y de la escuela tradicional sin esta modalidad. El análisis se centrará en evaluar el desempeño del profesor desde cuatro perspectivas principales: el rol del docente en la escuela, los contenidos que se enseñan, la relación entre la escuela y la comunidad, y el uso de materiales con contenidos de cultura aimara. En cada una de estas perspectivas se abordará el tratamiento de las veinticinco características culturales identificadas en el contexto aimara. El objetivo es determinar cómo la modalidad EBI influye en la valorización y transmisión de estos elementos culturales en comparación con la educación tradicional, que frecuentemente ha marginado o desvalorizado estos saberes ancestrales.

Figura 1

Características culturales aimaras en escuela con y sin EBI, UNAP 2006



Nota. Evaluación de percepciones de los niños y niñas escolares.

En efecto, se aborda cuatro dimensiones clave para comprender cómo la cultura aimara se manifiesta y se fortalece en el ámbito escolar,

tanto en escuelas con EBI como en las tradicionales. Primero, se examina el rol del profesor, destacando su función no solo como transmisor de conocimientos, sino también como mediador cultural que enseña en lengua aimara, respeta a sus estudiantes y sus costumbres, participa activamente en la comunidad, motiva el aprecio por la cultura local y transmite la historia ancestral, además de respetar la vestimenta tradicional y fomentar el cumplimiento de las responsabilidades diarias.

En segundo lugar, se analizan los aprendizajes que los estudiantes adquieren, que incluyen valores y saberes culturales fundamentales como el respeto hacia los mayores, la valoración de las costumbres aimaras, la participación en labores comunales, y la internalización de principios como la generosidad, la reciprocidad y la afectividad. Se incluyen también como conocimientos prácticos el cultivo agrícola, la ganadería, el aprovechamiento de plantas medicinales, la sobrevaloración de ciertos alimentos autóctonos, la lengua y las tradiciones aimaras, de las cuales se tiene un cariño especial y una identidad.

La tercera dimensión tiene que ver con la escuela y la comunidad, centrándose en el nexo de la comunidad con los padres evaluando el rol de los padres en las actividades que se realizan en el establecimiento educativo, el involucramiento de los padres hacia la identidad que sienten como miembros de la escuela y la participación de la escuela en los actos de la comunidad, que sirven para construir la cultura y el lazo social entre los dos espacios.

Como última parte, se halla el abordaje de los materiales educativos que contienen los aimaras, en especial lo que se refiere a la lengua de los antepasados y dibujos de la vida de la comunidad. Estos ayudan a los niños a expresar su cultura, así como a fortalecer su identidad y el aprendizaje.

Con este análisis comprensivo se espera lograr explicar las educaciones con y sin EBI en la vivencia y percepción cultural, resaltando así la fundamentación que tenga la escuela en la difusión y el fortalecimiento de la cultura aimara.

B. Sobre el rol del profesor en la escuela

El desempeño del profesor resulta ser más favorable en la escuela con EBI en comparación con la escuela sin EBI; esta diferencia se explica esencialmente porque en la modalidad EBI, los docentes no se limitan a dar clases, sino que, como mediadores de la cultura aimara, integran el idioma y las costumbres en la enseñanza. Este hecho crea un respeto y una valorización hacia la identidad cultural de los estudiantes que los motiva a participar activamente.

El enfoque de la EBI da una más profunda interrelación del profesor con los alumnos y la comunidad, favoreciendo la enseñanza de saberes ancestrales y la relación escuela contexto sociocultural de los alumnos. Por el contrario, la escuela sin EBI tiende a ser uniforme y alejada de la cultura local, lo que limita los esfuerzos del docente y la integración de los alumnos con el sistema educativo.

En consecuencia, el desempeño del docente en la escuela intercultural bilingüe se considera más apropiado para atender las necesidades culturales y lingüísticas de los niños aimaras, ya que apoya no solo su aprendizaje académico, sino también la afirmación de su identidad cultural y social. Esto, a su vez, proviene del análisis de percepciones recopiladas durante la investigación que muestra una evaluación más favorable del papel del docente en el modelo bilingüe intercultural.

B.1 Enseñanza en la lengua aimara

En este ítem se evidencia el cómo y cuándo el profesor hace uso de la lengua aimara en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se enmarca en un contexto de compartición de saberes y de habilidades. El uso de la lengua aimara en el aula no es solo para ayudar en la comprensión de los contenidos para los estudiantes de habla nativa o para los que han tenido acceso a la lengua desde la niñez, sino que a la vez ayuda a fomentar la identidad cultural y la interculturalidad de un sistema educativo.

En el proceso de enseñanza en aimara se da desde el momento del saludo hasta las explicaciones y reflexiones durante la clase; los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a participar y expresarse en su lengua nativa. Este en particular busca en el alumnado que logra formar integralmente a la persona, tal y como respeta y valora la cultura de su entorno, mejora su comunicación y ayuda en el aprendizaje de materias complejas como matemáticas, a ayudar con explicaciones en aimara. De esta forma, el uso de la lengua originaria se hace fundamental como recurso pedagógico para articular el saber escolar y el contexto, y para contrarrestar la pérdida y el olvido de la lengua y cultura aimara en el sistema educativo.

Tabla 1

Uso del aimara por el docente en sesiones, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	4	27	7	47	4	27	15	100
Escuela sin EBI	10	23	12	28	21	49	43	100
Total	14	24	19	33	25	43	58	100

Nota. Frecuencia de uso del aimara por los docentes durante las sesiones.

Así pues, en la escuela con EBI, el 27 % de los alumnos encuestados afirma que el profesor bilingüe “muchas veces” les enseña en la lengua aimara durante las sesiones de aprendizaje; mientras que el 47 % responde “a veces”; y el 27 % restante confiesa que el profesor bilingüe “nunca” les enseña en aimara. Es importante destacar que el porcentaje más alto corresponde al uso esporádico de la lengua aimara en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En el caso de la escuela sin EBI, el 23 % de los alumnos encuestados manifiestan que el profesor “muchas veces” les enseña en la lengua aimara; mientras que el 28 % responde “a veces”; y el 49 % restante indica que el profesor “nunca” les enseña en aimara. En esta modalidad educativa, los porcentajes más altos reflejan un uso incipiente y esporádico de la lengua aimara en el proceso de aprendizaje.

Como se observa, es el profesor de la escuela con EBI quien utiliza con mayor frecuencia la lengua aimara en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, en comparación con su homólogo en la escuela sin EBI. Este hecho se debe, entre otros aspectos, a factores como la identificación del docente con la lengua aimara, el cumplimiento de la normatividad dictada por el Ministerio de Educación y la actitud favorable de los padres de familia respecto al uso del idioma aimara.

B.2 Respeto hacia las y los estudiantes

El respeto se fundamenta en el reconocimiento de la dignidad inherente a cada persona, entendida como un valor esencial e insustituible que define al ser humano como un fin en sí mismo. Desde esta perspectiva el respeto no es una actitud condicional o limitada, sino una consideración incondicional hacia el otro que se basa en su valor profundo. En el ámbito educativo, el respeto hacia los estudiantes en el contexto escolar debe ser el reconocimiento de su dignidad en su forma plena, sin importar las circunstancias, brindando una atención que respete su ser, su cultura y sus derechos fundamentales. Esta comprensión del respeto es fundamental para construir vínculos en los procesos educacionales que faciliten el desarrollo de ambientes inclusivos y equitativos en los que los alumnos se sientan apreciados y reconocidos en su totalidad.

Tabla 2

Actitud respetuosa del profesor hacia los estudiantes, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	9	60	1	7	5	33	15	100
Escuela sin EBI	39	91	4	9	0	0	43	100
Total	48	83	5	9	5	9	58	100

Nota. La tabla muestra la actitud respetuosa del profesor hacia los estudiantes.

Cuando se les preguntó si el maestro los trata con respeto en la escuela, el 60% de los estudiantes de la escuela EBI afirman que su maestro bilingüe “muchas veces” los trata con respeto; mientras que el 7%

respondió “a veces” y el 33% restante admite que su maestro bilingüe “nunca” los trata bien. Esto indica que, en la escuela con EBI, se evidencia una actitud respetuosa por parte del profesor hacia las alumnas y alumnos, aunque un porcentaje considerable de ellos manifiesta que aún son objeto de maltrato y subordinación por parte de su profesor.

En el caso de la escuela sin EBI, el 91 % de los alumnos encuestados manifiestan que el profesor “muchas veces” les trata con respeto; el 9 % responde “a veces”; y ninguno indica haber recibido maltrato. En esta escuela, la evidencia de la actitud respetuosa por parte del profesor hacia los alumnos es mucho más contundente.

Podemos constatar, entonces, que al analizar las realidades de ambas modalidades educativas se observa que solo en la escuela con EBI los profesores aún muestran actitudes de desconsideración y autoritarismo hacia los niños y niñas con quienes trabajan. Es decir, al parecer, en esta modalidad educativa la agresión, el desprecio y la disminución que hace años atrás eran objeto los niños y niñas de los pueblos andinos aún se manifiestan de una u otra forma.

B.3 Respeto a las costumbres de la comunidad

Esta sección se centra en analizar el grado de respeto que muestran los estudiantes de escuelas con y sin EBI hacia las tradiciones y costumbres de la comunidad aimara. Se examinan las percepciones de los alumnos sobre la importancia y reconocimiento de las prácticas culturales, normas sociales y tradiciones propias de su entorno comunitario. Asimismo, se evalúa cómo este respeto influye en el proceso educativo y en la interacción entre la escuela y la comunidad.

Este análisis permite identificar tanto las semejanzas como las diferencias en la actitud de los estudiantes frente a la cultura local, aspecto clave para comprender su integración cultural en el ámbito escolar. De este modo, se profundiza en cómo la modalidad educativa, con o sin EBI, afecta la experiencia y transmisión de la identidad cultural aimara,

favoreciendo o limitando la conexión entre los conocimientos escolares y las prácticas comunitarias.

Tabla 3

Respeto del docente a las costumbres y valores aimaras, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	9	60	1	7	5	33	15	100
Escuela sin EBI	39	91	4	9	0	0	43	100
Total	48	83	5	9	5	9	58	100

Nota. La tabla muestra la percepción del respeto docente hacia las costumbres.

Ante la pregunta sobre si el profesor respeta las costumbres de la comunidad, en la escuela con EBI, el 93 % de los alumnos encuestados refieren que el profesor bilingüe “muchas veces” sí respeta las costumbres de la comunidad; el 7 % responde “a veces”; y ninguno indica que el profesor bilingüe “nunca” respeta dichas costumbres. En general, se observa que casi la totalidad de los alumnos encuestados manifiestan estar satisfechos con el trato que reciben por parte de su maestro.

De manera similar, el 77 % de los alumnos encuestados en la escuela sin EBI manifiestan que el profesor “muchas veces” respeta las costumbres de la comunidad; el 12 % indica “a veces”; y el 12 % restante expresa su descontento porque el profesor “nunca” respeta las costumbres de la comunidad. En esta escuela, los porcentajes reflejan que el profesor muestra una actitud casi permanente de respeto en sus interrelaciones con los alumnos. Sin embargo, tanto en la escuela con EBI como en la escuela sin EBI, se constata una tendencia generalizada a respetar las costumbres andinas por parte del profesor. En el ejemplo de la primera escuela, esta actitud de respeto es más fuerte que en la segunda. Esto se debe a que el respeto por las costumbres andinas surge de la identificación con ellas; de lo contrario, habría desdén y falta de pertenencia.

B.4 Participación en la vida de la comunidad

Su compromiso con los alumnos y el proceso de enseñanza va más allá del aula y de la educación formal, puesto que los maestros y las maestras resultan involucrados en la vida social, cultural y productiva de la comunidad aimara. Este lazo con la comunidad posibilita que los educadores asuman el rol de mediadores culturales, los que en virtud de su participación en la vida comunitaria y en las fiestas y en los trabajos comunitarios y en otras actividades, ayudan a difundir la identidad y los valores de la región.

Su presencia y colaboración en los eventos comunitarios y en las actividades colectivas permiten también avanzar en la construcción de una educación intercultural que respete y valore las tradiciones, cultura y saberes ancestrales, promoviendo el clima de confianza y respeto entre la escuela y la comunidad.

Para los maestros, participar en la vida de la comunidad significa ayudar en la construcción de las relaciones y el diálogo entre la escuela y las familias, e implementar una educación que considere el entorno y las realidades del contexto donde viven.

Este compromiso activo de los educadores con la vida de la comunidad local implica también que apoyan las iniciativas de la comunidad y que toman parte en la gobernanza de la educación a fin de asegurar la continuidad y la pertinencia de la educación bilingüe intercultural.

Este rol activo también implica que los docentes apoyen iniciativas comunitarias y participen en la toma de decisiones educativas, contribuyendo a la continuidad y pertinencia de la educación bilingüe intercultural.

En suma, la participación de los maestros en la comunidad es fundamental para fortalecer el sentido de pertenencia, la cohesión social y el desarrollo integral de los estudiantes dentro de su entorno cultural.

Tabla 4

Participación en la vida de la comunidad, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	7	47	3	20	5	33	15	100
Escuela sin EBI	0	0	5	12	38	88	43	100
Total	7	12	8	14	43	74	58	100

Nota. La tabla muestra la participación del profesor en la vida comunitaria.

Al preguntar a los alumnos de manera explícita si consideran que su profesor tiene la disposición de participar en la vida de la comunidad, en la escuela con EBI, el 47 % de los encuestados afirma que el profesor bilingüe “muchas veces” acostumbra visitar las casas de sus familias; por tanto, de algún modo sí es partícipe de la vida comunitaria. Luego, el 20 % de los alumnos indica que su profesor “a veces” participa en la vida de la comunidad; y el 33 % restante objeta que “nunca” ha recibido visita alguna de su profesor bilingüe.

En el caso de la escuela sin EBI, ninguno de los niños ni niñas encuestados justificó que su profesor “muchas veces” participe en la vida comunitaria; más bien, el 12 % de los encuestados expresa que su profesor “a veces” interviene en la vida comunal, mientras que el 88 % alega que su profesor “nunca” muestra predisposición para integrarse a la vida de las familias de sus pupilos. Esto confirma que en esta modalidad persiste el fenómeno de la ausencia de capacidad de inserción comunitaria por parte del docente, quien trabaja únicamente al interior de la escuela sin tomar contacto con la vida cotidiana de las familias a lo largo y ancho de la comunidad.

Los resultados de las encuestas corroboran que, en la escuela con EBI, el profesor tiene una mayor capacidad de inserción positiva en la comunidad que su homólogo en la escuela sin EBI. Esto motiva a señalar que el profesor de la primera escuela goza de un reconocimiento ganado entre sus alumnos y alumnas, y también entre los padres de familia, pues es considerado una persona identificada y comprometida con la realidad

que se vive en la comunidad. Por tanto, está familiarizado con los comuneros y comuneras, padres y madres de familia en su conjunto, ya que desarrolla acciones de acompañamiento y asesoría en el desarrollo integral de la comunidad. Es decir, este profesor, por lo general, comparte su vida con la de los pobladores de la comunidad donde trabaja, estando habituado a estar junto a la comunidad tanto en las tristezas como en las alegrías.

Por el contrario, la situación de los profesores de la escuela sin EBI es opuesta a la de su colega mencionado anteriormente, pues ellos llegan a la comunidad únicamente para cumplir con su horario en el centro de trabajo y permanecen solo dentro de este horario. Viajan diariamente a sus lugares de origen y no participan ni siquiera en las reuniones que suelen desarrollarse en la comunidad, lo que genera una desarticulación permanente entre profesores y comuneros.

En consecuencia, la participación activa del profesor en la vida de la comunidad depende en gran medida de su afinidad y disposición como persona, de su permanencia por un tiempo considerable en la comunidad y de su papel como guía ante diversas circunstancias que respondan a las expectativas de los comuneros.

B.5 Motivación al aprecio de la comunidad

Esta sección examina la percepción que tienen los estudiantes de escuelas con y sin EBI sobre cómo el profesor bilingüe les enseña a valorar y apreciar su comunidad. Se estudian las actitudes y opiniones de los alumnos en relación con su sentido de pertenencia, respeto y compromiso hacia las tradiciones, la cultura y el entorno social de sus localidades. El análisis permite identificar diferencias en el grado de motivación y reconocimiento comunitario entre ambas modalidades educativas, mostrando que la educación bilingüe intercultural juega un papel importante en el fortalecimiento del vínculo cultural y social de los estudiantes con su comunidad.

Estos resultados coinciden con investigaciones que indican que la educación intercultural bilingüe no solo atiende las necesidades lingüísticas y culturales de las comunidades indígenas, sino que también fomenta una ciudadanía activa y consciente, promoviendo el respeto y la valoración de las culturas originarias. Sin embargo, se reconoce que el uso y aprendizaje de la lengua originaria en el ámbito escolar puede estar condicionado por factores sociales y actitudinales, lo que afecta la efectividad de la motivación comunitaria. Por ello, una implementación adecuada de la EBI es fundamental para consolidar la identidad cultural y el compromiso social de los estudiantes aimaras, generando un impacto positivo en su integración y participación dentro de la comunidad.

Tabla 5

Actitud de estima hacia la comunidad, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	11	73	1	7	3	20	15	100
Escuela sin EBI	34	79	4	9	5	12	43	100
Total	45	78	5	9	8	14	58	100

Nota. La tabla muestra si el profesor fomenta la valoración de la comunidad.

Respecto a si el profesor incentiva el aprecio por la comunidad, los resultados de las encuestas aplicadas muestran que, en la escuela con EBI, el 73 % de los alumnos sostiene que el profesor bilingüe “muchas veces” les enseña a valorar la comunidad; el 7 % indica que su profesor “a veces” los motiva con actividades orientadas al aprecio comunitario; y el 20 % restante declara que su profesor bilingüe “nunca” les enseña este valor. Esta realidad demuestra que el profesor bilingüe tiene una actitud de estima hacia la comunidad y está fuertemente vinculado a su vida.

Resultados relativamente similares, e incluso en mayor grado, se observan en la escuela sin EBI, donde el 79 % de los alumnos encuestados manifiestan que el profesor “muchas veces” les enseña el aprecio por la comunidad; el 9 % responde “a veces”; y el 12 % restante objeta que el profesor “nunca” les enseña este valor. La incentivación, que en este caso

es mayor que en la escuela anterior, evidencia que los profesores de esta modalidad educativa hispana no introyectan el desprecio hacia la comunidad, como ocurrió con la llegada de los españoles a las comunidades andinas.

Como es sabido, la mayor injusticia cometida por los invasores españoles fue sembrar el autodesprecio entre los pobladores andinos. En el mismo error incurrieron muchos profesores, quienes manifestaban su inadaptación y frustración desvalorizando el ser y existir en las comunidades andinas, debilitando las costumbres, las creencias, el idioma, el pensamiento, las formas de trabajo, la alimentación, la vestimenta, el medio ambiente natural, entre otros aspectos.

B.6 Relato de la historia de los abuelos

Esta sección explora cómo los alumnos de escuelas con y sin EBI relatan que sus docentes les transmite la historia de sus abuelos, evidenciando la transmisión oral de saberes ancestrales y la valoración de la memoria colectiva en el contexto educativo. Se analiza la influencia de la modalidad educativa en la conservación y revitalización de la cultura y la lengua materna, destacando que en las escuelas con EBI los estudiantes muestran una mayor conexión y conocimiento de las tradiciones orales, mientras que en las escuelas sin EBI esta relación tiende a ser menos pronunciada. Este contraste refleja el papel fundamental de la educación intercultural bilingüe en fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia entre las nuevas generaciones.

Tabla 6

Historia ancestral desde la realidad actual de comunidad, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	9	60	1	7	5	33	15	100
Escuela sin EBI	17	40	10	23	16	37	43	100
Total	26	45	11	19	21	36	58	100

Nota. La tabla muestra la transmisión de la historia desde la realidad actual.

En la escuela con EBI, el 60 % de los alumnos encuestados revelan que el profesor bilingüe “muchas veces” les cuenta cómo vivían nuestros abuelos antiguamente a partir de la realidad actual de la comunidad; mientras que el 7 % de sus compañeros responde “a veces”; y el 33 % restante alega que su profesor bilingüe “nunca” les cuenta sobre la historia de los ancestros. Esto indica que el profesor con frecuencia reflexiona sobre la historia de los antepasados a partir de la realidad actual de la comunidad.

En el caso de la escuela sin EBI, el 40 % de los alumnos encuestados manifiestan que el profesor “muchas veces” les cuenta cómo vivían los abuelos antiguamente; el 23 % responde “a veces”; y el 37 % restante indica que el profesor “nunca” les cuenta esta historia. Esto ocurre porque el profesor de esta escuela, producto del sistema educativo tradicional alienante, aparentemente conoce superficialmente la historia desde la visión andina y desconoce la historia real de la comunidad donde trabaja. Por ello, se limita a desarrollar los planes contemplados en la estructura curricular básica, que generalmente se diseñan basándose en las necesidades básicas de aprendizaje de los niños y niñas del medio urbano-costeño.

Su compromiso con los alumnos y el proceso de enseñanza va más allá del aula y de la educación formal, puesto que los maestros y las maestras resultan involucrados en la vida social, cultural y productiva de la comunidad aimara. Este lazo con la comunidad posibilita que los educadores asuman el rol de mediadores culturales, los que en virtud de su participación en la vida comunitaria y en las fiestas y en los trabajos comunitarios y en otras actividades, ayudan a difundir la identidad y los valores de la región. Su presencia y colaboración en los eventos comunitarios y en las actividades colectivas permiten también avanzar en la construcción de una educación intercultural que respete y valore las tradiciones, cultura y saberes ancestrales, promoviendo el clima de confianza y respeto entre la escuela y la comunidad. Para los maestros, participar en la vida de la comunidad significa ayudar en la construcción de las relaciones y el diálogo entre la escuela y las familias, e implementar

una educación que considere el entorno y las realidades del contexto donde viven. Este compromiso activo de los educadores con la vida de la comunidad local implica también que apoyan las iniciativas de la comunidad y que toman parte en la gobernanza de la educación a fin de asegurar la continuidad y la pertinencia de la educación bilingüe intercultural.

B.7 Respeto por la vestimenta de los niños y niñas

Esta sección analiza las percepciones de los estudiantes sobre el respeto otorgado por los maestros con respecto a la vestimenta tradicional que utilizan los niños y las niñas en escuelas con y sin EBI. Se analiza cómo, en la modalidad con EBI, los profesores tienden a valorar y respetar la indumentaria propia de la comunidad, contribuyendo a la revalorización de la identidad cultural y al fortalecimiento del sentido de pertenencia de los estudiantes. En contraste, en las escuelas sin EBI, este respeto es menos evidente, lo que refleja una menor integración de los elementos culturales en el ambiente escolar. Este análisis evidencia la importancia de la educación intercultural bilingüe para promover el reconocimiento y la valoración de las expresiones culturales propias, como la vestimenta, en el proceso educativo.

Tabla 7

Respeto por la vestimenta tradicional de los estudiantes, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	11	73	1	7	3	20	15	100
Escuela sin EBI	32	74	4	9	7	16	43	100
Total	43	74	5	9	10	17	58	100

Nota. La tabla muestra el respeto a la forma de vestir de los niños y niñas.

En la escuela con EBI, el 73 % de los alumnos encuestados afirman que el profesor bilingüe “muchas veces” respeta la ropa con la que van a la escuela; el 7 % responde “a veces”; y el 20 % restante confiesa que el profesor bilingüe “nunca” respeta la ropa con la que asisten. Un gran

porcentaje de alumnos considera que su profesor no les obliga a usar el uniforme escolar único y respeta la vestimenta con la que van a la escuela.

En el caso de la escuela sin EBI, el 74 % de los alumnos encuestados manifiestan que el profesor “muchas veces” respeta la ropa con la que asisten a la escuela; el 9 % responde “a veces”; y el 16 % restante indica que el profesor “nunca” respeta dicha vestimenta. Al igual que en el grupo anterior, nuestros encuestados coinciden en señalar que su profesor siempre respeta la forma de vestir que usan para asistir a la escuela.

La vestimenta, en términos de identidad cultural andina, es una forma de expresarse y de protegerse de la inclemencia del tiempo; es parte del ser y pensar indígena, por lo que despreciar la forma de vestir equivale a inferiorizar a la persona. En términos generales, aunque en ambas escuelas existe una tendencia al uso del uniforme escolar, principalmente en actos cívicos, se puede afirmar que los profesores siempre respetan la forma de vestir de sus alumnos y alumnas, aunque insisten en el aseo personal y la limpieza de las prendas.

B.8 Cumplimiento con el trabajo diario

Esta sección analiza la percepción de los alumnos respecto a la responsabilidad en la realización de las tareas diarias de sus docentes en escuelas con y sin EBI. Se examina la regularidad, puntualidad y dedicación del profesorado en el desarrollo de sus funciones pedagógicas, así como su compromiso con la planificación y ejecución de actividades educativas. Esta sección analiza en profundidad la percepción que tienen los alumnos sobre la responsabilidad que demuestran sus docentes en la realización de las tareas diarias, comparando escuelas que implementan la modalidad EBI con aquellas que no la aplican. Se examinan aspectos clave como la regularidad con la que los profesores asisten a clases, la puntualidad en el inicio y desarrollo de las sesiones, así como la dedicación que muestran en el cumplimiento de sus funciones pedagógicas. Además, se evalúa el compromiso docente en la

planificación y ejecución de actividades educativas que respondan a las necesidades culturales y lingüísticas de los estudiantes.

Tabla 8

Puntualidad y cumplimiento del horario laboral docente, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	7	47	5	33	3	20	15	100
Escuela sin EBI	39	91	1	2	3	7	43	100
Total	46	79	6	10	6	10	58	100

Nota. La tabla muestra el cumplimiento del trabajo docente todos los días.

En la escuela con EBI, el 47 % de los alumnos encuestados afirman que el profesor bilingüe “muchas veces” cumple con trabajar todos los días de la semana en la escuela; el 33 % responde “a veces”; y el 20 % restante objeta que el profesor bilingüe “nunca” cumple con esta obligación. Como se observa, en esta escuela el índice de cumplimiento del tiempo de trabajo por parte del profesor no es del todo satisfactorio, pues, según indican nuestros encuestados, el profesor trabaja de forma esporádica en la escuela; esta situación podría deberse a las funciones administrativas que debe cumplir como director del plantel.

En el caso de la escuela sin EBI, el 91 % de los alumnos encuestados manifiestan que el profesor “muchas veces” cumple con trabajar todos los días de la semana en la escuela; el 2 % responde “a veces”; y el 7 % restante indica que el profesor “nunca” cumple con esta obligación. En esta escuela se evidencia que el profesor cumple satisfactoriamente con el horario diario y trabaja todos los días de la semana.

Los resultados indican diferencias notables en el cumplimiento del horario laboral entre profesores de escuelas con y sin EBI. En la escuela con EBI, menos de la mitad de los alumnos percibe que su profesor bilingüe cumple “muchas veces” con trabajar todos los días de la semana, mientras que una proporción significativa señala que el docente trabaja de

forma esporádica. Esta situación podría estar relacionada con las responsabilidades administrativas que el profesor desempeña como director del plantel, lo que podría limitar su presencia constante en el aula. En contraste, en la escuela sin EBI, la gran mayoría de los alumnos reconoce que su profesor cumple satisfactoriamente con el horario diario y trabaja todos los días, evidenciando un mayor compromiso en la asistencia y dedicación al trabajo escolar. Estas diferencias pueden influir en la calidad del proceso educativo y en la relación entre docentes y estudiantes en cada contexto.

C. Sobre lo que aprenden en la escuela

Ilustramos los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes de escuelas con y sin EBI en relación a lo escolar y sobre aspectos socioculturales. Estos aspectos abarcan el cumplimiento de ciertas normas sociales con respeto a la valoración de las costumbres aimaras, trabajo comunal y la internalización de valores como generosidad, reciprocidad y afecto. Se incluyen también saberes prácticos, la crianza de animales, el conocimiento acerca de plantas medicinales y la valoración de productos alimenticios de origen local. Igualmente se considera la autoidentificación con la lengua aimara y el apego a las costumbres del pueblo.

Entender la modalidad educativa adoptada en relación con el EBI permite observar cómo se propicia la transmisión y el fortalecimiento de los saberes, valores y prácticas culturales, vitales para la preservación de la identidad aimara. La EBI, por su parte, al incluir la lengua y cultura originarias en el proceso educativo, permite adquirir no solo conocimientos escolares, también definiciones y cultura en un aprendizaje contextualizado, lo que ayuda al desarrollo como persona en su medio, haciendo de los escolares no solo futuros profesionales, sino ciudadanos comprometidos con el entorno.

C.1 Respeto hacia los mayores

Esta sección explora las percepciones de los estudiantes de escuelas con y sin EBI respecto a la apreciación y el respeto hacia los adultos y ancianos de la comunidad que se enseña en clase. Se enfatiza que la EBI fomenta la apreciación y el reconocimiento del conocimiento ancestral y el respeto hacia los ancianos de la comunidad, lo que, a su vez, potencia la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Por el contrario, en las escuelas sin EBI, aunque se enseña el respeto hacia los ancianos, esta enseñanza tiende a estar menos asociada con la cosmovisión y las prácticas culturales de los estudiantes, lo que podría limitar el valor de esta enseñanza en el desarrollo holístico de los estudiantes.

Este análisis refleja la importancia de la EBI para incorporar y revitalizar las tradiciones y valores comunitarios en el proceso educativo.

Tabla 9

Actitudes de respeto hacia las personas de mayor edad, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	13	87	1	7	1	7	15	100
Escuela sin EBI	41	95	1	2	1	2	43	100
Total	54	93	2	3	2	3	58	100

Nota. La tabla muestra el respeto que los niños guardan hacia “sus mayores”.

En la escuela con EBI, el 87 % de los alumnos encuestados afirman que “muchas veces” en la escuela aprenden a respetar a los mayores; el 7 % responde “a veces”; y el 7 % restante confiesa que “nunca” aprenden a respetar a los mayores. Estas cifras muestran que, en esta escuela, casi la totalidad de los alumnos son conscientes de que se desarrollan actitudes de respeto hacia las personas de mayor edad o “sus mayores”.

En el caso de la escuela sin EBI, el 95 % de los alumnos encuestados manifiestan que “muchas veces” aprenden a respetar a los mayores; el 2 % responde “a veces”; y el 2 % restante indica que “nunca”

aprenden a respetar a los mayores. La evidencia del desarrollo de actitudes de respeto hacia los mayores en esta escuela es aún más contundente en comparación con la escuela anterior.

Los resultados indican que, en ambas modalidades educativas, con y sin EBI, se promueve el respeto hacia los mayores entre los alumnos, evidenciando una alta conciencia sobre la importancia de este valor.

Sin embargo, la escuela sin EBI tiene un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes que afirman que se les enseña a respetar a los mayores, lo que podría derivarse del enfoque pedagógico de la escuela o de cómo se entiende y se enseña el respeto dentro del contexto escolar.

Independientemente del contexto educativo, ambos enfoques son efectivos para fomentar actitudes positivas y respetuosas hacia los mayores, lo cual es un valor esencial en el desarrollo integral de los estudiantes.

C.2 Valoración de las costumbres aimaras

Esta sección analiza las percepciones que tienen los estudiantes de escuelas con EBI y de aquellas sin EBI sobre la valoración de las costumbres y prácticas culturales aimaras que aprenden en la escuela.

Se enfatiza que en las escuelas con EBI, la enseñanza está dirigida a la recuperación, revalorización y fortalecimiento de las tradiciones, y la identidad cultural se construye e internaliza por los estudiantes.

En contraste, en las escuelas sin EBI, aunque se aprecian las costumbres, la enseñanza de estas costumbres y prácticas tiende a ser más superficial y menos conectada con la cosmovisión andina, restringiendo así la integración cultural dentro de la educación.

Este análisis refleja la función crucial de la educación intercultural bilingüe para preservar y revitalizar las prácticas culturales aimaras, contribuyendo a la autoestima y seguridad cultural de los alumnos.

Tabla 10*Estudiantes aprenden las costumbres comunitarias, UNAP 2006*

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	8	53	5	33	2	13	15	100
Escuela sin EBI	28	65	5	12	10	23	43	100
Total	36	62	10	17	12	21	58	100

Nota. La tabla muestra que estudiantes aprenden a respetar las costumbres.

En la escuela con EBI, el 53 % de los alumnos encuestados refieren que en la escuela “muchas veces” aprenden a respetar las costumbres propias de la comunidad; el 33 % responde “a veces”; y el 13 % restante advierte que en la escuela “nunca” aprenden a respetar dichas costumbres. El índice porcentual que refleja el aprendizaje del respeto hacia las costumbres propias de la comunidad no es tan alentador; se observa que el profesor orienta a sus alumnos con mediana frecuencia para que puedan identificarse con sus propias costumbres, debido a que en la escuela se da mayor prioridad al desarrollo de capacidades y competencias cognitivas.

En el caso de la escuela sin EBI, el 62 % de los alumnos encuestados manifiestan que “muchas veces” aprenden a respetar las costumbres de la comunidad; el 17 % responde “a veces”; y el 21 % restante indica que “nunca” aprenden a respetar dichas costumbres. El índice porcentual en esta escuela es un tanto superior al de la escuela anterior, lo cual indica que en esta modalidad educativa los niños y niñas aprenden favorablemente a respetar, sin avergonzarse, las costumbres propias de su comunidad.

Los resultados muestran que, aunque ambos tipos de escuela promueven el respeto hacia las costumbres de la comunidad, la escuela sin EBI presenta un porcentaje ligeramente mayor de alumnos que reconocen aprender a respetar estas tradiciones. Esto podría deberse a que, en la escuela con EBI, el énfasis en el desarrollo de capacidades cognitivas puede estar desplazando parcialmente la enseñanza y valoración de las costumbres propias. Por otro lado, los estudiantes de la escuela sin EBI,

aunque no tienen un enfoque intercultural explícito, parecen internalizar el respeto por sus tradiciones de una manera positiva. Estos hallazgos sugieren que ambos modos educativos necesitan mejorar la integración del conocimiento cultural y el respeto por las costumbres de la comunidad para fortalecer la identidad de los estudiantes y fomentar un sentido de pertenencia.

C.3 Participación en los trabajos comunales

Esta subsección analiza el grado de participación con respecto a las actividades de trabajo comunitario que los estudiantes de escuelas con y sin EBI llevan a cabo. Se enfatiza que en las escuelas con EBI, la participación comunitaria es una parte integral del proceso educativo, mejorando así la relación escuela-comunidad y los ideales de cooperación, responsabilidad y compromiso social. Por el contrario, en las escuelas sin EBI, aunque se reconoce la participación en el trabajo comunitario, a menudo no está tan rígidamente alineada con el currículo y, por lo tanto, tiende a ser menos impactante en la formación de la conciencia cívica y comunitaria de los estudiantes. Este análisis ilustra la importancia que tiene el EBI en alentar a los estudiantes a participar de manera activa y significativa en la vida comunitaria y a ayudar a promover ciudadanos responsables, cívicamente comprometidos y compasivos.

Tabla 11

Participación de estudiantes en los trabajos comunales, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	12	80	1	7	2	13	15	100
Escuela sin EBI	34	79	5	12	4	9	43	100
Total	46	79	6	10	6	10	58	100

Nota. La tabla muestra que estudiantes aprenden a respetar trabajo comunitario.

En la escuela con EBI, el 80 % de los alumnos encuestados precisan que en la escuela “muchas veces” aprenden a participar en los

trabajos comunales; el 7 % responde “a veces”; y el 13 % restante informa que en la escuela “nunca” aprenden a participar en estos trabajos.

En el caso de la escuela sin EBI, el 79 % de los alumnos encuestados manifiestan que “muchas veces” aprenden a participar en los trabajos comunales; el 12 % responde “a veces”; y el 9 % restante indica que “nunca” aprenden a participar en estas actividades.

Los resultados muestran que, tanto en la escuela con EBI como en la escuela sin EBI, la mayoría de los alumnos aprenden a participar en los trabajos comunales con frecuencia. Las diferencias porcentuales entre ambas modalidades son mínimas, lo que sugiere que la participación en actividades comunitarias es un aspecto valorado y promovido en ambos contextos educativos. Sin embargo, la escuela con EBI presenta un porcentaje ligeramente mayor de alumnos que “nunca” aprenden a participar, lo que podría indicar áreas de mejora en la integración de estas actividades dentro del currículo intercultural. En general, la participación en trabajos comunales se consolida como un componente importante en la formación social y comunitaria de los estudiantes, independientemente de la modalidad educativa.

C.4 La generosidad

En las escuelas con EBI, la generosidad se fomenta como un rasgo cultural y un valor comunitario central que implica compartir, ser desinteresado y colaborar en comunidad, integrando conocimientos ancestrales y prácticas culturales que nutren la solidaridad y la empatía entre los estudiantes. En contraste, si bien las escuelas sin EBI también enseñan la virtud de la generosidad, tiende a asociarse con valores más universales y principios éticos generales, careciendo de énfasis en la dimensión cultural de los pueblos indígenas.

Este análisis ilustra la necesidad de tener Educación Intercultural Bilingüe y su papel en la formación de la comprensión del concepto de generosidad en los estudiantes, que evoca el espíritu de responsabilidad social en los niños y en la comunidad en su conjunto.

Tabla 12*La generosidad entre los niños y niñas, UNAP 2006*

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	11	73	1	7	3	20	15	100
Escuela sin EBI	40	93	2	5	1	2	43	100
Total	51	88	3	5	4	7	58	100

Nota. La tabla muestra que estudiantes son bondadosos (generosos) en la casa.

En el diagnóstico con EBI, el 73% de los alumnos consultados dice que “muchas veces” aprende a ser generoso en el hogar, el 7% “a veces” y el 20% “nunca” aprende a ser generoso.

En el caso de la escuela sin EBI, el 93 % de los alumnos encuestados manifiestan que “muchas veces” aprenden a ser generosos en la casa; el 5 % responde “a veces”; y el 2 % restante indica que “nunca” aprenden a ser generosos en ese entorno.

Los resultados muestran que, en ambas modalidades educativas, la mayoría de los alumnos reconoce aprender a ser generosos en el ámbito familiar. Sin embargo, la escuela sin EBI muestra un porcentaje notablemente más alto de estudiantes que "muchas veces" cultivan este valor en casa, en comparación con la escuela con EBI. Esta discrepancia podría estar relacionada con factores externos, como dinámicas familiares o comunitarias, o con las prácticas de promoción de la generosidad y su integración en la vida diaria de los estudiantes en ambos enfoques educativos. En cualquier caso, ambos contextos contribuyen en cierta medida al aprendizaje de la generosidad, un valor que es fundamental para la convivencia y el bienestar social.

C.5 La reciprocidad

Sin embargo, la escuela sin EBI muestra un porcentaje notablemente más alto de estudiantes que "muchas veces" cultivan este valor en casa, en comparación con la escuela con EBI. Esta discrepancia podría estar relacionada con factores externos, como dinámicas familiares

o comunitarias, o con las prácticas de promoción de la generosidad y su integración en la vida diaria de los estudiantes en ambos enfoques educativos. En cualquier caso, ambos contextos contribuyen en cierta medida al aprendizaje de la generosidad, un valor que es fundamental para la convivencia y el bienestar social.

Tabla 13

La reciprocidad entre los niños y niñas, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	10	67	2	13	3	20	15	100
Escuela sin EBI	36	84	5	12	2	5	43	100
Total	46	79	7	12	5	9	58	100

Nota. La tabla muestra que estudiantes aprenden a ayudarse mutuamente.

En la escuela con EBI, el 67 % de los alumnos encuestados afirman que “muchas veces” aprenden a ayudarse mutuamente entre compañeros; el 13 % responde “a veces”; y el 20 % restante confiesa que “nunca” aprenden a ayudarse mutuamente.

En el caso de la escuela sin EBI, el 84 % de los alumnos encuestados manifiestan que “muchas veces” aprenden a ayudarse mutuamente entre compañeros; el 12 % responde “a veces”; y el 4 % restante indica que “nunca” aprenden esta práctica.

Los resultados evidencian que, en ambas modalidades educativas, la mayoría de los alumnos reconoce aprender a ayudarse mutuamente entre compañeros, lo cual es fundamental para fomentar un ambiente colaborativo y solidario en el aula. No obstante, la escuela sin EBI tiene un porcentaje más alto de estudiantes que “a menudo” practican esto, lo que podría indicar diferencias en la cultura escolar o en la implementación de estrategias de enseñanza cooperativa. Por otro lado, la proporción de estudiantes que “nunca” aprenden a ayudarse entre sí es mucho menor en la escuela sin EBI, lo que indica una mayor efectividad en la promoción de la ayuda mutua en ese entorno. Estos hallazgos subrayan la necesidad de mejorar en ambos sistemas educativos las prácticas que apoyan la colaboración y el apoyo mutuo entre los aprendices.

C.6 La afectividad

En las escuelas EBI, se fomenta la afectividad como parte del proceso de desarrollo emocional y social, conectando con la valoración de la identidad cultural entrelazada, el respeto mutuo y la convivencia armoniosa, respetando los principios de interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad, tanto cultural como lingüística. Por otro lado, en las escuelas sin EBI, aunque hay un fomento de la afectividad, está menos anclado en la cultura de los pueblos indígenas, lo que limita la profundidad y el sentido de pertenencia a la cultura y la comunidad que los estudiantes probablemente desarrollen. Esto muestra la importancia, especialmente en el contexto de la educación intercultural bilingüe, de fortalecer no solo las habilidades cognitivas, sino también las habilidades afectivas que son pertinentes para el desarrollo integral y el bienestar emocional de los estudiantes en el contexto de los valores y el respeto a la cultura.

Tabla 14

La afectividad entre los niños y niñas, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	4	27	2	13	9	60	15	100
Escuela sin EBI	24	56	3	7	16	37	43	100
Total	28	48	5	9	25	43	58	100

Nota. La tabla muestra que estudiantes desaprenden de ser chismosos.

En la escuela con EBI, el 27 % de los alumnos encuestados afirman que “muchas veces” aprenden a no andar con chismes; el 13 % responde “a veces”; y el 60 % restante confiesa que “nunca” aprenden a evitar esta conducta.

En el caso de la escuela sin EBI, el 56 % de los alumnos encuestados manifiestan que “muchas veces” aprenden a no andar con

chismes; el 7 % responde “a veces”; y el 37 % restante indica que “nunca” aprenden a evitar esta conducta.

Los resultados evidencian una diferencia significativa entre ambas modalidades educativas en cuanto al aprendizaje para evitar la conducta de andar con chismes. En la escuela sin EBI, más de la mitad de los alumnos reconoce que “muchas veces” aprenden a no participar en chismes, mientras que en la escuela con EBI este porcentaje es considerablemente menor. Asimismo, un alto porcentaje de alumnos de la escuela con EBI indica que “nunca” aprende a evitar esta conducta, lo que sugiere una posible deficiencia en la promoción de valores relacionados con la comunicación respetuosa y la convivencia pacífica. Estos hallazgos resaltan la necesidad de fortalecer en la escuela con EBI estrategias pedagógicas que fomenten actitudes de respeto y responsabilidad en el uso del lenguaje y las relaciones interpersonales.

C.7 Saberes para el trabajo

Esta sección analiza los saberes relacionados con el trabajo en la chacra que los alumnos de escuelas con y sin EBI manifiestan aprender en la escuela. En las escuelas con EBI, el aprendizaje integra conocimientos ancestrales y prácticas tradicionales vinculadas a la agricultura familiar sustentable, promoviendo el respeto por la tierra, la biodiversidad y la cosmovisión andina, lo cual fortalece la identidad cultural y la conexión con la comunidad.

Por otro lado, en las escuelas sin EBI, suelen estar menos relacionados con las prácticas culturales propias y más centrados en enfoques técnicos o generales, lo que limita la transmisión de saberes ancestrales y su significado cultural.

Este análisis evidencia la importancia de la educación intercultural bilingüe para preservar y revitalizar los conocimientos tradicionales sobre la chacra, contribuyendo a una formación contextualizada y culturalmente pertinente para los pueblos originarios.

Tabla 15

El trabajo y los niños y niñas, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	13	87	0	0	2	13	15	100
Escuela sin EBI	17	40	3	7	23	53	43	100
Total	30	52	3	5	25	43	58	100

Nota. La tabla muestra que estudiantes aprenden a trabajar la tierra.

En la escuela con EBI, el 87 % de los alumnos encuestados afirman que “muchas veces” aprenden a trabajar la chacra; ninguno responde “a veces”; y el 13 % restante confiesa que “nunca” aprenden esta actividad.

En el caso de la escuela sin EBI, el 40 % de los alumnos encuestados manifiestan que “muchas veces” aprenden a trabajar la chacra; el 7 % responde “a veces”; y el 53 % restante indica que “nunca” aprenden esta práctica.

Los resultados evidencian una clara diferencia entre ambas modalidades educativas en cuanto al aprendizaje del trabajo en la chacra.

En la escuela con EBI, una amplia mayoría de alumnos reconoce aprender frecuentemente esta actividad, lo que refleja la integración de saberes ancestrales y prácticas agrícolas tradicionales en el currículo, fortaleciendo la conexión con la cultura y el entorno comunitario. En contraste, en la escuela sin EBI, menos de la mitad de los estudiantes indica aprender regularmente a trabajar la chacra, mientras que más de la mitad señala que “nunca” adquiere estos conocimientos, lo que sugiere una limitada incorporación de prácticas agrícolas tradicionales en su formación.

Estos hallazgos subrayan la importancia de la educación intercultural bilingüe para preservar y transmitir los saberes relacionados con la agricultura familiar, esenciales para la identidad y sostenibilidad de las comunidades originarias.

C.8 Conocimientos para la crianza de animales

En las escuelas con EBI, los estudiantes adquieren saberes ancestrales y prácticos relacionados con la crianza de animales domésticos, como vacas, cerdos, gallinas y caballos, integrando conocimientos sobre el cuidado, alimentación, reproducción y aprovechamiento múltiple de estos animales, en consonancia con la cosmovisión y las prácticas tradicionales de su comunidad. Este aprendizaje incluye la participación activa de niños y niñas en las tareas de crianza, desde temprana edad, fortaleciendo la identidad cultural y el vínculo con el entorno natural. Por otro lado, en las escuelas sin EBI, aunque se pueden transmitir conocimientos básicos sobre la crianza de animales, estos suelen estar menos relacionados con las prácticas culturales propias y más enfocados en aspectos técnicos o generales, lo que limita la conexión con la cultura originaria y la continuidad de los saberes ancestrales. Este análisis evidencia la importancia de la educación intercultural bilingüe para preservar y revitalizar los conocimientos tradicionales sobre la crianza de animales, contribuyendo al sustento familiar y al fortalecimiento cultural de las comunidades originarias.

Tabla 16

Conocimientos para la crianza de animales, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	12	80	1	7	2	13	15	100
Escuela sin EBI	22	51	6	14	15	35	43	100
Total	34	59	7	12	17	29	58	100

Nota. La tabla muestra que estudiantes aprenden a cuidar los animales.

En la escuela con EBI, el 80 % de los alumnos encuestados afirman que “muchas veces” aprenden a cuidar los animales; el 7 % responde “a veces”; y el 13 % restante confiesa que “nunca” aprenden esta práctica.

En el caso de la escuela sin EBI, el 51 % de los alumnos encuestados manifiestan que “muchas veces” aprenden a cuidar los

animales; el 14 % responde “a veces”; y el 35 % restante indica que “nunca” aprenden a cuidar los animales.

Los resultados muestran que en la escuela con EBI una mayoría significativa de alumnos reconoce aprender con frecuencia a cuidar los animales, lo que refleja la integración de saberes ancestrales y prácticas culturales propias en el proceso educativo. En la escuela sin EBI, a un porcentaje menor de estudiantes se les enseña esta práctica, mientras que un porcentaje considerable indica que “nunca” la adquiere. Esto sugiere que la educación intercultural bilingüe EBI aporta de manera significativa a la difusión y conservación de los saberes que impactan la medicina veterinaria, ayudando a fortalecer la identidad cultural y el vínculo con el medio ambiente. En contraste, la escuela sin EBI tiene escasos recursos para la incorporación de estos saberes, lo que podría impactar la sostenibilidad de la cultura en la comunidad.

C.9 Sabidurías sobre plantas medicinales

Esta sección examina las sabidurías sobre plantas medicinales que los estudiantes de escuelas con y sin EBI afirman aprender dentro del contexto del aula. En las escuelas EBI, se intenta fomentar la integración pedagógica del conocimiento ancestral, y dentro de esto, la comprensión más holística que va más allá de lo tradicional para incluir el cultivo, la preparación y el uso de plantas se realiza en línea con la cosmovisión andina y la cultura local. Esto refuerza la apreciación de la identidad cultural y el conocimiento intergeneracional y la relación holística con la Madre Tierra. Por otro lado, en las escuelas sin EBI, aunque algunos conocimientos sobre plantas medicinales pueden ser transmitidos, suelen estar menos contextualizados culturalmente y carecen de un enfoque integral que vincule estos saberes con la identidad y prácticas ancestrales de la comunidad. Este análisis evidencia la importancia de la educación intercultural bilingüe para preservar, revitalizar y promover los saberes tradicionales sobre plantas medicinales, contribuyendo a una educación significativa, inclusiva y culturalmente pertinente para los pueblos originarios.

Tabla 17*Sabidurías sobre plantas medicinales, UNAP 2006*

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	8	53	1	7	6	40	15	100
Escuela sin EBI	24	56	5	12	14	33	43	100
Total	32	55	6	10	20	34	58	100

Nota. La tabla muestra que estudiantes aprenden a usar las plantas medicinales.

En la escuela con EBI, el 53 % de los alumnos encuestados afirman que “muchas veces” aprenden a usar las plantas medicinales; el 7 % responde “a veces”; y el 40 % restante confiesa que “nunca” aprenden esta práctica.

En el caso de la escuela sin EBI, el 56 % de los alumnos encuestados manifiestan que “muchas veces” aprenden a usar las plantas medicinales; el 12 % responde “a veces”; y el 33 % restante indica que “nunca” aprenden a usar las plantas medicinales.

Los resultados muestran que el aprendizaje sobre el uso de plantas medicinales es similar en ambas modalidades educativas, con un poco más de la mitad de los estudiantes reconociendo que “muchas veces” adquieren estos conocimientos. Sin embargo, un porcentaje considerable de alumnos en ambas escuelas señala que “nunca” aprende esta práctica, lo que sugiere que la transmisión de saberes relacionados con las plantas medicinales no está completamente consolidada en el currículo ni en las actividades escolares. Esto resalta la necesidad de fortalecer la incorporación de estos conocimientos tradicionales en la educación formal, especialmente en contextos interculturales, para preservar y revitalizar las prácticas ancestrales que son fundamentales para la identidad cultural y el bienestar comunitario.

C.10 Valoración de productos alimenticios propios

Esta sección examina cómo los estudiantes de escuelas con y sin EBI valoran los productos alimenticios tradicionales de sus comunidades.

En las escuelas con EBI, se impulsa de manera activa el reconocimiento y aprecio por estos alimentos, incorporando en el currículo conocimientos sobre su elaboración, consumo y significado cultural, lo que fortalece la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia sus raíces. Por otro lado, en las escuelas sin EBI, aunque los alumnos pueden estar familiarizados con algunos productos locales, la enseñanza suele estar menos relacionada con la cultura y las tradiciones propias, lo que limita una valoración más profunda de dichos alimentos. Este análisis resalta la relevancia de la educación intercultural bilingüe para promover una alimentación saludable y culturalmente adecuada, además de apoyar la conservación de los saberes y prácticas alimentarias ancestrales en las comunidades originarias.

Tabla 18

Valoración de productos alimenticios propios, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	7	47	2	13	6	40	15	100
Escuela sin EBI	23	53	9	21	11	26	43	100
Total	30	52	11	19	17	29	58	100

Nota. La tabla muestra que estudiantes aprecian productos de la comunidad.

En la escuela con EBI, el 47 % de los alumnos encuestados afirman que “muchas veces” aprenden a apreciar los productos alimenticios que se producen en la comunidad; el 13 % responde “a veces”; y el 40 % restante confiesa que “nunca” aprenden a valorar dichos productos.

En el caso de la escuela sin EBI, el 53 % de los alumnos encuestados manifiestan que “muchas veces” aprenden a apreciar los productos alimenticios que se producen en la comunidad; el 21 % responde “a veces”; y el 26 % restante indica que “nunca” aprenden a valorar estos productos.

Los resultados muestran que, en ambas modalidades educativas, aproximadamente la mitad de los estudiantes reconoce aprender con

frecuencia a valorar los productos alimenticios locales. Sin embargo, la escuela sin EBI presenta un porcentaje ligeramente mayor de alumnos que “muchas veces” aprenden esta apreciación, así como un menor porcentaje de estudiantes que “nunca” desarrollan esta valoración, en comparación con la escuela con EBI.

Estas diferencias podrían estar relacionadas con las dinámicas comunitarias o con la forma en que cada modalidad educativa integra el conocimiento sobre los productos locales en su currículo.

En general, ambos contextos contribuyen al aprendizaje de la valoración de los productos alimenticios propios, aspecto fundamental para la preservación cultural y el desarrollo sostenible de las comunidades.

C.11 Identidad con la lengua aimara

En las instituciones educativas con EBI, el aprendizaje del aimara se considera un pilar del proceso educativo, el cual refuerza la identidad cultural al integrar la lengua de forma cotidiana y didácticamente en la clase.

Los maestros utilizan el aimara, al igual que el español, para facilitar el aprendizaje, promover la diplomacia, y reconocer la sabiduría ancestral, actuando así en la formación de la autoestima y del respeto hacia la cultura originaria.

Por el contrario, en las instituciones que no cuentan con EBI, el aimara no se encuentra trabajando, ni se valora, por lo que resulta imposible que los estudiantes se conecten con su lengua y su cultura.

Este tipo de análisis revelan que la educación intercultural bilingüe es de suma importancia para la conservación, la revitalización y el fortalecimiento de la lengua aimara dentro el marco de una educación inclusiva que valore la diversidad cultural de los pueblos indígenas.

Tabla 19*Identidad con la lengua aimara, UNAP 2006*

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	6	40	0	0	9	60	15	100
Escuela sin EBI	15	35	8	19	20	47	43	100
Total	21	36	8	14	29	50	58	100

Nota. La tabla muestra que los estudiantes hablan aimara sin vergüenza.

En la escuela con un sistema EBI, el 40% de los estudiantes encuestados afirman que "muchas veces" aprenden a dejar de tener vergüenza de hablar el idioma aimara; ninguno responde "a veces" y el 60% restante confiesa que "nunca" aprenden a superar esa vergüenza.

En el caso de la escuela sin EBI, el 35 % de los alumnos encuestados manifiestan que "muchas veces" aprenden a no sentir vergüenza de hablar en la lengua aimara; el 19 % responde "a veces"; y el 47 % restante indica que "nunca" aprenden a superar esta inseguridad.

Los resultados evidencian que, en ambas modalidades educativas, un porcentaje considerable de alumnos aún no logra superar la vergüenza de hablar en la lengua aimara. En la escuela con EBI, aunque un 40 % reconoce aprender "muchas veces" a no sentir vergüenza, una mayoría significativa (60 %) indica que "nunca" adquiere esta confianza. En la escuela sin EBI, la situación es similar, con un 35 % que "muchas veces" aprende a superar esta inseguridad y un 47 % que "nunca" lo hace, mientras que un 19 % señala un aprendizaje intermitente ("a veces"). Estos datos sugieren que, incluso con la existencia de una educación intercultural bilingüe, todavía hay desafíos sustanciales que refuerzan la autoestima y la confianza en el uso del aimara, lo cual es crucial para la preservación y revitalización de la lengua. Por lo tanto, es necesario idear estrategias pedagógicas más efectivas que fomenten el orgullo y la confianza en la expresión del idioma entre los estudiantes.

C.12 Cariño hacia las costumbres aimaras

La presente sección analiza el aprecio que los escolares manifiestan por las costumbres aimaras en instituciones educativas que cuentan y que no cuentan con EBI. En los establecimientos que implementan EBI, se promueve el respeto y el afecto por las tradiciones aimaras de manera sistemática, incorporando estos valores en el currículo y en las experiencias pedagógicas, lo que refuerza la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los discentes a la comunidad originaria. Los y las docentes propician la práctica y la valoración de los saberes ancestrales, lo que, a su vez, favorece la autoestima colectiva y el orgullo por el legado cultural. En las escuelas que operan al margen de EBI, algunos estudiantes pueden reconocer prácticas aimaras, pero la enseñanza de dichas prácticas es habitual, episódica y con escasa inserción en la cotidianidad cultural del aula; ello dificulta la creación de un lazo afectivo profundo. Este análisis pone de manifiesto que la educación intercultural bilingüe se constituye en un pilar esencial para la preservación y el fortalecimiento del aprecio por las costumbres aimaras, propiciando un aprendizaje que reconoce y valora la diversidad cultural de los pueblos originarios.

Tabla 20

Cariño hacia las costumbres aimaras, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	10	67	3	20	2	13	15	100
Escuela sin EBI	28	65	3	7	12	28	43	100
Total	38	66	6	10	14	24	58	100

Nota. La tabla muestra que los estudiantes aprenden a apreciar las costumbres.

En la escuela con EBI, el 67 % de los alumnos encuestados afirman que “muchas veces” aprenden a apreciar las propias costumbres aimaras; el 20 % responde “a veces”; y el 13 % restante confiesa que “nunca” aprenden a valorar estas costumbres.

En el caso de la escuela sin EBI, el 65 % de los alumnos encuestados manifiestan que “muchas veces” aprenden a apreciar las propias costumbres aimaras; el 7 % responde “a veces”; y el 28 % restante indica que “nunca” aprenden a valorar dichas costumbres.

Los resultados muestran que en ambas modalidades educativas una mayoría significativa de estudiantes reconoce aprender con frecuencia a valorar las costumbres aimaras, lo cual es fundamental para el fortalecimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia. Sin embargo, la escuela con EBI presenta un porcentaje mayor de alumnos que responden “a veces” en comparación con la escuela sin EBI, mientras que esta última tiene un porcentaje más alto de estudiantes que “nunca” aprenden a apreciar estas costumbres. Esto podría indicar que, aunque la valoración de las tradiciones aimaras está presente en ambos contextos, la educación intercultural bilingüe contribuye a una apreciación más constante y sostenida de las costumbres propias. En general, ambos tipos de escuela desempeñan un papel importante en la transmisión y valoración de la cultura aimara, aunque con diferencias en la intensidad y continuidad del aprendizaje.

D. Sobre la interrelación entre la escuela y comunidad

En esta sección se examinarán los resultados de las encuestas realizadas a estudiantes de escuelas con y sin EBI, centrándose en tres aspectos fundamentales: la frecuencia con la que los padres visitan la escuela, el grado de identificación que tienen los padres con la institución y el nivel de participación de la escuela en las festividades de la comunidad. El objeto del presente análisis es confrontar las dimensiones del vínculo escolar, familiar y comunitario en dos tipos de establecimientos educativos. En aquellos dotados de EBI, la inclusión sistemática de la lengua y la cultura originarias en el currículo tiende a consolidar la relación entre colegio, hogar y territorio. Esta práctica curricular no solo revaloriza los saberes ancestrales, sino que además genera en los padres una especie de legitimación del espacio escolar que refuerza el sentido de pertenencia y el compromiso. La escuela, a su vez,

se inserta activamente en las fiestas y rituales comunitarios, exhibiendo y legitimando así las prácticas culturales, lo que a su vez refuerza la identidad no solo de los niños, sino de las familias enteras. En contraste, los centros que operan con la lógica de una educación formal estándar frecuentemente presentan conexiones más distantes, en las que las visitas paternales se espaciaron, el sentimiento de pertenencia se diluye y la interacción con las festividades locales se ahorra a niveles restringidos. Al subrayar estas disparidades, el análisis reitera el valor de la EBI no solo como estrategia pedagógica, sino como dispositivo que integra el ámbito escolar con la cultura familiar y con el tejido comunitario, impulsando un desarrollo integral que es particularmente relevante en las zonas andinas.

D.1 Visita de los padres a la escuela

En las escuelas con EBI, se observa una mayor frecuencia y participación de los padres en las actividades escolares, lo que refleja un vínculo más estrecho entre la familia y la institución educativa, fomentando un ambiente de colaboración y apoyo mutuo. Por otro lado, en las escuelas sin EBI, aunque también se registran visitas parentales, estas tienden a ser menos frecuentes, lo que puede indicar una menor integración o comunicación entre la escuela y las familias. Este análisis resalta la importancia de fortalecer la participación de los padres en ambos contextos para promover un proceso educativo más inclusivo y comunitario.

Tabla 21

Visita de los padres a la escuela, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	9	60	3	20	3	20	15	100
Escuela sin EBI	33	77	7	16	3	7	43	100
Total	42	72	10	17	6	10	58	100

Nota. La tabla muestra que padres de familia llegan a la escuela con confianza.

En la escuela con EBI, el 60 % de los alumnos encuestados afirman que los padres de familia “muchas veces” visitan la escuela con confianza; el 20 % responde “a veces”; y el 20 % restante confiesa que los padres “nunca” visitan la escuela con confianza.

En el caso de la escuela sin EBI, el 77 % de los alumnos encuestados manifiestan que los padres de familia “muchas veces” visitan la escuela con confianza; el 16 % responde “a veces”; y el 7 % restante indica que los padres “nunca” visitan la escuela con confianza.

Los resultados muestran que en ambas modalidades educativas una mayoría significativa de alumnos percibe que los padres visitan la escuela con confianza, aunque este porcentaje es notablemente mayor en la escuela sin EBI. Además, en la escuela con EBI existe un porcentaje más alto de alumnos que indican visitas parentales ocasionales o inexistentes, lo que podría reflejar diferencias en la dinámica de participación familiar o en la percepción de la relación entre padres y escuela. Estos datos sugieren la necesidad de fortalecer los vínculos y la comunicación entre la institución educativa y las familias, especialmente en el contexto de la educación intercultural bilingüe, para promover una mayor confianza y colaboración que beneficie el proceso educativo y el desarrollo integral de los estudiantes.

D.2 Identidad de los padres con la escuela

Esta sección analiza la identidad que los padres de familia manifiestan tener con la escuela, según lo expresado por los alumnos de escuelas con y sin EBI. En las escuelas con EBI, se observa que los padres muestran un fuerte sentido de pertenencia y compromiso con la institución educativa, reflejando una identidad vinculada a la valorización de la cultura y lengua originarias presentes en el currículo.

Por otro lado, en las escuelas sin EBI, aunque también se percibe un grado de identificación de los padres con la escuela, esta tiende a estar menos relacionada con aspectos culturales específicos y más enfocada en la educación formal general. Este análisis destaca la importancia de

fortalecer la identidad de los padres con la escuela, especialmente en contextos interculturales, para fomentar una colaboración más activa y significativa que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes y a la preservación de la diversidad cultural.

Tabla 22

Identidad de los padres con la escuela, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	13	87	1	7	1	7	15	100
Escuela sin EBI	37	86	3	7	3	7	43	100
Total	50	86	4	7	4	7	58	100

Nota. La tabla muestra que los padres ven a la escuela como su comunidad.

En la escuela con EBI, el 87 % de los alumnos encuestados afirman que los padres de familia “muchas veces” sienten la escuela como parte de su propia comunidad; el 7 % responde “a veces”; y el 7 % restante confiesa que los padres “nunca” sienten la escuela como parte de su comunidad.

En el caso de la escuela sin EBI, el 86 % de los alumnos encuestados manifiestan que los padres de familia “muchas veces” sienten la escuela como parte de su propia comunidad; el 7 % responde “a veces”; y el 7 % restante indica que los padres “nunca” sienten la escuela como parte de su comunidad.

Los resultados evidencian que, tanto en la escuela con EBI como en la escuela sin EBI, una amplia mayoría de alumnos percibe que los padres de familia sienten la escuela como parte integral de su comunidad. Los porcentajes son muy similares en ambas modalidades, lo que sugiere que, independientemente del enfoque educativo, existe un fuerte sentido de pertenencia de los padres hacia la escuela. Este vínculo comunitario es fundamental para fortalecer la colaboración entre familia e institución educativa, favoreciendo un ambiente propicio para el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, es importante continuar promoviendo esta

identidad para asegurar una participación activa y comprometida de los padres en el proceso educativo.

D.3 La escuela participa en las fiestas de la comunidad

En la escuela que implementa la EIB, la participación activa en las festividades comunitarias se erige como un eje central del currículo, en tanto que se propicia la incorporación de saberes, prácticas y expresiones culturales autóctonas en la agenda escolar. Esta articulación fortalece el sentido de pertenencia sociocultural de los estudiantes y consolida los vínculos entre la escuela y el entorno comunitario.

Por lo general, los profesores y los directivos trabajan juntamente con los líderes comunitarios y las familias para organizar y tomar parte activa en las festividades ancestrales, lo que, a su vez, potencia la transmisión de conocimientos heredados y el refuerzo del sentido de pertenencia. En cambio, en los centros que no aplican la EBI, si bien hay momentos de implicación en estas celebraciones, su periodicidad es más baja y su orientación, menos enfocada en la restitución de las tradiciones propias, lo que tiende a limitar la huella de estas prácticas en la construcción de la identidad cultural del alumnado.

Por consiguiente, se subraya la importancia de la implicación escolar en las festividades comunitarias, las cuales configuran un ámbito fundamental para la adquisición de saberes, el diálogo entre culturas y la consolidación de las prácticas culturales autóctonas, especialmente en contextos caracterizados por la convivencia de múltiples tradiciones.

Tabla 23

Participación de la escuela en las fiestas de la comunidad, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	13	87	1	7	1	7	15	100
Escuela sin EBI	26	60	4	9	13	30	43	100
Total	39	67	5	9	14	24	58	100

Nota. La tabla muestra que la escuela participa en las fiestas de la comunidad.

En la escuela con EBI, el 87 % de los alumnos encuestados afirman que la escuela “muchas veces” participa en las fiestas de la comunidad; el 7 % responde “a veces”; y el 7 % restante confiesa que la escuela “nunca” participa en dichas celebraciones.

En el caso de la escuela sin EBI, el 60 % de los alumnos encuestados manifiestan que la escuela “muchas veces” participa en las fiestas de la comunidad; el 9 % responde “a veces”; y el 30 % restante indica que la escuela “nunca” participa en las festividades comunitarias.

Los resultados muestran que la participación de la escuela en las fiestas de la comunidad es significativamente mayor en el contexto de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), donde casi nueve de cada diez alumnos perciben una integración frecuente de la institución en las celebraciones locales. En contraste, en la escuela sin EBI, aunque la mayoría también reconoce una participación activa, existe un porcentaje considerablemente mayor de estudiantes que perciben poca o nula presencia de la escuela en estos eventos. Esto sugiere que la EBI fomenta una mayor vinculación entre la escuela y la comunidad, promoviendo la transmisión de saberes y valores culturales a través de la participación en las festividades tradicionales. Fortalecer esta integración resulta clave para el desarrollo de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

E. Sobre el uso de materiales con contenidos de cultura aimara

Finalmente, se analizarán los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la escuela con EBI y de la escuela sin EBI, en relación con el uso de materiales educativos que contienen contenidos en lengua aimara y que incluyen imágenes representativas de la vida en la comunidad.

Este análisis se centrará en evaluar la presencia y relevancia de materiales didácticos que incorporan la lengua aimara, así como imágenes que reflejan las costumbres, tradiciones y entorno comunitario. Se busca determinar en qué medida estos recursos contribuyen a fortalecer la

identidad cultural de los estudiantes y a promover un aprendizaje contextualizado y significativo en ambos tipos de escuela.

La comparación entre la escuela con EBI y la escuela sin EBI permitirá identificar diferencias en la integración de elementos culturales y lingüísticos en el proceso educativo.

E.1 Materiales educativos con contenidos en lengua aimara

El empleo de materiales educativos como cartillas y láminas con contenidos en lengua aimara, según lo expresado por estudiantes de escuelas con y sin EBI, muestra diferencias significativas. En las escuelas con EBI, estos recursos, proporcionados principalmente por el Ministerio de Educación, incluyen cuadernos de trabajo, fichas, cartillas y láminas diseñadas para fortalecer tanto las competencias del currículo nacional como la identidad cultural y lingüística de los alumnos. Estos materiales, estructurados y contextualizados, se utilizan en los distintos niveles educativos y contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y motoras, además de facilitar la participación activa en la lengua originaria y la integración de saberes comunitarios. No obstante, persisten varios obstáculos respecto a la adecuación, pertinencia y profundidad de la preparación de educadores necesaria para desplegar estos materiales de manera efectiva.

La disponibilidad y utilización de guías pedagógicas y materiales ilustrativos en aimara en escuelas que carecen de EIB son en la actualidad casi inexistentes. Esta escasez no solo limita la visibilidad del idioma dentro del continuo pedagógico, sino que también obstruye la transmisión de conocimientos y valores culturalmente específicos que la comunidad ha acumulado a lo largo de generaciones.

Bajo tales condiciones, reforzar la concepción, difusión e integración en el aula de recursos en el idioma objetivo es una prioridad urgente. El acceso a ayudas didácticas adecuadamente diseñadas constituye un requisito previo para lograr una educación intercultural bilingüe que sea congruente con los perfiles culturales y lingüísticos de las

etnias indígenas. Para mejorar la relevancia y funcionalidad de dichos recursos, es esencial que el proceso de formulación involucre activamente a los docentes del aula, a expertos lingüísticos y pedagógicos, y a representantes de la comunidad. Los materiales contextualizados, producidos a través de esta sinergia colaborativa, constituyen un factor decisivo en la revitalización lingüística y en la consolidación de competencias comunicativas en el idioma ancestral.

Por lo tanto, fortificar estos procesos es imperativo para profundizar tanto en el logro educativo como en la identidad cultural de los estudiantes de educación primaria.

Tabla 24

Materiales con contenidos en lengua aimara, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	7	47	3	20	5	33	15	100
Escuela sin EBI	14	33	7	16	22	51	43	100
Total	21	36	10	17	27	47	58	100

Nota. La tabla muestra que se la escuela se usan cartillas en idioma aimara.

En la escuela con EBI, el 47 % de los alumnos encuestados afirman que en la escuela “muchas veces” usan cartillas y láminas en lengua aimara; el 20 % responde “a veces”; y el 33 % restante confiesa que “nunca” utilizan estos materiales en lengua aimara.

En el caso de la escuela sin EBI, el 33 % de los alumnos encuestados manifiestan que en la escuela “muchas veces” usan cartillas y láminas en lengua aimara; el 16 % responde “a veces”; y el 51 % restante indica que “nunca” utilizan estos materiales.

Los resultados evidencian que el uso de cartillas y láminas en lengua aimara es más frecuente en la escuela con Educación Bilingüe Intercultural (EBI) que en la escuela sin EBI. Mientras casi la mitad de los estudiantes de la escuela con EBI reportan un uso frecuente de estos materiales, en la escuela sin EBI solo un tercio lo hace. Además, un

porcentaje considerable de alumnos en la escuela sin EBI (51 %) señala que nunca utilizan cartillas y láminas en aimara, lo que indica una limitada presencia de la lengua originaria en los recursos educativos. La distinción hecha aquí subraya el papel del currículo de EBI en la promoción del uso consciente y en el momento del aimara dentro del aula, ayudando así al proyecto más amplio de salvaguardar y valorar las lenguas regionales y las prácticas culturales. No obstante, el hallazgo de que una fracción considerable de los estudiantes de EBI reportan haber “nunca” interactuado con los materiales curriculares de aimara señala una necesidad urgente: amplificar la disponibilidad de tales recursos y aprovechándolos de manera más sistemática, con el objetivo de elevar la calidad general de la instrucción bilingüe e intercultural.

E.2 Materiales con imágenes de la vida en la comunidad

Las opiniones expresadas por estudiantes de escuelas que ofrecen EBI y de aquellas que no la proporcionan indican que las cartillas ilustradas que representan la vida comunitaria producen efectos diferenciados y marcados. En las instituciones que incorporan la EBI, tales materiales, en los que aparecen el medio natural circundante, las prácticas diarias y los saberes tradicionales, se utilizan con regularidad para circunscribir el aprendizaje y, al mismo tiempo, para alimentar la identificación cultural y lingüística de los alumnos.

Al operar de este modo, los recursos logran entrelazar el conocimiento curricular con la realidad sociocultural, lo que, a su vez, alimenta procesos de aprendizaje más pertinentes y participativos. Por el contrario, las escuelas que no imparten EBI presentan escasez de materiales que aludan a la vida comunitaria, tanto en términos de disponibilidad como de frecuencia, lo que entorpece la relación entre el aprendizaje y la cultura de los alumnos. En contraste, los entornos que no incorporan la instrucción de inglés como segundo idioma generalmente poseen un acceso limitado y un uso periférico de visuales que representan la vida local, atenuando las oportunidades de entrelazar el aprendizaje de contenido en un idioma extranjero con el reservorio cultural que los

estudiantes traen al aula. Esta situación evidencia la necesidad de promover y garantizar la disponibilidad y uso efectivo de materiales educativos que integren contenidos visuales y culturales propios de la comunidad, especialmente en contextos interculturales, para favorecer una educación inclusiva y relevante.

Tabla 25

Materiales con imágenes de la vida en la comunidad, UNAP 2006

Variables	Muchas Veces		A Veces		Nunca		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Escuela EBI	7	47	3	20	5	33	15	100
Escuela sin EBI	17	40	7	16	19	44	43	100
Total	24	41	10	17	24	41	58	100

Nota. La tabla muestra que en la escuela se enseña con cartillas de comunidad.

En la escuela con EBI, el 47 % de los alumnos encuestados afirman que en la escuela “muchas veces” usan cartillas con imágenes de la comunidad; el 20 % responde “a veces”; y el 33 % restante confiesa que “nunca” utilizan cartillas con imágenes comunitarias.

En el caso de la escuela sin EBI, el 40 % de los alumnos encuestados manifiestan que en la escuela “muchas veces” usan cartillas con imágenes de la comunidad; el 16 % responde “a veces”; y el 44 % restante indica que “nunca” utilizan estos materiales.

Los resultados muestran que el uso de cartillas con imágenes relacionadas con la comunidad es más frecuente en la escuela con Educación Bilingüe Intercultural (EBI) que en la escuela sin EBI. Mientras casi la mitad de los estudiantes de la escuela con EBI reportan un uso frecuente de estos materiales, en la escuela sin EBI solo el 40 % lo hace. Además, un porcentaje considerable de alumnos en la escuela sin EBI (44 %) señala que nunca utilizan cartillas con imágenes comunitarias, lo que indica una menor integración de elementos visuales que reflejan la realidad sociocultural en el proceso educativo. Esta diferencia sugiere que la EBI contribuye a contextualizar el aprendizaje mediante recursos

visuales que fortalecen la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes. No obstante, la presencia de un porcentaje significativo de estudiantes en la escuela con EBI que “nunca” usan estos materiales indica la necesidad de mejorar la disponibilidad y el uso efectivo de recursos educativos que representen la vida comunitaria para enriquecer la educación intercultural bilingüe.

F. Opiniones de los padres sobre la educación de sus hijos e hijas

Esta sección se dedica a recopilar y examinar las opiniones de los padres respecto a diversos aspectos relacionados con la educación de sus hijos e hijas en las comunidades aimaras. En primer lugar, se analiza cómo los padres valoran el papel del profesor en la escuela, reconociendo su función no solo como transmisor de conocimientos, sino también como un mediador cultural que contribuye a la formación de la identidad de los estudiantes.

Se incluye una reflexión sobre las opiniones que los progenitores sostienen respecto de los aprendizajes de sus hijos, enfatizando aquellos referidos a la lengua, las tradiciones y los valores aimaras, los cuales son pilares imprescindibles para la pervivencia de la identidad comunitaria. La sección analiza, además, la interacción entre la institución escolar y la comunidad, poniendo de relieve el compromiso continuo de los padres en la dinámica educativa y la necesidad de que el proceso formativo se vincule de manera decidida al entorno sociocultural que lo circunda.

Finalmente, se examina el empleo de recursos pedagógicos que incorporan contenidos de la cultura aimara. Los progenitores consideran dichas herramientas como instrumentos esenciales para consolidar tanto la lengua como la identidad cultural de sus hijos. Esto contribuye a que la educación bilingüe intercultural sea considerada un medio clave para preservar la identidad del pueblo aimara. En conjunto, esta sección destaca la perspectiva de los padres sobre la importancia de la educación bilingüe intercultural para el desarrollo integral y cultural de sus hijos e hijas en un contexto de diversidad y resistencia cultural.

F.1 Sobre el rol del profesor en la escuela

Tanto en la comunidad de la escuela con EBI como en la comunidad de la escuela sin EBI, se reconoce que el rol del profesor implica una gran responsabilidad. Sin embargo, se observa que en la comunidad de la escuela con EBI la responsabilidad atribuida al docente en la educación de los niños es mayor que en la comunidad de la escuela sin EBI. Como señala un comunero de Marca Esqueña:

“El profesor debe preocuparse más, porque la educación de nuestros hijos está en sus manos. Sobre todo, ahora, que nos dice que la enseñanza también será en aimara.” (Padre de familia 1, escuela con EBI).

Este testimonio refleja la alta expectativa que los padres de familia tienen respecto al compromiso del docente en la educación de sus hijos, especialmente en el contexto de la EBI. La preocupación expresada por el padre destaca la responsabilidad adicional que implica enseñar en lengua aimara, lo cual añade una dimensión cultural y lingüística al rol del profesor. La información recopilada indica que la comunidad, en su conjunto, reconoce y aprecia la dedicación necesaria para incorporar la lengua originaria en la formación escolar, percepción que vincula esta práctica con la salvaguarda de su identidad cultural y con la mejora en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Igualmente, se observa que se ha colocado una confianza sustantiva en los educadores, a quienes se espera que lideren este proceso, lo que pone de manifiesto la urgencia de ofrecer una formación continua, recursos didácticos pertinentes y espacios de reflexión profesional que permitan a los docentes enfrentar, de manera efectiva, las exigencias tanto educativas como culturales que plantea la enseñanza de la lengua originaria.

Los resultados revelan que, si bien en las dos comunidades se aprecia en el profesor una figura fundamental, la magnitud de la responsabilidad que se le asigna se modula de acuerdo con el contexto educativo en el que se inscribe. En la escuela que aplica EBI, la comunidad evalúa al docente en términos de un compromiso intensificado y un

protagonismo insustituible en la formación integral de los estudiantes; esta valoración parece vincularse, por un lado, a la integración deliberada de dimensiones culturales y lingüísticas propias, que demandan un diseño pedagógico ajustado, y, por otro, a una confianza explícita en su capacidad de salvaguardar la identidad cultural y de promover el desarrollo académico de los niños. En contraposición, en la comunidad que articula un currículo sin EBI, si bien se admite la trascendencia del profesor, la responsabilidad que se le asigna se reduce, probablemente a causa de un enfoque académico más tradicional y menos enraizado en la realidad cultural del alumnado. Esta dicotomía sugiere que la educación intercultural bilingüe no solo articula la relación entre la escuela y la comunidad, sino que también potencia al docente como mediador cultural y educativo en un sentido más amplio.

Para los padres de familia, es importante que el profesor demuestre “ganas” en su trabajo y se muestre “voluntarioso”. De este modo, la evaluación del docente se basa en aspectos visibles, principalmente en su desempeño.

De las evaluaciones realizadas por los padres, se desprende que el profesor debe poseer cualidades especiales para trabajar con los niños y, al mismo tiempo, para relacionarse adecuadamente con los padres y la comunidad.

Los padres de las comunidades tanto de la escuela con EBI como de la escuela sin EBI hacen hincapié en que el profesor debe tener paciencia con los niños y las niñas, ser responsable y demostrar preocupación e interés hacia ellos, especialmente en el cumplimiento del horario laboral en la escuela. En relación con la responsabilidad, a continuación, se presenta el testimonio de una madre de familia de Caritamaya:

“Lo que se busca es que el profesor sea puntual; debe mostrar mucha responsabilidad con los niños, porque cuando los escolares ven que su profesor no llega, suelen irse y así aprenden a ser malcriados.” (Madre de familia 1, escuela sin EBI).

Este testimonio refleja la preocupación de los padres respecto a la puntualidad y responsabilidad del docente como factores clave para el buen desarrollo del proceso educativo y la disciplina de los estudiantes. La madre destaca que la ausencia o retraso del profesor puede generar desorden entre los escolares, quienes, al no contar con la supervisión adecuada, pueden adoptar conductas inapropiadas. Este planteamiento subraya la importancia de la responsabilidad docente no solo en la enseñanza, sino también en la formación de valores y comportamientos en los niños. Además, evidencia que, en la escuela sin EBI, la comunidad valora especialmente la puntualidad y el compromiso del profesor como elementos fundamentales para mantener el orden y la calidad educativa.

Paralelamente, se enfatizan las expectativas comunes que las familias de ambos entornos escolares depositan en las cualidades que debe exhibir el docente. La paciencia, la responsabilidad y el compromiso con el cumplimiento del horario se consideran requisitos ineludibles para asegurar la creación de un ambiente educativo que sea tanto adecuado como de calidad. El relato de la madre de familia de Caritamaya permitirá, en consecuencia, profundizar en estas concepciones, ofreciendo una perspectiva comunitaria que reitera la centralidad del rol del profesor en la formación integral y el cuidado de los estudiantes.

Los padres reconocen que la labor del profesor no es nada fácil. Además, son conscientes de que sus hijos e hijas requieren un trato especial en la escuela, ya que cada estudiante tiene un carácter diferente. En relación con el carácter que debe tener un docente, un comunero de Marca Esqueña comenta lo siguiente:

“El profesor debería tener un carácter popular; debe volverse como un padre, como un hermano, como un amigo de su edad; en realidad, debe volverse de todo.” (Padre de familia 2, escuela con EBI).

“El niño debe recibir un trato especial por parte del profesor. No pueden ser maltratados, como ocurría antes en los tiempos de nuestros abuelos. Hay profesores que tienen paciencia para

tratarlos, y por eso los niños y niñas siempre se sienten a gusto con ellos; conversan y juegan, incluso como si fueran sus contemporáneos.” (Padre de familia 2, escuela sin EBI).

Ambos testimonios reflejan las expectativas de los padres respecto al carácter y la actitud que debe tener el profesor, aunque desde perspectivas ligeramente diferentes. En la escuela con EBI, el padre enfatiza la necesidad de que el docente sea una figura cercana y multifacética, comparable a los familiares y amigos de los estudiantes, lo que sugiere un enfoque más integral y comunitario en la relación profesor-alumno. Esta visión resalta la importancia de que el profesor se adapte a diversas funciones y roles para conectar efectivamente con los estudiantes y su entorno cultural.

Por su parte, el padre de la escuela no orientada a la EBI subraya la necesidad de una atención particular y sostenida hacia cada niño, interpretando esta actitud como avance frente a modalidades de disciplina más rígidas del pasado. Se valoran la calma y la habilidad del docente para crear un espacio acogedor en el que los alumnos se atrevan a comunicarse y a jugar, contribuyendo de este modo a un clima escolar propicio para el aprendizaje. Ambos relatos, en esta línea, subrayan el peso de la empatía, la proximidad afectuosa y la paciencia en la actuación docente, aunque en el centro que cuenta con EBI se distingue un esfuerzo por integrar al educador de modo más entrañable a la comunidad familiar y a la trama social del estudiante. Tal rasgo pone de manifiesto divergencias en los marcos educativos y en las culturas escolares, donde la EBI propugna un vínculo más holístico y contextual, y el establecimiento sin EBI, aunque orientado a la mejora de las relaciones personales, se centra en la amabilidad y el respeto que deben regir los intercambios del aula. Los hogares de las dos comunidades coinciden, finalmente, en que en ocasiones los pequeños pueden mostrarse molestos o, como dicen algunos maestros, algo “pesados”.

Asimismo, son conscientes de los peligros a los que están expuestos si no cuentan con la supervisión adecuada de los adultos. Por

ejemplo, los padres de la comunidad de la escuela sin EBI, ubicada cerca de la carretera Panamericana, temen por la seguridad de sus hijos debido al tránsito vehicular, la carretera y la presencia de perros.

Algunos padres consideran que los profesores deben ser cariñosos con los niños y las niñas, y, al mismo tiempo, poseer un buen carácter. Al respecto, una madre de familia de Caritamaya nos manifiesta la importancia de que los docentes no solo sean afectuosos y cercanos con los estudiantes, sino que también mantengan una actitud equilibrada y un carácter adecuado para manejar las diversas situaciones que se presentan en el aula. Esta percepción refleja las expectativas de la comunidad respecto a la calidad humana y profesional del profesor, aspectos fundamentales para favorecer un ambiente educativo positivo y propicio para el aprendizaje.

“Un profesor debe tener cariño, carácter y ser buena gente; de lo contrario, ¿qué camino seguirían los niños y las niñas?” (Madre de familia 3, escuela sin EBI).

El testimonio expuesto resalta la convergencia necesaria entre afecto, firmeza y humanismo en la práctica docente. La madre indica que el afecto genera el clima de seguridad y respaldo que los estudiantes requieren, mientras que la firmeza tiene que ver con la habilidad del educador para definir y mantener normativas que orienten el comportamiento. La petición de que el docente “sea buena gente” traduce la expectativa de que la ética personal y la empatía no solo acompañen su labor, sino que también le otorguen legitimidad como modelo. La interpelación formulada al final sugiere que la ausencia de estas tres dimensiones pondría en riesgo la brújula moral y emocional de los niños y niñas, socavando, en consecuencia, su progreso tanto en los ámbitos personal como social. En conjunto, este testimonio pone de relieve la expectativa de que el profesor no solo transmita conocimientos, sino que también contribuya significativamente a la formación integral de los estudiantes, especialmente en contextos educativos sin EBI, donde el rol

del docente puede ser aún más determinante para el bienestar y crecimiento de los niños.

Los padres de familia con quienes conversamos en las comunidades de la escuela con EBI y de la escuela sin EBI destacaron, de diversas maneras, que tanto el profesor como las autoridades educativas deben mantener un trato cordial con los niños y las niñas, tratándolos como si estuvieran conversando con los padres y madres de familia de la comunidad. Al respecto, nos relata la misma madre de familia citada anteriormente:

“No ves que un profesor es considerado como un padre, una madre o cualquier autoridad que viene a visitar la escuela; no debe ser malo con los niños para que no le tengan miedo, sino para que puedan acercarse a él con confianza. Pero a veces no se comportan así, llegan creídos, sobrados nomás a la escuela. Para que los niños y las niñas sean obedientes, uno debe ser más amable, cariñoso y hablarles con confianza.” (Madre de familia 3, escuela sin EBI).

Este testimonio ilustra la visión de la madre sobre la figura del maestro como una autoridad afectuosa que, a la manera de un padre o una madre, debe cultivar en el aula un espacio de confianza y respeto mutuos. Subraya que una disciplina excesivamente rígida o una actitud distante generan temor en los alumnos, lo que a su vez obstaculiza la comunicación y empobrece la relación en el triángulo docente-alumno-familia. La madre también señala que algunos educadores llegan a la clase con aires de superioridad, lo que contamina el clima escolar. Frente a esto, sostiene que la amabilidad, el afecto y la confianza son los verdaderos motores de la obediencia y de un comportamiento adecuado, y que su presencia contribuye a la construcción de un entorno educativo más positivo y eficaz. Este testimonio refleja la importancia de la dimensión afectiva en la enseñanza, especialmente en contextos sin EBI, donde la relación interpersonal puede ser determinante para el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Es importante que el profesor demuestre mucha simpatía hacia sus alumnos y que convoque a todos por igual. Asimismo, se espera que los docentes manifiesten preocupación e interés tanto por sus estudiantes como por la escuela en la que trabajan.

En las entrevistas, también se preguntó a los padres de familia si tienen preferencia porque el profesor de su hijo o hija sea varón o mujer. Al respecto, existen opiniones diversas. Consideramos que la opinión de los padres es afectiva, basada en la complacencia o la falta de esta que sienten hacia el profesor que actualmente labora en la escuela de su comunidad. Por ejemplo, en la comunidad donde un profesor se desempeña bien, se señala lo siguiente:

“Debe ser como el profesor que tenemos ahora; él entiende cómo fue criado y educado en la escuela, por eso sabe cómo tratar a una niña o a un niño. En cambio, quien no ha pasado por esa experiencia no lo entiende, y entonces no se lleva bien con sus alumnos.” (Madre de familia 2, escuela sin EBI).

Este testimonio destaca la importancia que los padres atribuyen a la experiencia y formación cultural del docente para establecer una buena relación con sus estudiantes. La madre valora positivamente al profesor que ha sido criado y educado en un contexto similar al de los alumnos, ya que esto le permite comprender mejor cómo tratar a los niños y niñas, respetando sus particularidades y necesidades. En contraste, señala que los profesores que no comparten esta experiencia cultural pueden tener dificultades para relacionarse adecuadamente con sus estudiantes, lo que afecta negativamente el clima escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este testimonio resalta la relevancia de la proximidad cultural y social entre docentes y alumnos, especialmente en contextos sin EBI, donde la falta de esta cercanía puede representar un obstáculo para el desarrollo de una educación inclusiva y efectiva.

En esta comunidad, la mayoría de los padres no cuestionan que los profesores sean varones, aunque estos son menos que las profesoras. Al preguntarles explícitamente si preferirían que su hijo o hija tuviera una

profesora, algunos respondieron afirmativamente; sin embargo, en general consideran que se debería dar “oportunidad” tanto a los varones como a las mujeres. A continuación, se presenta el siguiente testimonio:

“También hay que darles oportunidad a los varones, igual que a las profesoras, para que aprendan a relacionarse con los niños y ser cariñosos. El cariño no es solo tarea de la mujer; el varón también debe asumir ese rol como profesor.” (Padre de familia 1, escuela sin EBI).

Este testimonio refleja una visión inclusiva y equitativa respecto al rol de género en la docencia. El padre de familia enfatiza la importancia de brindar oportunidades tanto a profesores varones como a profesoras para desarrollar habilidades afectivas y de contacto con los niños, desafiando estereotipos tradicionales que asignan el cuidado y el cariño exclusivamente a las mujeres. Reconoce que el rol del profesor implica no solo la transmisión de conocimientos, sino también la capacidad de establecer vínculos afectivos con los estudiantes, independientemente del género. Esta perspectiva evidencia una apertura hacia la igualdad de género en la educación y subraya la necesidad de que los docentes varones asuman plenamente su responsabilidad afectiva en el proceso educativo, contribuyendo así a un ambiente escolar más equilibrado y enriquecedor para los niños.

Aunque algunos padres se inclinan más porque haya profesores varones en lugar de profesoras, consideran que los varones inspiran una mayor disciplina y autoridad, cualidades que creen necesarias para los hijos e hijas de hoy.

“Sería bueno que hubiera más profesores varones, porque los niños y las niñas suelen tenerles más respeto; a una profesora, a veces, no le hacen tanto caso, como pasa en casa con la mamá, pero al papá sí. Los varones también son importantes porque pueden enfrentar cualquier situación... son más valientes.” (Padre de familia 2, escuela sin EBI).

Este testimonio refleja una percepción tradicional sobre la autoridad y el respeto que los niños y niñas otorgan a los docentes según su género. El padre de familia asocia la figura masculina con mayor disciplina y capacidad para imponer respeto, comparando esta dinámica con la relación familiar entre hijos e hijas y sus padres. Se destaca la idea de que los varones son más valientes y, por tanto, mejor preparados para enfrentar situaciones difíciles, lo que justifica, desde esta perspectiva, la preferencia por profesores varones. Este discurso evidencia estereotipos de género arraigados que influyen en las expectativas sobre el rol docente y la disciplina escolar. Desde una mirada crítica, es importante reconocer que tanto hombres como mujeres pueden ejercer autoridad y disciplina de manera efectiva, y que la calidad educativa no debe estar condicionada por el género del docente, sino por su profesionalismo y habilidades pedagógicas.

Los padres de ambas comunidades esperan que el profesor de su hijo o hija sea una persona capaz de relacionarse con los niños, sobre todo que tenga facilidad para acercarse a ellos. Como señala un padre de familia:

“Debe enseñar bien y ganarse el aprecio de los niños, para que ellos puedan regresar contentos de la escuela a la casa; pero, a veces, en la práctica no le da importancia a esto y les riñe, por lo que los niños vuelven tristes y preocupados.” (Padre de familia 2, escuela con EBI).

Este testimonio refleja la expectativa de los padres de que el profesor no solo cumpla con la función académica de enseñar, sino que también logre establecer una relación afectiva positiva con los niños. El padre enfatiza que el aprecio del docente es fundamental para que los estudiantes se sientan motivados y felices al regresar a casa, lo cual contribuye a un ambiente escolar saludable y al bienestar emocional de los niños. Sin embargo, también señala que en la práctica algunos profesores no siempre cumplen con esta expectativa, ya que recurren a la reprimenda, lo que genera tristeza y preocupación en los estudiantes. Este contraste

evidencia la importancia de la dimensión emocional en la educación y la necesidad de que los docentes desarrollen habilidades para manejar la disciplina de manera que no afecte negativamente el estado emocional de los niños, especialmente en contextos de EBI, donde el vínculo afectivo puede ser clave para el éxito educativo. Asimismo, esperan que el profesor atienda a todos por igual y no deje a nadie de lado. Las opiniones expresadas por ciertos padres de la comunidad de la escuela sin EBI sugieren que consideran al profesor como una persona idónea para el trabajo educativo con sus hijos.

En este momento, los padres tanto de la escuela con EBI como de la escuela sin EBI esperan que el docente de sus hijos cuente con una preparación sólida en pedagogía. Una madre del establecimiento con EBI comentó, al respecto:

“Los profesores no son como cualquiera de nosotros, que solo llegamos hasta la secundaria; ellos han estudiado más, han hecho formación superior para ser profesores. ¿Qué serían sin esa preparación?” (Madre de familia 4, escuela con EBI).

Este testimonio ofrece la perspectiva de una madre de familia sobre la formación académica y profesional de los docentes, contrastándola con la educación que ella misma recibió. La madre señala que los profesores poseen una preparación superior, lo que, en su juicio, justifica su rol y autoridad en la institución. Tal apreciación sugiere, ante todo, que la comunidad escolar considera la capacitación formal como un prerequisite esencial para ejecutar la tarea docente con idoneidad. La pregunta retórica con la que concluye el testimonio pone de manifiesto, además, una conciencia sobre la ineludible necesidad de profesionalismo en el aula. Desde su óptica, la ausencia de dicha preparación tendría como efecto la erosión de la calidad educativa. En suma, el relato revela la expectativa colectiva de que los educadores cuenten, en el ámbito de la educación bilingüe intercultural, con competencia y especialización, condiciones que el comunitarismo considera fundamentales para la realización de un proceso formativo eficaz y con estándares de excelencia.

Los padres también cuentan con que los supervisores docentes, cuyos deberes abarcan la vigilancia, la valoración y el seguimiento de las actividades educativas que cada maestro despliega en el establecimiento, desempeñen sus funciones con rigor y profundidad. Para ellos, la supervisión sólida no sólo certifica la calidad del proceso docente y aprendizante, sino que al mismo tiempo propicia la mejora continua del quehacer docente. Anhelan que dichos supervisores actúen con objetividad, profesionalismo y sentido de la responsabilidad, ofreciendo retroalimentación constructiva que ayude a revelar tanto las fortalezas como los puntos susceptibles de perfeccionamiento. Así, no sólo garantizan a los alumnos una formación integral y de calidad, sino que también dotan a los profesores del respaldo indispensable para que su tarea se realice en las mejores condiciones.

“En realidad, los jefes, cuando visitan la escuela, deberían poner más atención y quedarse más tiempo; no solo pasar un momento, como creo que a veces hacen, como si fuera por gusto nada más...”
(Padre de familia 3, escuela con EBI).

La formación de los profesores lleva a que, para algunos padres, los docentes tengan la última palabra y siempre la razón sobre lo que se les enseña a los niños y cómo se les enseña. Esta percepción refleja una confianza en la preparación académica y pedagógica de los profesores, quienes son vistos como expertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los padres que comparten esta opinión suelen considerar que la formación recibida por los docentes les otorga la autoridad y el conocimiento necesarios para tomar decisiones informadas sobre el contenido y los métodos de enseñanza. Sin embargo, es importante señalar que esta visión no es compartida por todos los padres, ya que algunos pueden cuestionar las decisiones de los profesores o buscar una mayor participación en el proceso educativo de sus hijos.

“Todo lo que les enseñan está bien; eso depende de cada profesor, así pienso yo.” (Madre de familia 4, escuela con EBI).

Este testimonio refleja una postura de aceptación y confianza en el trabajo docente, aunque también indica una percepción de variabilidad en la calidad o el enfoque de la enseñanza, dependiendo del profesor. La madre reconoce que el contenido y la forma en que se enseña pueden diferir según el estilo y las capacidades de cada docente, lo que sugiere una comprensión de la diversidad pedagógica dentro del sistema escolar. Asimismo, la expresión “así creo yo” denota una opinión personal que, aunque positiva, deja espacio para la subjetividad y posibles diferencias en la experiencia educativa. Este testimonio evidencia la importancia que los padres atribuyen al rol individual del profesor en la formación de sus hijos, así como la necesidad de considerar estas percepciones para mejorar la calidad educativa en contextos de EBI.

Una implicancia importante es que, a medida que las plazas de profesores se van ocupando por “profesionales en educación” y por quienes tienen “más estudios”, la capacidad del docente se evalúa en función de parámetros orientados a favorecer la enseñanza y el aprendizaje en niveles educativos posteriores, como la educación secundaria.

Por su parte, los padres de familia reconocen que existen ciertos conocimientos y habilidades que ellos deben transmitir a sus hijos para que puedan desenvolverse y subsistir en su entorno cotidiano. Esta complementariedad entre la formación formal que brinda la escuela y la educación práctica que proporcionan las familias evidencia la importancia de un trabajo conjunto y coordinado para el desarrollo integral de los estudiantes.

A continuación, se presenta un testimonio que ilustra esta perspectiva desde la experiencia de un padre de familia:

“Lo que le corresponde a un padre o a una madre es enseñar a los hijos cómo vivimos, cómo nos desenvolvemos, los días, la chacra, el ganado... y todo lo relacionado con la vida en el campo. Los orientamos, pues, en todo eso.” (Padre de familia 1, escuela con EBI).

Este testimonio revela la responsabilidad deliberada que los padres asumen al transmitir saberes, prácticas y valores vinculados con el ámbito rural. El narrador paterno sostiene que la enseñanza que orienta a sus hijos se concentra en los ciclos cotidianos, en la labor productiva y en la afirmación de la identidad cultural. Tales dominios se consideran los pilares del desarrollo y la subsistencia en la comunidad. El énfasis colocado en esta transmisión familiar refuerza la noción de complementariedad entre la enseñanza formal y la instrucción del hogar, al otorgar a los saberes ancestrales y a las destrezas prácticas un estatuto equivalente. A la luz de este enfoque, se hace evidente que la escuela debe reconocer y establecer un diálogo fluido con la cultura de los hogares, particularmente en contextos de EBI, a fin de lograr un currículo que resulte verdaderamente pertinente y significativo para los estudiantes.

Por otra parte, los padres de la escuela con EBI y los de la escuela sin EBI coinciden en manifestar un amplio desconocimiento acerca del procedimiento que conduce al nombramiento de los profesores en la comunidad. Tal ignorancia parece derivar de la complejidad inherente al proceso de contratación, así como de los requisitos particulares que se presentan en las plazas vinculadas a la EBI, lo que limita la participación informada de la familia en los asuntos de la escuela.

En el marco de la educación bilingüe intercultural, la candidatura a un cargo docente demanda la participación en procesos evaluativos tanto de carácter nacional como descentralizado. En dichos procedimientos, se ponderan indicadores tales como la preparación académica, la trayectoria profesional, los méritos específicos y el lugar obtenido en la escala de dominio de la lengua originaria.

Por otro lado, en las escuelas sin EBI, aunque el proceso puede ser menos específico en cuanto al dominio de lenguas originarias, también requiere que los docentes cuenten con título profesional en educación y cumplan con ciertos criterios establecidos por las autoridades educativas para garantizar la calidad en la enseñanza.

Esta falta de información genera incertidumbre entre los padres, quienes desconocen los mecanismos y criterios que determinan quiénes serán los profesores asignados a sus comunidades. Por ello, resulta fundamental fortalecer la comunicación y transparencia en los procesos de nombramiento, así como brindar orientación a las familias para que comprendan los requisitos y puedan participar o apoyar en la selección de docentes que respondan a las necesidades culturales y educativas de sus hijos.

“La verdad, no sé cómo eligieron al profesor de nuestra escuela, porque cuando llegué, él ya trabajaba ahí. No sé quién lo nombra ni cómo hacen ese nombramiento.” (Padre de familia 3, escuela con EBI).

Este testimonio refleja la incertidumbre y desconocimiento que algunos padres de familia tienen respecto al proceso de selección y nombramiento de los docentes en su comunidad. El padre expresa que encontró al profesor ya trabajando en la escuela, lo que sugiere una falta de información clara y transparente sobre los mecanismos oficiales para la asignación de plazas docentes. Esta situación puede generar desconfianza o sensación de exclusión entre los padres, quienes no conocen quiénes toman las decisiones ni bajo qué criterios se realizan. En el contexto de la escuela con EBI, donde la participación comunitaria y el respeto a las particularidades culturales son fundamentales, este desconocimiento puede afectar la percepción de legitimidad y compromiso con el proceso educativo. Por lo tanto, es importante fomentar una mayor comunicación y participación de las familias en los procesos de nombramiento para fortalecer la confianza y colaboración entre la escuela y la comunidad.

Por lo tanto, en estas comunidades, hasta hoy, se sugiere poco el cambio de alguno de sus profesores. Sin embargo, existen comentarios que plantean la necesidad de que el proceso de selección docente sea más claro y transparente, de modo que a cada escuela se le asigne un profesor que se identifique con la identidad de los niños y las niñas, que muestre una actitud respetuosa, que inculque el aprecio por la comunidad y que

potencie los conocimientos que los educandos tienen sobre la agricultura y la ganadería, entre otras virtudes.

F.2 Lo que los padres consideran que sus hijos e hijas aprenden en la escuela

Tanto en la escuela con EBI como en la escuela sin EBI, se concibe la escuela como un espacio en el que los niños y las niñas aprenden. Con respecto a lo que se les enseña en ambas comunidades, las referencias son positivas, pues los padres de familia señalan que sus hijos e hijas en la escuela juegan con alegría; cantan y bailan; se comunican, aprenden a hablar con los demás, pierden el miedo y aprenden bien.

En la escuela con EBI se han recogido testimonios que reflejan una valoración positiva de ciertos elementos culturales, como las actividades productivas o la vestimenta. Por ejemplo, uno de los padres entrevistados señaló que sería bueno que los niños y las niñas de la escuela salieran al campo con su profesor para observar cómo es el escarbe de papa que practican y luego comentar en torno a dicha actividad. Este es un aporte valioso que los padres pueden brindar a la escuela, ya que todo ello puede incidir positivamente en la autoestima de los niños y las niñas.

Con respecto al idioma que los niños y las niñas aprenden en la escuela, los padres manifiestan su complacencia. En la escuela con EBI, por ejemplo, una madre señala:

“La educación ahora es mejor porque están enseñando más aimara. Antes no nos enseñaban; solo enseñaban castellano. Ahora sí están enseñando el idioma aimara.” (Madre de familia 2, escuela con EBI).

Este testimonio refleja una valoración positiva por parte de una madre de familia respecto a la inclusión y fortalecimiento de la enseñanza del idioma aimara en la escuela con EBI. La madre recuerda un tiempo en que la escuela solo enseñaba castellano y nota un cambio claro: ahora la lengua originaria tiene un lugar en el currículo. Este cambio, como dice, no solo hace la escuela más buena para la comunidad, sino que también

ayuda a seguir vivas las costumbres y a que los niños y las niñas se sientan seguros con su identidad. Aprender aimara en la escuela ahora es un paso adelante hacia una educación que escucha y se hace con lo que la comunidad necesita, en palabras y en cultura. Su testimonio dice que los programas de educación bilingüe intercultural deben seguir y reforzar las lenguas originarias si se quiere que la enseñanza cumpla su verdadera misión.

Los niños y las niñas, en las dos clases de escuela, aprenden castellano. La escuela que no tiene EBI solo enseña castellano, pero la que sí lo tiene enseña aimara y castellano juntos. Los padres que les pregunté si quieren que sus hijos e hijas estudien otras lenguas, contestaron que sí, todos. Quieren que los niños y las niñas sepan más idiomas para que hablen y entiendan mejor a las otras personas.

Esta respuesta expresa una valoración favorable respecto a la diversidad de lenguas y una disposición a desarrollar competencias multilingües, entendidas como capacidades clave en contextos de creciente interconexión global. Los padres reconocen que el aprendizaje de múltiples lenguas no solo facilita la comunicación intercultural, sino que también amplía las oportunidades educativas y laborales de sus hijos. Además, en el contexto de la Educación Bilingüe Intercultural, el dominio tanto del aimara como del castellano fortalece la identidad cultural y la inclusión social, mientras que la disposición hacia otros idiomas evidencia una aspiración por integrar a sus hijos en espacios más amplios de interacción y desarrollo personal.

“Sería bonito que aprendieran quechua, porque a veces llegan personas de la zona quechua y no podemos entendernos. Por ejemplo, hay jóvenes que se casan con chicas quechuas que no hablan aimara, y por eso sería bueno aprender. A nosotros también nos gustaría, ya que a veces he estado en Puno con personas mayores que solo hablan quechua y uno no entiende nada... Sería bonito poder comunicarnos con todos.” (Madre de familia 4, escuela con EBI).

Este testimonio expresa el deseo de ampliar el aprendizaje lingüístico más allá del aimara y el castellano, incluyendo el quechua como una lengua importante para la comunicación intercultural en la región. La madre de familia señala situaciones cotidianas en las que la falta de conocimiento del quechua dificulta la interacción social, como en el caso de matrimonios interculturales o encuentros con personas mayores que solo hablan esta lengua. Este horizonte educativo evidencia la conciencia comunitaria acerca de la diversidad lingüística y cultural que la caracteriza, y a la vez sugiere que promover la enseñanza multilingüe es un paso decisivo hacia la inclusión y la comprensión mutua. El testimonio referido deja ver, asimismo, una disposición activa que invita no solo a los niños, sino también a los adultos, a adentrarse en el mismo proceso de aprendizaje, estrechando, de este modo, los lazos comunitarios y el tejido social. En el marco de la educación bilingüe intercultural, esta postura reafirma la necesidad de integrar lenguas originarias disímiles en el diseño curricular, de modo que la escuela responda de manera efectiva a la pluralidad cultural de la región.

Un grupo de padres ha expresado su deseo de que sus hijos aprendan también inglés en la escuela, idea que han tomado de la enseñanza que dicho idioma recibe en las ciudades.

En las dos comunidades, las familias han indicado que pretenden que sus hijos dominen, al mismo tiempo, el aimara, el castellano y el quechua, además del inglés mencionado.

Esta intención converge en un anhelo por una educación multilingüe que, sin sacrificar las lenguas originarias ni el idioma nacional, también fomente el acceso a lenguas extranjeras como el inglés. Consideran que el dominio de múltiples lenguas puede facilitar la comunicación intercultural, ampliar las posibilidades educativas y laborales de sus hijos e hijas, y prepararlos mejor para un mundo globalizado. Asimismo, esta demanda evidencia la importancia de diseñar programas educativos que integren de manera equilibrada las lenguas

maternas, el castellano y lenguas extranjeras, respetando la identidad cultural y las necesidades de cada comunidad.

“En la escuela aprenden castellano, y eso está bien; siempre deben aprenderlo para hablar bien, entrar al colegio y luego seguir estudiando. Pero si quieren conversar con gringos, también deben aprender inglés. El aimara es bueno, porque nosotros lo hablamos; con los mayores, los niños siempre conversan en aimara, aunque algunos solo usan el castellano, y por eso la gente mayor los ve mal.” (Madre de familia 3, escuela sin EBI).

El relato familiar subraya con claridad la valoración que se otorga al aprendizaje plurilingüe tanto dentro del sistema educativo como en la esfera social. En primer término, la madre identifica el castellano como la lengua que permite el acceso y la progresión en el desempeño escolar formal, considerándolo un prerrequisito insustituible para la continuación en etapas posteriores del nivel educativo. La relevancia del inglés se menciona, además, como un recurso necesario para la interacción ocasional con hablantes de otras nacionalidades, actitud que evidencia la interiorización de dinámicas globales y la relación instrumental que se establece con dicha lengua.

Al mismo tiempo, el aimara es reconocido como la lengua de la cultura familiar y el lazo cotidiano con los mayores de la comunidad, preservando tradiciones y saberes. Sin embargo, se constata un quiebre entre generaciones: ciertos estudiantes eligen el castellano en sus conversaciones, acción que es desaprobada por los ancianos. Este hecho pone de manifiesto un choque entre la práctica lingüística y las expectativas valorativas de la comunidad, tensionando las identificaciones individuales y, con ello, la cohesión social del colectivo mismo.

En conjunto, este testimonio destaca la complejidad del multilingüismo en contextos rurales y la necesidad de equilibrar la enseñanza y el uso de las lenguas originarias, el castellano y el inglés, para responder a las demandas educativas, culturales y sociales de las familias y la comunidad.

Los padres reconocen, de manera general, que la escuela es el lugar donde los niños y las niñas se vuelven más sociables y desarrollan habilidades importantes. En la escuela, los niños y las niñas aprenden valores como la amistad, las obligaciones, los deberes y los derechos, así como también cómo “superarse” para tener un buen futuro.

En la escuela con EBI se resalta el valor de la escuela como espacio que prepara a los niños y las niñas para la educación posterior. Existen numerosas referencias a la escuela como el “espacio donde los niños y las niñas comienzan su primera educación formal”, la “base fundamental para ingresar a la secundaria” y el lugar “para que vayan mejor al primer grado de secundaria”.

Una de las implicancias más importantes de esta percepción es que la efectividad del nivel primario, tanto en la escuela con EBI como en la escuela sin EBI, se mide en función de ciertos indicadores de éxito que son útiles para los primeros años de la educación secundaria. Esto refleja una orientación hacia resultados concretos que permitan asegurar la continuidad y el buen desempeño académico en niveles educativos superiores, lo cual es valorado por las familias como un aspecto clave para el desarrollo integral de sus hijos e hijas.

“En la escuela, el profesor les enseña todo lo necesario, y así salen los niños y las niñas. Pero a veces, algunos no aprenden bien; por ejemplo, hay niños que ni siquiera saben leer bien, y por eso tampoco llegan a escribir bien.” (Padre de familia 4, escuela con EBI).

Este testimonio demuestra una percepción dual respecto a la educación de los niños con el uso de EBI en la escuela. Por un lado, el padre reconoce que el profesor enseñó todo el contenido necesario para aprender, lo cual muestra una confianza general en el currículo y la enseñanza. Por otro lado, menciona que hay niños con problemas de aprendizaje.

Esta percepción muestra la preocupación del padre respecto a la efectividad de la educación y los resultados de aprendizaje porque carecer de dominio de estas habilidades básicas puede obstaculizar el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes. También implica que hay una necesidad de identificar y resolver los problemas que están causando las dificultades de aprendizaje en algunos niños, que pueden ser algunas brechas en el aula, la escuela en general, el enfoque educativo, los materiales, o incluso la necesidad de algo de ayuda extra.

En conclusión, este testimonio capta la necesidad de diseñar e implementar técnicas y estrategias de educación especial y bilingüe adaptadas para asegurar que todos los alumnos logren los resultados deseados.

Esta apreciación se destaca especialmente en el material recogido en las entrevistas. Tanto en la comunidad donde se aplica la EBI como en aquella donde no se implementa, la escuela se concibe como un medio de “superación” y “progreso”. Se percibe como un espacio que “forja a los niños y las niñas para que salgan adelante” y donde “aprenden para que más tarde sean mejores”. Sin embargo, este progreso no se vincula directamente con el desarrollo de actividades agrícolas o ganaderas dentro de la misma comunidad, sino más bien con la posibilidad de acceder a otras oportunidades en los ámbitos urbano y costeño.

F.3 Sobre la interrelación entre la escuela y comunidad

Los padres de la escuela con EBI y de la escuela sin EBI, con quienes nos hemos entrevistado, manifiestan que su responsabilidad principal es alimentar a sus hijos, cuidar de su salud, comprar sus uniformes, inculcarles un “buen” comportamiento (respeto a los mayores, obediencia y el hábito de saludar) y enviarlos a la escuela. Además de estas responsabilidades, los padres señalan otras actividades de educación informal, fundamentalmente el reforzamiento de los conocimientos que los niños aprenden en la escuela.

“Los niños que asisten todos los días a la escuela van tranquilos. Pero los que no van seguido sienten vergüenza de seguir yendo. Eso es responsabilidad de los padres y madres, que por necesitar ayuda en la chacra o con los animales, hacen que sus hijos falten a la escuela.” (Padre de familia 3, escuela con EBI).

Este testimonio refleja una percepción crítica respecto a la asistencia regular de los niños y las niñas a la escuela en comunidades con Educación Bilingüe Intercultural (EBI). El padre identifica que los estudiantes que asisten diariamente mantienen una rutina escolar estable, mientras que aquellos que faltan con frecuencia experimentan sentimientos de vergüenza o incomodidad al reincorporarse, lo cual puede afectar su motivación y desempeño académico.

Asimismo, el testimonio atribuye la responsabilidad de las ausencias a las demandas laborales y familiares, específicamente a la necesidad de que los niños apoyen en actividades agrícolas y en el cuidado de animales. Esto evidencia una tensión entre las obligaciones escolares y las responsabilidades productivas en el contexto rural, que puede limitar la continuidad educativa.

De manera más amplia, este resultado cualitativo subraya la necesidad de analizar el contexto socioeconómico y cultural que impacta la asistencia escolar. También enfatiza la necesidad de desarrollar estrategias específicas de apoyo socioeconómico que permitan a las familias integrar el compromiso educativo con las responsabilidades del hogar y la agricultura, asegurando una mayor consistencia en la asistencia y una utilización educativa óptima.

En esta comunidad, la obligación de enviar a los niños, tanto a los varones como a las mujeres, a la escuela de manera regular y consistente, está asociada con el proceso de lograr que asistan y motivarlos para que se comprometan a diario. Los padres y madres creen que es importante motivar una rutina diaria consistente que promueva un fuerte compromiso y disciplina centrados en la educación. También reconocen que la motivación implica más que simplemente asistir; requiere apoyo

emocional y la promoción de un ambiente positivo que despierte la curiosidad por aprender. Esta obligación va más allá del acto físico de llevar a los niños a la escuela, ya que también incluye supervisar su tarea escolar, discutir sus experiencias educativas e inculcar el valor de la educación en relación con su crecimiento personal y futuro. De esta manera, la familia asume una responsabilidad activa además del trabajo docente y ayuda a los niños a apreciar la escuela como un lugar para el crecimiento personal.

“El que falta a la escuela con frecuencia está pegado a su casa y le da flojera ir, por más que se le diga que debe ir, no quiere hacer caso. Es que, desde pequeño, sus papás no suelen mandarlo a la escuela; lo dejan faltar y quedarse en casa. Eso depende de nosotros, los padres de familia.” (Padre de familia 5, escuela con EBI).

La narración seleccionada pone de relieve una reflexión crítica sobre la responsabilidad de los progenitores en la asistencia sostenida de los niños y las niñas a la escuela de la comunidad con EBI. El padre vincula las inasistencias reiteradas a la carencia de disciplina y a una incapacidad de los estudiantes para automotivarse, que los lleva a preferir la vida doméstica a la escolar debido a una “flojera” que adjudica a los menores. Sin embargo, el mismo informante identifica que dicha preferencia se arraiga en conductas tempranas, ya que los adultos, al adoptar posturas permisivas, no consiguen fomentar el ritmo de asistencia que esperan.

La afirmación revela, por un lado, un autoanálisis sobre el rol parental y, por el otro, el reconocimiento de que el compromiso de los adultos es un factor decisivo para que el trayecto educativo no se interrumpa. Esto indica que la falta de un acompañamiento familiar comprometido se traduce en un límite para el rendimiento escolar, y sugiere que las instituciones deben reforzar programas de sensibilización y de acompañamiento a las familias, orientados a consolidar rutinas que favorezcan la escolarización regular.

En síntesis, el enunciado cualitativo orienta a las políticas educativas hacia la inclusión sistemática de los padres y las madres, subrayando que su intervención es ineludible para la consolidación de prácticas de asistencia permanente y para la creación de un clima familiar que sustente la motivación hacia el aprendizaje.

De igual modo, es esencial que los padres se muestren comprensivos y contribuyan a crear las condiciones que faciliten a sus hijos e hijas el cumplimiento de las exigencias escolares. Esta labor no se limita a proporcionar aliento afectivo y motivacional; requiere, además, ofrecer recursos materiales, dedicar el tiempo necesario y garantizar un ambiente propicio para el estudio y la asistencia regular. La participación activa y el compromiso de las familias son, por ende, pilares que favorecen no solo el éxito académico, sino también el desarrollo integral de los alumnos, al tiempo que consolidan el nexo entre el hogar y la institución educativa.

“Cuando los hijos están en la escuela, tienen que estudiar y cumplir con su tarea sin faltar; ya no pueden estar ayudando a sus padres todo el tiempo.” (Padre de familia 5, escuela con EBI).

Este testimonio refleja una percepción sobre la importancia de la atención al trabajo escolar que los niños y las niñas prestan durante las horas de clase. El padre destaca que, durante ese período, se espera que los estudiantes se concentren en aprender y completar sus tareas. Sin embargo, este enfoque limita los roles de apoyo que pueden ofrecer a sus padres al ayudar con tareas domésticas o productivas.

Esta percepción resalta un conflicto entre las expectativas educativas y las responsabilidades familiares, particularmente en áreas rurales donde se espera que los niños ayuden con tareas domésticas y agrícolas. La declaración insinúa que, para alcanzar un nivel deseado de rendimiento académico, los estudiantes necesitan tener suficiente tiempo y concentración en sus estudios y esto puede requerir una reestructuración de las expectativas y responsabilidades en el círculo familiar.

En conclusión, este resultado cualitativo enfatiza la necesidad de integrar las responsabilidades educativas con las obligaciones familiares, creando un equilibrio que permita a los niños y las niñas involucrarse con sus responsabilidades educativas sin desestimar la dinámica de vida de la familia.

En la escuela sin EBI, observamos que, al igual que en la escuela con EBI, los padres de familia intervienen de manera directa para que sus hijos e hijas cumplan con las exigencias escolares. A diferencia de los padres, las madres se esfuerzan en que los niños y las niñas estudien, lo que corresponde a la vigilancia escolar, mientras que los padres tienden a supervisar y a ayudar con las tareas escolares. Esto se refleja en un reparto de roles complementarios dentro de la familia en el que las madres se ocupan de facilitar el estudio y los padres de dar apoyo académico y control. El compromiso de ambos padres, en cambio, es decisivo para el logro de la escuela y, en general, la educación de los estudiantes, se trate del modelo educativo al que asistan.

“Nosotras hacemos de todo para que las guaguas tengan su estudio. Los padres ayudan con sus tareas. Pero hay padres que no entienden que lo principal es que el niño aprenda.” (Madre de familia 2, escuela sin EBI).

Este testimonio refleja una percepción diferenciada respecto a la participación de padres y madres en la escolarización de sus hijos. La madre subraya los esfuerzos de las mujeres para asegurar que los niños accedan y permanezcan en la escuela, lo que muestra un nivel de compromiso e involucramiento en la educación. También es evidente que los padres hacen su parte al ayudar con las tareas escolares, aunque, como señala la madre, no todos entienden que su prioridad principal debe ser asegurar que el niño aprenda de manera efectiva.

Este testimonio revela un posible desequilibrio en la participación activa y comprensión de las responsabilidades educativas en el contexto familiar, lo que puede afectar el rendimiento académico y la motivación de los alumnos. Además, indica que todos los miembros de la familia

necesitan ser sensibilizados sobre la necesidad de colocar la educación en el centro de la vida familiar.

En general, este hallazgo cualitativo apoya la necesidad de realizar esfuerzos más concertados para abordar la necesidad de una corresponsabilidad equilibrada en la crianza, con el fin de mejorar el involucramiento y apoyo de los niños en sus actividades académicas.

Una de nuestras entrevistadas en la escuela con EBI contó que, durante los fines de semana, los padres preparan a sus hijas para que rindan, como ella dice, en el examen que les toma su profesor. Para ello, les repasan los conocimientos que habían aprendido durante la semana, dejándoles ejercicios y haciéndoles pruebas; es decir, asumen el rol de profesor.

Vivencias como esta nos permiten señalar que la madre en la escuela con EBI cumple un papel de “madre-profesora”. Repasa con sus hijos e hijas los conocimientos que se aprenden en la escuela, reforzándolos de manera similar a como lo hacen los profesores con sus alumnos.

Sin embargo, también observamos que hay padres que difícilmente reconocen que todo lo que los niños aprenden en casa también es educación, como podemos apreciar en el siguiente testimonio.

“Cuando las guaguas ya tienen ocho o diez años, les enseñamos a trabajar en la chacra y también las mandamos junto a los ganados; les enseñamos a tejer chompas. Es necesario enseñarles de todo para que en su vida no sufran, pero, claro, no podemos enseñarles mejor que la escuela; ahí aprenden bastantes conocimientos.”
(Padre de familia 5, escuela sin EBI).

Este testimonio refleja la visión de un padre de familia sobre la importancia de combinar la educación práctica y tradicional que se transmite en el hogar con la educación formal que se recibe en la escuela. El padre destaca que, a partir de los ocho o diez años, los niños y las niñas comienzan a aprender habilidades productivas y culturales propias de su

entorno, como el trabajo en la chacra, el cuidado del ganado y el tejido de chompas, actividades que consideran esenciales para su bienestar futuro.

Sin embargo, reconoce que la escuela cumple un papel fundamental en la adquisición de conocimientos académicos, los cuales considera superiores o más completos en comparación con la enseñanza familiar. Esta percepción subraya una complementariedad entre ambos espacios educativos: la familia provee saberes prácticos y culturales, mientras que la escuela aporta conocimientos formales y teóricos.

En global, este resultado cualitativo evidencia la valoración que las familias hacen de la educación formal, sin dejar de lado la importancia de las prácticas tradicionales para la vida cotidiana. Además, resalta la necesidad de fortalecer la articulación entre educación escolar y educación comunitaria para favorecer un aprendizaje integral y contextualizado.

Tal vez por ello, como se observa al menos aparentemente, los padres no consideran que estos conocimientos y habilidades, que les sirven a los niños y a sus familias en la vida cotidiana, deban enseñarse en la escuela.

En general, podemos decir que los padres de familia, en ambas modalidades educativas, se mostraron más exigentes en sus apreciaciones sobre el profesor y el rol que éste debe cumplir.

“El profesor nos convoca a reunión cada inicio de año escolar y cuando finaliza el año, y una que otra vez a mitad de año. Nos reúne para informarnos sobre las gestiones que realiza junto a sus compañeros que trabajan con él. Nosotros solamente sabemos encargar al profesor que deje tareas a sus hijos porque en la casa no suelen hacer caso” (Padre de familia 5, escuela sin EBI).

Este testimonio refleja una percepción limitada sobre la comunicación y participación de los padres en la educación de sus hijos dentro de la escuela sin EBI. El padre señala que las reuniones con el profesor se realizan principalmente al inicio y al final del año escolar, con escasas convocatorias intermedias. Las reuniones dirigidas a informar

sobre las gestiones escolares se limitan a transmitir datos, pero rara vez se convierten en espacios donde las familias participen de forma activa y deliberativa en la construcción del proceso educativo. Tal distancia sugiere que la comunicación se sostiene en la horizontalidad de la información, sin que ello se traduzca en una dinámica compartida de construcción mutua de saberes y expectativas.

Por otro lado, el padre que comparte su queja admite que, en el hogar, los niños rara vez se ocupan de las tareas escolares. La reacción de los padres se restringe a solicitar que el docente vuelva a plantear deberes. Ese gesto de apelación, aunque motivado por el deseo de que el niño cumpla, en el fondo reconoce una renuncia a la supervisión, a la mediación, a la explicación que sería propia del hogar. La consecuencia inmediata es la fragilidad del proyecto educativo, pues el aprendizaje se segmenta en el tiempo y el lugar en que el docente está presente, olvidando la continuidad que un acompañamiento familiar brindaría.

La evidencia cualitativa que aquí se presenta sugiere, por ende, que la comunicación escuela-familia debe reorientarse. No sería suficiente con incrementar la cantidad de información que se transmite; se trataría, en cambio, de diseñar canales y espacios que inviten al padre y a la madre a convertirse en mediadores del saber. La simple asignación de deberes al docente, por otro lado, no es sólo el efecto de una mala costumbre, sino la señal de que la familia se ha desentendido de su papel básico en el aprendizaje. La invitación es, entonces, a reconstruir las estrategias de vinculación de tal forma que el hogar se convierta en un segundo espacio que reenvía y potencia aquello que el niño ha podido abordar en la escuela.

La afirmación que hemos analizado nos enseña que, en el momento en que se demandan tareas al docente y se elude la mediación en el hogar, se produce una transferencia de responsabilidad que, lejos de ser neutral, altera la percepción que el niño tiene sobre el proceso. Sin acompañamiento familiar, el deber parece un mandato ajeno y no un ejercicio que tendría que ser vivido también en el espacio donde el niño se siente respaldado. En ese sentido, el papel del profesor implica una gran

responsabilidad, y los padres no siempre están convencidos de delegarles esa responsabilidad.

En síntesis, en la comunidad de la escuela con EBI, los padres entrevistados hicieron referencia a la importancia de que en la escuela se continúen las enseñanzas que se imparten en el hogar.

“La educación empieza primero en la casa; nosotros somos como los primeros profesores, porque enseñamos a los hijos cómo deben portarse, qué cosas tienen que hacer y cuáles no. Luego, el segundo profesor en la vida de los niños es el maestro en la escuela.” (Padre de familia 5, escuela con EBI).

El testimonio que se presenta pone de relieve que los entrevistados consideran que el proceso educativo se inicia en el hogar, con los progenitores desempeñando el papel de primeros educadores. El padre que habla establece una analogía entre la familia y el maestro, señalando que comparten la obligación de instruir a los hijos e hijas en las conductas adecuadas, en los axiomas fundamentales y en la definición precisa de los comportamientos permitidos y prohibidos.

Al mismo tiempo, reconoce que el maestro se sitúa en un segundo plano en la secuencia formativa, puesto que su función consiste en complementar y reforzar lo que ya se ha esbozado en la intimidad familiar. Esta concepción enfatiza la corresponsabilidad que deben asumir simultáneamente la familia y la escuela si se pretende una formación que sea coherente y global.

En términos generales, el hallazgo cualitativo subraya el hogar como el escenario primario de la socialización y la instrucción y pone de manifiesto la urgencia de fortalecer la colaboración entre padres y docentes con el fin de lograr una educación que no solo sea efectiva, sino también armónica en el desarrollo de los estudiantes.

Asimismo, es fundamental que exista continuidad entre lo que se aprende en ambos espacios. Por ejemplo, en lo que respecta a las normas

de disciplina, ya que, si en la escuela no se aplican dichas normas, se deshace lo logrado en casa.

Ahora bien, sería importante saber si este es un requerimiento que los padres hacen de manera directa a los profesores, y viceversa, si los profesores lo comunican a los padres.

“Por ejemplo, hay niños que son muy peleones (nuwasiñatakixa q'ara anuwa), que no dejan de pelear. A ellos se les va recomendando cómo deben comportarse, cómo debe comportarse un niño; depende de cada caso, se les va aconsejando...” (Padre de familia 3, escuela sin EBI).

Este testimonio refleja la percepción de un padre sobre la conducta conflictiva que algunos niños presentan en la comunidad sin Educación Bilingüe Intercultural (EBI). El término “peleones” se utiliza para describir a aquellos niños que frecuentemente se involucran en peleas o conflictos. Sin embargo, el testimonio también señala que existe un proceso de orientación y recomendación por parte de los adultos hacia estos niños, con el fin de enseñarles normas de comportamiento adecuadas.

La expresión “depende de cada niño” indica un reconocimiento de la individualidad en la conducta y en la forma de abordar la educación emocional y social de los menores. Esto sugiere que, aunque se aplican consejos y recomendaciones, se toma en cuenta la diversidad de temperamentos y necesidades de cada niño.

En conjunto, este resultado cualitativo evidencia la importancia que las familias atribuyen a la guía y corrección del comportamiento infantil, entendiendo que la socialización y el aprendizaje de normas sociales son procesos continuos y adaptados a cada niño. Además, resalta el rol activo de los padres en la formación del carácter y la conducta de sus hijos, especialmente en contextos donde la escuela puede no tener un papel tan central en este aspecto.

En las escuelas sin EBI, y también en la escuela con EBI, se encuentran referencias de que los padres solicitan al profesor que deje tareas a sus hijos. Esto indica que los padres consideran importante reforzar en el hogar lo que los niños aprenden en la escuela.

Aparentemente, en las asambleas escolares se discuten cuestiones que conciernen a todos los padres y a todos los niños, y no al progreso individual de cada uno. Por ejemplo, se abordan los requerimientos que el profesor establece para la escuela.

“Las reuniones que tenemos con los profesores suelen ser cuando hay actividades, como el Día de la Madre o el Día del Campesino; básicamente sólo para organizar esas cosas. Por ejemplo, también nos llaman el primer día de clases para limpiar las carpetas...”
(Madre de familia 5, escuela sin EBI).

Este testimonio evidencia que, en la escuela sin EBI, las reuniones entre padres y profesores se limitan principalmente a la organización y coordinación de actividades especiales o eventos conmemorativos, como el Día de la Madre o el Día del Campesino. La participación de los padres parece estar centrada en aspectos logísticos y colaborativos, como la limpieza de las aulas al inicio del año escolar.

Esta dinámica sugiere que la comunicación entre la escuela y las familias se orienta más hacia la gestión de actividades puntuales que hacia un seguimiento continuo del proceso educativo o del desarrollo académico de los estudiantes. La ausencia de reuniones regulares para abordar temas pedagógicos o el progreso individual puede limitar la corresponsabilidad y el apoyo efectivo de los padres en el aprendizaje de sus hijos.

Considerando todo lo anterior, este resultado cualitativo resalta la necesidad de fortalecer los canales de comunicación y participación familiar en la escuela, promoviendo encuentros más frecuentes y centrados en el acompañamiento educativo, lo que podría contribuir a mejorar el rendimiento y la motivación de los estudiantes.

Sabemos que, tanto en la escuela con EBI como en la escuela sin EBI, la asistencia de los padres a las asambleas es mínima y que, por lo general, participan sólo los dirigentes de la APAFA o, en algunos casos, únicamente el/la presidente. Cuando asisten padres de familia, son en su mayoría mujeres más que varones.

Respecto a la obediencia de los niños y las niñas, hemos observado que, en la comunidad de la escuela sin EBI, los padres hacen un uso más frecuente de enseñanzas explícitas que los padres de la comunidad de la escuela con EBI. Con ello nos referimos a que, constantemente, los padres de la escuela sin EBI les dan indicaciones claras a sus hijos sobre qué deben hacer y cuáles son los requerimientos.

Asimismo, hemos observado que los padres de la escuela sin EBI explicitan justificaciones a sus hijos sobre por qué deben actuar según lo que ellos señalan.

En cambio, en la comunidad de la escuela con EBI, las indicaciones explícitas de los padres hacia sus hijos e hijas son mucho menos frecuentes que en la comunidad sin EBI; es decir, aquí se observa que los padres otorgan mayor libertad a los niños al estar menos pendientes de lo que hacen o dejan de hacer. Por lo general, no intentan influir en el comportamiento de los niños para que cambie, se ríen de lo que dicen o hacen y, hasta cierto nivel, respetan su autonomía y decisiones.

Esto no significa que los padres no estén atentos a lo que sus hijos hacen. En este contexto, los padres no "están encima" de sus hijos "midiendo sus pasos", como se ha observado en la escuela sin EBI.

En ambas comunidades, hemos observado que los padres y madres otorgan a sus hijos e hijas un espacio para desarrollar una personalidad particular; por ejemplo, para que acentúen lo que les gusta y lo que no.

Respecto a la participación de la comunidad en el desarrollo de la escuela, se observó que una de las características más particulares de la organización comunal de las escuelas hoy en día es que la participación de los padres de familia es baja y se restringe a quienes tienen niños en la

escuela o, como en muchos casos, sólo a padres que ocupan cargos en la APAFA o en comités de aula, si es que los tienen.

“Sólo nos organizamos entre los padres que tenemos hijos en la escuela para arreglar la infraestructura y las aulas. Por ejemplo, pintamos las fachadas para el 28 de julio. Los profesores nos piden que colaboremos y, cuando nos convocan, todos los padres debemos ir obligatoriamente; al que no asiste, se le pone una multa de cinco soles por cada falta. Algunos pagan la multa, otros no hacen caso y lo dejan así. Realmente, sólo los más responsables cumplen con el pago.” (Padre de familia 3, escuela sin EBI).

Este testimonio refleja la organización comunitaria en torno al mantenimiento y mejora de la infraestructura escolar en la escuela sin EBI. Los padres y madres que tienen hijos en la escuela se movilizan para realizar actividades como la refacción de aulas y la pintura de fachadas, especialmente en fechas conmemorativas importantes, como el 28 de julio.

La participación se presenta como una obligación, impulsada por la petición o “orden” de los profesores, y respaldada por un sistema de sanciones económicas para quienes no cumplen. La existencia de multas evidencia un mecanismo de control social que busca garantizar la colaboración, aunque el cumplimiento varía según el grado de conciencia y compromiso de cada padre o madre.

Este resultado cualitativo pone de manifiesto la importancia de la organización colectiva en la comunidad para el apoyo a la escuela, así como la coexistencia de incentivos y sanciones para fomentar la participación parental. Además, sugiere que, aunque la participación es mayormente obligatoria, existe una conciencia diferenciada entre los padres respecto a su responsabilidad y compromiso con la escuela.

Tanto en la escuela con EBI como en la escuela sin EBI, los pasos que siguen los padres de familia para conseguir mejoras en la escuela son bastante formales y, por decirlo de algún modo, institucionalizados. Ambas escuelas cuentan con una directiva de APAFA o comité de aula,

encabezada por un presidente o una presidenta. Estas directivas son elegidas por todos los padres de familia que tienen niños y niñas en la escuela. En asamblea, se toman las decisiones de manera colectiva y se delegan las funciones a las personas elegidas como directivos, esperando que asuman sus roles. Sin embargo, por lo general, muchos padres se desentienden de sus responsabilidades y, en algunas ocasiones, incluso los mismos directivos.

“Las reuniones las hacemos para solucionar problemas o para recoger las galletas escolares. A veces no le prestamos atención al profesor y lo dejamos solo para que él mismo gestione los apoyos; nos pide ayuda a las de la directiva, pero algunas veces no respondemos a sus pedidos.” (Padre de familia 5, escuela sin EBI).

El testimonio aportado ofrece una mirada crítica sobre el nivel de involucramiento y la cohesión de los padres en la escuela que opera sin el modelo de EBI. El padre indica que las convocatorias se restringen habitualmente a la resolución de problemas o a actividades concretas, como la recolección de galletas escolares, sugiriendo que el espacio de encuentro se ha convertido en una herramienta con funciones acotadas y temporalmente circunscritas.

Asimismo, el padre subraya el escaso seguimiento a las exigencias planteadas por los docentes, que frecuentemente quedan encargados de orquestar los apoyos que deberían resultar de la participación parental. Las primeras respuestas las ofrece la directiva, no siempre con el grado de atención que el contexto demanda, lo que deja al maestro sin la red de respaldo que debería integrarse en torno a la sala de clase.

Tal testimonio pone de manifiesto la fragilidad de la corresponsabilidad y el escaso sentido de compromiso colectivo que, en su conjunto, terminan por debilitar no solo la gestión institucional, sino el bienestar integral de los estudiantes a los que se pretende acompañar. Asimismo, sugiere la necesidad de fortalecer la comunicación, la participación activa y la colaboración entre la escuela y las familias para mejorar el apoyo a la educación.

En conclusión, este resultado cualitativo subraya los desafíos que enfrentan las escuelas sin EBI para involucrar efectivamente a la comunidad parental en la gestión y desarrollo escolar.

El o la presidente(a) de padres de familia es, por lo general, quien se encarga, o idealmente se espera que así lo haga, de las gestiones principales, conjuntamente con la dirección del centro educativo. A pesar de ello, algunas veces existe desconfianza en torno al desempeño de los dirigentes, lo cual genera ciertos conflictos al interior del grupo.

Asimismo, se ha observado que cuando el profesor motiva la participación de los padres de familia en la realización de actividades para la generación de recursos, la comunidad responde positivamente.

El primer referente para conseguir algún apoyo, y en la mayoría de los casos el único, es la municipalidad, ya que el apoyo de otras instituciones a la escuela y a la comunidad en general es casi nulo. Solamente se cuenta con el apoyo que brinda año tras año la Asociación INTER VIDA, de la localidad de Acora.

“Hacemos gestiones, pero resulta ser una pérdida de tiempo, porque las instituciones no hacen nada; sería gastar en vano. Para movilizar a los dirigentes, la gente tendría que poner una cuota, pero igual no se consigue nada, así que nadie quiere poner. Sería más sencillo hacerlo con el municipio, pero ellos solo apoyan a la comunidad del alcalde y de sus regidores; todo se maneja con favoritismos.” (Padre de familia 3, escuela con EBI).

Este testimonio refleja una profunda desconfianza hacia las instituciones y la gestión comunitaria en la escuela con EBI. El padre expresa que las gestiones realizadas para obtener apoyos o recursos son percibidas como una “pérdida de tiempo”, debido a la inacción o falta de respuesta efectiva por parte de las instituciones involucradas.

Asimismo, señala que la comunidad debería aportar cuotas para facilitar la movilización de los dirigentes, pero existe resistencia a hacerlo, ya que se percibe que esos esfuerzos no conducirán a resultados concretos.

Esta percepción evidencia un sentimiento de frustración y escepticismo respecto a la eficacia de las acciones colectivas.

Finalmente, el testimonio denuncia un favoritismo institucional, donde el municipio favorece a la comunidad vinculada al alcalde y a sus regidores, generando desigualdad y exclusión en el acceso a apoyos. Esta situación contribuye a la desmotivación y al debilitamiento de la participación comunitaria.

En líneas generales, este resultado cualitativo subraya la necesidad de fortalecer la transparencia, la equidad y la confianza en las instituciones para mejorar la gestión comunitaria y fomentar una participación más activa y comprometida de las familias en la escuela.

Otro tipo de actividades de apoyo a la escuela que los padres realizan en ambas comunidades es el programa de “Desayunos Escolares”. Madres de familia, y en ocasiones algunos padres, colaboran con la preparación del lácteo que recibe la escuela. También colaboran recogiendo las galletas escolares, junto con los miembros del APAFA. Estas actividades, como actividades compartidas de apoyo, son realizadas por las personas designadas para ello según el sistema organizativo del APAFA.

En general, podemos señalar que los padres perciben claramente que la escuela resulta beneficiosa en el ámbito educativo, en términos de la capitalización personal del niño y la niña, y también, aunque en menor medida, de los padres.

Uno de los mayores beneficios, según los padres, es que en la escuela sus hijos e hijas aprenden a leer y escribir; de este modo, se sientan las bases para su educación posterior.

En relación con los costos, una “ausencia” en los discursos de los padres que creemos importante resaltar son las referencias a que en la escuela se enseñen a los niños las actividades que sus padres y hermanos realizan y que, en pocos años, ellos tendrán que realizar.

“Ahora los hijos ya no se interesan en aprender a tejer como los de antes; ahora todos se dedican al estudio y parece que no le dan importancia al aprendizaje de la artesanía. Sería bueno enseñar eso a las hijas, y a los hijos enseñarles carpintería, así los niños aprenderían a hacer cosas con facilidad. Porque cuando no saben nada, no pueden ayudar a los mayores. Las hijas, desde pequeñas, aprenden a cocinar y ya cocinan mejor que sus mamás.” (Padre de familia 6, escuela sin EBI).

Este testimonio refleja una preocupación por la pérdida de saberes tradicionales y habilidades prácticas en la comunidad sin EBI, debido al creciente énfasis en la educación formal. El padre señala que, a diferencia de generaciones anteriores, los niños y niñas actuales parecen no interesarse en aprender oficios artesanales como el tejido, priorizando el estudio académico.

Sin embargo, reconoce la importancia de que tanto hijas como hijos aprendan habilidades prácticas: a las hijas les sugiere continuar con la enseñanza de la cocina y la artesanía, mientras que a los hijos propone la enseñanza de carpintería. Esta diferenciación de roles refleja una visión tradicional de género en la transmisión de saberes.

Además, el testimonio destaca que el aprendizaje de estas habilidades prácticas es valorado como una forma de contribuir al bienestar familiar y comunitario, ya que quienes no saben hacer nada difícilmente pueden ayudar a los mayores.

En conjunto se puede afirmar que, este resultado cualitativo evidencia un conflicto entre la educación formal y la transmisión de saberes tradicionales, así como la persistencia de roles de género en la enseñanza de habilidades. Sugiere la necesidad de integrar ambas dimensiones para promover una educación más contextualizada y pertinente.

Tanto en la comunidad de la escuela con EBI como en la de la escuela sin EBI, los padres reconocen que, en relación con las ganancias

que perciben sus hijos al asistir a la escuela, los costos económicos son menos importantes.

“Los materiales que el profesor pide en la escuela no cuestan mucho, porque se pueden hacer con cosas que se reciclan, como botellas descartables, piedritas que encontramos aquí y hasta juguetes de madera. Es fácil conseguir esos materiales, solo hay que pensar un poco. En el campo tenemos todos esos materiales al alcance, aunque a veces la gente no los sabe aprovechar.” (Padre de familia 6, escuela con EBI).

El relato presentado ilustra la perspectiva de un padre sobre la accesibilidad y la integración de materiales recuperables en la escuela con EBI. El progenitor subraya que los insumos que el docente requiere no generan un desembolso notable, dado que son confeccionados con objetos presentes en el entorno inmediato, tales como botellas de plástico, gravilla y restos de madera, lo cual simplifica su adquisición.

Asimismo, enfatiza que la existencia de estos artículos en el contexto rural representa un punto a favor, aunque admite que, en ocasiones, la comunidad desconoce la forma más idónea de sacarle partido. Tal realidad sugiere un espacio para fortalecer la inventiva y el uso consciente de los insumos locales en el ámbito escolar, a la vez que se favorecen prácticas sostenibles y se minimizan gastos.

En síntesis, el testimonio cualitativo expuesto pone de manifiesto un juicio favorable sobre el recurso a materiales recuperables, acentuando la relevancia de ajustar la enseñanza a la realidad circundante y de capitalizar los elementos que ya se poseen para enriquecer el quehacer educativo.

Señalan que los materiales no les generan gasto. Estas observaciones, por lo general, se hacen en comparación con los requerimientos que se les hacen a los niños en la escuela de la ciudad.

“No es un gasto enviar a los niños a la escuela; más bien, en la escuela de una ciudad, como en Puno, sí se necesita gastar mucho

más. Aquí solo nos piden los útiles escolares completos, como fólderes, papeles y lapiceros. Para todo eso conseguimos dinero vendiendo ganado, como ovejas; con eso cubrimos los gastos.” (Padre de familia 6, escuela con EBI).

Este testimonio refleja la percepción de un padre sobre las diferencias en los costos asociados a la educación en contextos rurales y urbanos. El padre señala que, en su comunidad con EBI, enviar a los hijos a la escuela no representa un gasto excesivo, aunque sí deben cubrir los útiles escolares completos, como fólderes, papeles y lapiceros.

Para financiar estos gastos, la familia recurre a la venta de ganado, en este caso ovejas, lo que evidencia la vinculación directa entre las actividades productivas rurales y la sostenibilidad económica de la educación familiar.

En contraste, el padre percibe que la educación en la ciudad de Puno implica un gasto mucho mayor, lo que puede representar una barrera para las familias rurales que consideran opciones educativas fuera de su comunidad.

Este resultado cualitativo subraya la importancia de comprender las dinámicas económicas locales y su impacto en el acceso y continuidad educativa, así como la necesidad de políticas que reconozcan y apoyen las particularidades de las comunidades rurales.

F.4 Y sobre el uso de materiales con contenidos de cultura aimara

La información respecto a cómo los padres perciben que sus hijos e hijas aprenden en la escuela reconoce la importancia de que el niño o la niña escuche u observe un modelo y repita (los niños y niñas repiten lo que hace el profesor). Es decir, según ellos, el aprendizaje en la escuela se da por observación y práctica.

Hemos observado que los padres conciben que, de esta manera, sus hijos e hijas aprenden canciones, rezos, el abecedario, las vocales, las cuatro operaciones, etc. Las explicaciones, de haberlas, son posteriores.

Al indagar en la escuela con EBI y en la escuela sin EBI sobre la metodología de trabajo utilizada por el profesor, los padres reflejan que no tienen mucha idea al respecto, pero sí confían en que los docentes saben cómo llegar a los niños y niñas. Esta confianza en los profesores se enmarca en la confianza que los padres de la escuela sin EBI manifiestan hacia el sistema educativo nacional.

“Bueno, yo no creo que la enseñanza del profesor actualmente sea peor que antes, porque si están trabajando es por algo. No pienso que el sistema, en vez de mejorar, vaya a empeorar, ¿no? Más bien, creo que se debería exigir un poco más a los niños y niñas, algo más.” (Padre de familia 6, escuela con EBI).

Este testimonio refleja una percepción positiva y esperanzadora respecto a la calidad de la enseñanza actual en la escuela con EBI. El padre expone una confianza sostenida en el sistema educativo, afirmando que su funcionamiento, lejos de haber decaído, se mantiene o, incluso, se afianza, reconocimiento que extiende a la docencia concibiéndola como una contribución válida y necesaria.

Ante tal diagnóstico, el padre también postula una expectativa de creciente exigencia hacia los estudiantes, sugiriendo que la escuela podría demandar un compromiso y un rendimiento académico más robustos. Tal postura revela un interés explícito por el perfeccionamiento continuo del proceso formativo y por la forja integral de los estudiantes.

El análisis cualitativo que se desprende de este testimonio indica, en suma, una valoración positiva del sistema escolar contemporáneo, junto a una exigencia de rigor y calidad, lo que sugiere un terreno fértil para el diseño de estrategias que eleven los estándares educativos y que robustezcan el acompañamiento de los estudiantes.

Por otro lado, los padres muestran un mayor acopio de información acerca de los materiales y juguetes que los niños utilizan en la escuela, dado que la práctica habitual de solicitar su donación o elaboración les ha

permitido familiarizarse con los instrumentos que configuran el entorno de aprendizaje.

Con respecto al horario de clases en que funciona la escuela, la opinión general de los padres de familia en ambas comunidades es de aceptación.

4.1.2 Uso de la lengua aimara en la escuela con EBI y sin EBI

La función primordial de la EBI es constituirse en un medio de identificación cultural del individuo, considerando que la persona, en sí misma, constituye un valor absoluto.

La persona se identifica y se personaliza en el contexto cultural en la medida en que desarrolla la capacidad de expresar con libertad su propio pensamiento, con su propia palabra, a través del idioma de su pueblo.

A continuación, desarrollamos comparativamente el impacto de la presencia de los profesores en la utilización del idioma aimara durante el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de la escuela con EBI y de la escuela sin EBI. Es decir, analizaremos el desarrollo y los condicionamientos para la expresión del pensamiento a través del uso de la lengua aimara.

A. Desarrollo de la lengua aimara en los educandos

Los datos concernientes al desarrollo de la lengua aimara en el proceso educativo los analizamos no por ítems, sino más bien en base a índices porcentuales altos, a fin de detectar los contextos sociales en los que cada modalidad educativa utiliza con mayor o menor frecuencia la lengua aimara.

Esta sección explica la metodología utilizada para analizar el desarrollo de la lengua aimara en el proceso educativo. En lugar de examinar datos fragmentados o individuales (ítems), el análisis se realiza a partir de índices porcentuales elevados. Esta estrategia permite identificar patrones significativos y detectar en qué contextos sociales, dentro de cada modalidad educativa (con y sin Educación Bilingüe Intercultural), se emplea la lengua aimara con mayor o menor frecuencia.

Así, el enfoque se orienta a comprender el uso de la lengua en contextos sociales amplios y relevantes, facilitando una interpretación más integral y contextualizada del fenómeno lingüístico en el ámbito escolar.

A.1 De la escuela con EBI

Centrando nuestra atención principalmente en los índices porcentuales correspondientes a la frecuencia denominada "Muchas Veces", constatamos que, en el caso de la escuela con EBI, los índices varían desde el 27 % hasta el 87 %, evidenciándose una distancia de 60 puntos y con una media aritmética equivalente al 46,31 %. El índice porcentual más alto se refiere a la utilización de la lengua aimara cuando el niño o la niña está en casa con su familia, mientras que el más bajo corresponde al uso de la lengua aimara cuando va a rezar en la Fiesta de Todos los Santos.

En el primer caso, se confirma que el uso de la lengua aimara en la conversación informal dentro del hogar es muy frecuente; sin embargo, esto no ocurre cuando los niños y niñas salen de casa para visitar la casa de los dolientes que, con rezos, ofrendan a sus difuntos durante la Fiesta de Todos los Santos, donde niños, jóvenes y adultos suelen pedir oraciones para las "almas benditas" mayormente en castellano.

El uso de la lengua aimara por parte de los niños y niñas de la escuela con EBI depende del idioma en que les converse su interlocutor: si alguien les habla en aimara, ellos responden en la misma lengua; si, en cambio, les hablan en castellano, responden en castellano también. En esta comunidad, donde funciona la modalidad educativa mencionada, como en otra comunidad aimara, se evidencia un bilingüismo subordinado, es decir, aimara y castellano (A/C), predominando el primero.

Los índices porcentuales asociados a la frecuencia "Muchas Veces" reflejan una variabilidad significativa en el uso de la lengua aimara en diferentes contextos sociales dentro de la comunidad con escuela con EBI. La amplitud de la variación (de 27 % a 87 %) y la media del 46,31 % indican que, aunque el aimara es utilizado con alta frecuencia en el ámbito

familiar, su uso disminuye considerablemente en contextos rituales específicos, como la Fiesta de Todos los Santos.

El análisis cualitativo revela que el uso de la lengua aimara está fuertemente condicionado por el contexto social y el interlocutor. La lengua aimara predomina en la comunicación informal y familiar, lo que evidencia su papel central en la identidad cultural y la socialización primaria de los niños y niñas. Sin embargo, en contextos ceremoniales más formales o rituales, el castellano se impone, reflejando una dinámica de bilingüismo subordinado donde el aimara, aunque predominante, coexiste con el castellano, que se utiliza en situaciones específicas.

Además, la respuesta lingüística de los niños y niñas según el idioma del interlocutor sugiere una competencia bilingüe adaptativa y una sensibilidad sociolingüística que responde a las normas comunicativas del entorno. Este patrón evidencia la complejidad del bilingüismo en la comunidad y su influencia en el desarrollo del pensamiento y la identidad cultural a través del uso del idioma.

A.2 De la escuela sin EBI

En la escuela sin EBI, los índices porcentuales varían desde el 14 % hasta el 63 %, evidenciándose una distancia de 49 puntos y con una media aritmética equivalente al 39,00 %. En este caso, el índice porcentual más alto se refiere a la utilización de la lengua aimara cuando el niño o la niña está en casa con su familia, mientras que el más bajo corresponde al uso de la lengua aimara cuando se encuentra con personas provenientes de instituciones.

En esta comunidad, donde se implementa la modalidad educativa bilingüe intercultural, al igual que en otras comunidades aimaras, se observa claramente un patrón de bilingüismo subordinado. Esto significa que coexisten dos lenguas, el aimara y el castellano, pero con una predominancia marcada del aimara sobre el castellano (A/C). En este modelo de bilingüismo se observa que, mientras el aimara se emplea de modo preferente y casi exclusivo en la cotidianidad doméstica y en la

vida comunitaria, la lengua castellana emerge en espacios más institucionalizados, como la educación formal y la administración pública.

Esta distribución de usos no solo confirma el etnolingüismo, sino que subraya la necesidad de afianzar el aimara como vehículo de transmisión de la memoria colectiva y el sentido de pertenencia, sin desestimar la enseñanza del castellano como instrumento de movilidad social y acceso a servicios. No obstante, la jerarquización de usos plantea retos, particularmente en el aula, donde un desequilibrio en la exposición a las lenguas puede traducirse en el desuso progresivo de la lengua originaria, amenazando la equidad y la pertinencia cultural del currículo.

Para contrarrestar estos riesgos, se requiere la formulación de intervenciones didácticas que partan del diagnóstico de las prácticas comunitarias, consolidando el aimara como lengua de instrucción y de identidad en simultáneo a la enseñanza del castellano.

Los datos empíricos sobre la utilización del aimara en ambientes escolares que no han implementado la EBI revelan una dispersión pronunciada; las pruebas de uso documentan magnitudes que van del 14 % al 63 %, centrándose en una media de 39,00 %, cifra que invita a un análisis contextualizado de la competencia y la motivación lingüística en estos contextos. Esta variación señala que el empleo del aimara se concentra mayoritariamente en el ámbito doméstico, pero declina de modo significativo en situaciones formales o en las interacciones de los menores con agentes externos, como los funcionarios de diferentes organismos.

El análisis de los segmentos cualitativos revela que, al igual que se observa en los entornos escolares con educación bicultural e intercultural, el bilingüismo subordinado caracteriza también a esta comunidad aimara. El aimara domina en las interacciones corrientes y familiares, consolidando tanto la pertenencia a la comunidad como los procesos de socialización primaria. En contraste, el castellano se despliega en las esferas institucionales y formales, poniendo de manifiesto una cohabitación de lenguas en que el aimara, aunque visible, manifiesta un posicionamiento subordinado. Este patrón revela que el uso de la lengua

aimara está condicionado por el contexto social y la interlocución, lo que influye en la experiencia educativa y cultural de los niños y niñas. La coexistencia de ambas lenguas plantea desafíos y oportunidades para la educación bilingüe intercultural, especialmente en comunidades sin programas formales de EBI.

B. Análisis del uso idiomático y los contextos sociales

Para analizar el uso de la lengua aimara por parte de los niños y niñas de ambas modalidades educativas, hemos agrupado los índices porcentuales en cuatro categorías, asignando a cada una de ellas una calificación apreciativa de la siguiente manera: se considera Muy Bueno a los índices porcentuales que varían entre el 76 % y el 100 %; Bueno al conjunto de índices que varían entre el 51 % y el 75 %; Regular a los índices que oscilan entre el 26 % y el 50 %; y, finalmente, se considera Deficiente a aquellos índices inferiores al 25 %. A continuación, se presenta un cuadro explicativo.

Tabla 26

Uso idiomático y los contextos sociales, UNAP 2006

Modalidad	0%-25%	26%-50%	51%-75%	76%-100%
	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
Escuela con EBI	00	12	03	01
Escuela sin EBI	02	11	03	00
TOTALES	02	23	06	01

Nota. La tabla muestra el análisis del uso idiomático y los contextos sociales.

Este texto describe la metodología utilizada para clasificar y analizar los niveles de uso de la lengua aimara en niños y niñas de escuelas con y sin Educación Bilingüe Intercultural (EBI). En lugar de interpretar los porcentajes de uso de manera aislada, se agrupan en rangos que permiten una valoración cualitativa:

- Muy Bueno (76 % - 100 %): Uso de la lengua aimara muy frecuente, lo que indica una fuerte presencia y vitalidad del idioma en ese contexto.

- Bueno (51 % - 75 %): Uso frecuente, aunque no predominante, lo que sugiere una buena integración del aimara en la vida cotidiana o escolar.
- Regular (26 % - 50 %): Uso moderado, lo que puede reflejar una presencia limitada del idioma o una transición hacia el uso de otra lengua.
- Deficiente (< 25 %): Uso muy bajo, lo que evidencia una situación de riesgo para la transmisión y preservación de la lengua aimara.

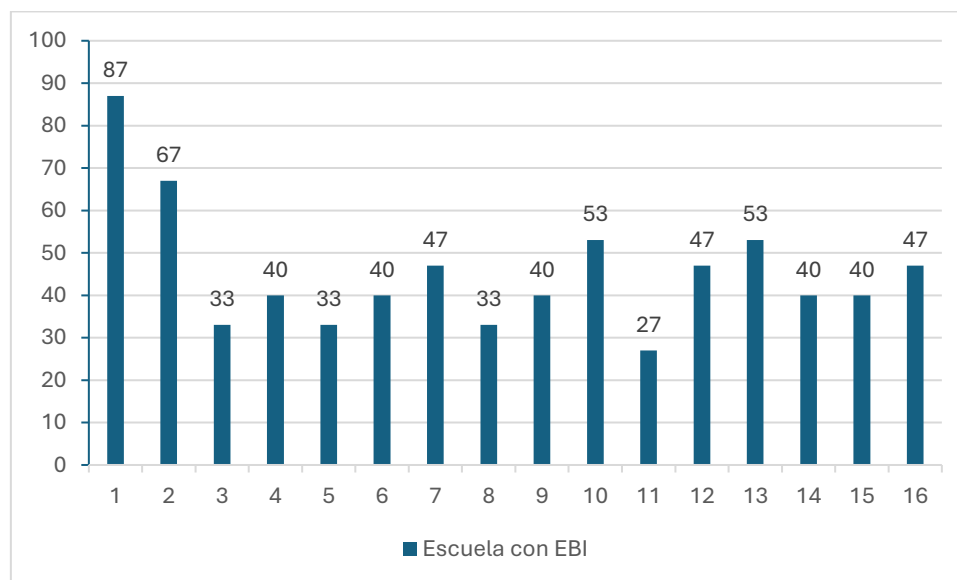
Esta clasificación facilita la interpretación de los datos y permite identificar rápidamente en qué contextos y modalidades educativas el aimara tiene mayor o menor presencia, contribuyendo a la toma de decisiones y a la formulación de recomendaciones para fortalecer la educación intercultural bilingüe.

B.1 El caso de niños y niñas de la escuela con EBI

Según las opiniones de los niños y niñas de la escuela con EBI:

Figura 2

Uso del aimara en niños y niñas en escuelas con EBI, UNAP 2006



Nota. La figura muestra el análisis los niveles de uso de la lengua aimara.

Existe un contexto social con un índice porcentual que varía del 76 % al 100 % y cuya apreciación es Muy Bueno:

1. Cuando están en casa con su familia (87 %).

Los tres contextos sociales que han obtenido porcentajes comprendidos entre el 51 % y el 75 %, con una apreciación de Bueno, son:

2. Cuando asisten a una reunión de la comunidad (67 %).
3. Cuando hablan con personas que asisten a reuniones en la escuela (53 %).
4. Cuando conversan con sus amigos (53 %).

Los doce contextos cuyos porcentajes varían entre el 26 % y el 50 %, con una apreciación de Regular, son los siguientes:

5. Cuando están en la feria (47 %).
6. Cuando conversan con personas que vienen de instituciones (47 %).
7. Cuando cantan (47 %).
8. Cuando participan en fiestas comunitarias (40 %).
9. Cuando asisten a trabajos comunales (40 %).
10. Cuando saludan a los mayores (40 %).
11. Cuando visitan otras comunidades (40 %).
12. Cuando se encuentran con amigos en ferias (40 %).
13. Cuando están en el aula (33 %).
14. Cuando asisten a misa en la iglesia (33 %).
15. Cuando discuten con otros niños (33 %).
16. Cuando rezan a los difuntos en la Fiesta de Todos los Santos (27 %).

A continuación, los índices porcentuales según contextos sociales del uso de la lengua aimara en modalidad educativa con EBI:

- Muy Bueno (76-100 %): Solo un contexto (interacción familiar en el hogar) alcanza esta categoría, con un 87 %.
- Bueno (51-75 %): Tres contextos destacan: reuniones comunitarias (67 %), reuniones escolares (53 %) y conversaciones con amigos (53 %).
- Regular (26-50 %): Doce contextos presentan un uso moderado del aimara, con porcentajes entre 27 % y 47 %.

El análisis revela que el uso del aimara en la escuela con EBI está fuertemente arraigado en el ámbito familiar y comunitario, donde los niños y niñas lo emplean con mayor naturalidad. Sin embargo, su uso disminuye significativamente en contextos formales (instituciones, aula, iglesia) y rituales (Fiesta de Todos los Santos), donde predomina el castellano.

La alta frecuencia en el hogar (87 %) refleja que la familia es el principal espacio de transmisión lingüística y cultural. Por el contrario, el bajo porcentaje de uso de la lengua aimara en el aula (33 %) sugiere que la lengua no logra insertarse de manera efectiva en la dinámica educativa formal, pese a que la institución se define por su enfoque de educación bilingüe intercultural.

Los espacios rituales y ceremoniales, como las ferias, las misas y las oraciones, presentan un empleo intermedio de la lengua aimara, lo que revela una articulación entre las prácticas culturales tradicionales y las modernas.

Esta polaridad en el aula de EBI da cuenta de un bilingüismo que cumple funciones diferenciadas: el aimara se limita a las esferas íntimas y comunales, en tanto que el castellano se despliega en los terrenos institucionales y formales.

Esta distribución de funciones permite a los estudiantes desenvolverse con soltura en ambos contextos, adaptando su lengua según la situación comunicativa.

Sin embargo, también plantea el reto de equilibrar el uso de ambas lenguas en el entorno escolar para evitar la marginación del aimara y asegurar su transmisión a las nuevas generaciones.

B.2 El caso de niños y niñas de la escuela sin EBI

En las escuelas donde no se implementa la EBI, los niños y niñas demuestran una conexión más débil con su cultura y con la lengua originaria de su comunidad, en este caso el aimara. Sus opiniones y actitudes reflejan que no se sienten tan identificados u orgullosos de sus

raíces culturales; por ejemplo, pueden percibir prácticas culturales tradicionales, como la música, los bailes o las fiestas comunales, como algo ajeno, anticuado o poco relevante para su vida cotidiana.

Esta menor identificación se traduce también en un bajo interés por participar en actividades vinculadas a las costumbres y tradiciones familiares o comunitarias. Los estudiantes muestran poco entusiasmo por involucrarse en ceremonias, tareas ancestrales, juegos tradicionales o expresiones artísticas propias de su pueblo.

Esto puede ocurrir porque no ven tales manifestaciones reflejadas o valoradas dentro del entorno escolar, o incluso pueden sentir que para ser aceptados o reconocidos es mejor dejar de lado esas costumbres y prácticas heredadas.

La falta de integración de los contenidos culturales en el currículo escolar y la ausencia de una enseñanza activa de la lengua originaria contribuyen a que los niños y niñas no desarrollen un sentido de pertenencia ni aprecio por su herencia cultural, lo que afecta la transmisión de valores e identidades colectivas entre generaciones.

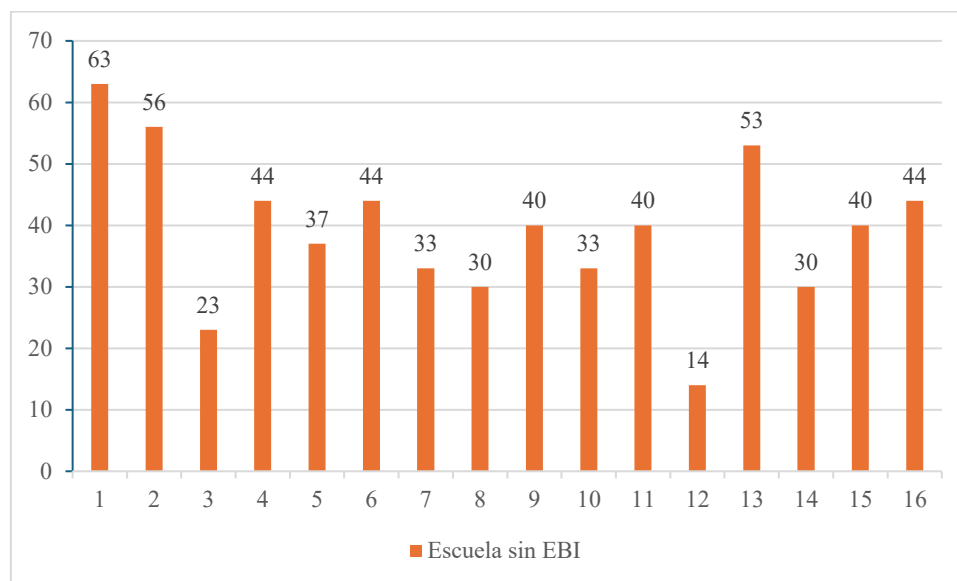
Por otro lado, los niños y niñas manifiestan que, en la escuela, la comunicación con sus profesores y profesoras se da casi exclusivamente en castellano. Esto significa que el aimara queda relegado únicamente al ámbito familiar o comunitario, y rara vez se utiliza o se promueve su uso dentro del aula escolar.

Como consecuencia, los estudiantes tienen menos posibilidades de expresarse en su lengua materna frente a sus compañeros y docentes, lo que puede llevar a que se sientan inseguros o no valorados cuando intentan comunicarse en aimara.

La supremacía del castellano en el ámbito escolar no solo limita la adquisición y el desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua originaria, sino que también debilita la autoestima y la identidad cultural de los estudiantes.

Figura 3

Uso del aimara en niños y niñas de escuelas sin EBI, UNAP 2006



Nota. La figura muestra el análisis los niveles de uso de la lengua aimara.

La inexistencia de contextos sociales con una apreciación Muy Buena, es decir, no hay índices porcentuales superiores al 76 %.

Hay tres contextos sociales con la apreciación Buena:

1. Cuando están en casa con su familia (63 %).
2. Cuando asisten a una reunión de la comunidad (56 %).
3. Cuando conversan con personas que asisten a reuniones en la escuela (53 %).

Los siguientes once contextos sociales, con índices porcentuales entre el 26 % y el 50 % (apreciación Regular), son:

4. Cuando participan en fiestas comunitarias (44 %).
5. Cuando asisten a trabajos comunales (44 %).
6. Cuando cantan (44 %).
7. Cuando saludan a los mayores (40 %).
8. Cuando rezan a los difuntos en la Fiesta de Todos los Santos (40 %).
9. Cuando se encuentran con amigos en ferias (40 %).
10. Cuando asisten a misa en la iglesia (37 %).
11. Cuando están en la feria (33 %).

12. Cuando conversan con sus amigos (33 %).
13. Cuando discuten con otros niños (30 %).
14. Cuando visitan otras comunidades (30 %).

Finalmente, dos contextos sociales tienen una apreciación Deficiente:

15. Cuando están en el aula (23 %).
16. Cuando conversan con personas provenientes de instituciones (14 %).

A continuación, los índices porcentuales según contextos sociales del uso de la lengua aimara en modalidad educativa sin EBI:

- Muy Bueno (76-100 %): Ausencia total en la escuela sin EBI.
- Bueno (51-75 %): Tres contextos destacan: interacción familiar (63 %), reuniones comunitarias (56 %) y reuniones escolares (53 %).
- Regular (26-50 %): Once contextos muestran un uso moderado del aimara, con porcentajes entre 30 % y 44 %.
- Deficiente (<25 %): Dos contextos críticos: uso en el aula (23 %) y con instituciones externas (14 %).

La ausencia de índices Muy Buenos en la escuela sin EBI contrasta con la escuela con EBI, donde el ámbito familiar alcanza un 87 %. Esto sugiere que la falta de un programa formal de Educación Bilingüe Intercultural limita la vitalidad del aimara en espacios cotidianos.

Los contextos Buenos (hogar, reuniones) reflejan que el aimara se preserva en entornos íntimos y comunitarios, pero su uso disminuye en situaciones que implican interacción con estructuras externas (instituciones, aula). La baja frecuencia en el aula (23 %) evidencia una desconexión entre la lengua materna y la práctica educativa formal, lo que podría afectar la identidad cultural de los estudiantes.

La categoría Deficiente en contextos institucionales (14 %) revela una brecha lingüística entre la comunidad y las entidades externas, perpetuando un bilingüismo subordinado donde el castellano domina en

ámbitos oficiales. Esta dinámica reitera la impresión de que la lengua aimara es considerada irrelevante en ámbitos donde se ejerce el poder o se deciden políticas.

La escuela sin EBI muestra un uso del aimara más restringido y fragmentado que su contraparte con EBI. Mientras el idioma se mantiene en ámbitos privados y tradicionales, su escasa presencia en contextos educativos e institucionales refleja desafíos estructurales para su preservación. Estos hallazgos subrayan la necesidad de políticas que integren la lengua aimara en todos los espacios sociales, no solo los comunitarios.

4.1.3 Comportamientos sociales de los niños y niñas de la escuela con EBI y de la escuela sin EBI

Conocidas las características culturales existentes en la escuela como un medio específico donde se desarrolla el proceso educativo formal, así como la amplitud y los condicionamientos para la expresión del pensamiento a través del uso de la lengua aimara, en esta sección analizaremos el tipo de comportamiento social resultante del proceso educativo desarrollado tanto en el seno de la familia como en la escuela.

Todo ello teniendo en cuenta que el comportamiento social es producto de la interiorización de valores y pautas habituales en la comunidad donde vive el niño o la niña aimara. Se concibe como la vigencia de actitudes que se exteriorizan mediante actos observables, los cuales se estructuran a partir de la interiorización de valores y normas comportamentales transmitidas por la familia, la comunidad y la escuela; por tanto, el comportamiento se desarrolla en función de dicha interiorización de valores y conocimientos.

Esta introducción establece el contexto cultural y educativo en el que se sitúa el estudio, destacando la escuela como un espacio clave para el desarrollo formal del aprendizaje y la expresión del pensamiento en lengua aimara. El presente análisis fijará su atención en los comportamientos sociales de los niños y niñas, concebidos como configuraciones producidas por la interacción continuada entre el sistema educativo familiar y el sistema educativo escolar. A lo

largo del trabajo, el concepto de comportamiento social se precisará como un conglomerado de actitudes que pueden observarse y que manifiestan la integración de principios y normas que la comunidad aimara ha cultivado y que se difunden por la familia, la comunidad y la escuela. De este modo, las conductas que exhiben los niños y niñas no se presentan como actos átomos de espontaneidad, sino como resultados de un largo proceso de socialización cultural y educativa, proceso que, a su vez, se entrelaza con el desarrollo social y cognitivo de los sujetos. Dicha articulación teórica ofrece claridad sobre el planteamiento del estudio, que examina la concreción de los valores culturales y educativos en las conductas sociales de los niños y niñas, en entornos diversos, mediante un enfoque que articula dimensiones culturales, lingüísticas y educativas.

A. Percepciones del profesorado respecto al comportamiento social de los niños y niñas

Habiendo analizado las características culturales presentes en el ámbito escolar como un espacio específico donde se desarrolla el proceso educativo, así como la profundidad y los condicionamientos para la expresión del pensamiento mediante el uso del idioma aimara, es necesario, en esta etapa de nuestro trabajo, analizar el tipo de comportamiento sociocultural resultante del proceso educativo desarrollado tanto en el seno familiar como en las escuelas de ambas modalidades.

Este apartado da inicio a la transición hacia el análisis de los comportamientos socioculturales derivados del proceso educativo, después de haber examinado previamente las características culturales y lingüísticas del contexto escolar. Se enfatiza que el comportamiento social de los niños y niñas es producto tanto de la influencia familiar como del entorno escolar, considerando las dos modalidades educativas estudiadas (con y sin Educación Bilingüe Intercultural).

B. Desarrollo del comportamiento social de los educandos

El comportamiento sociocultural, según las percepciones de los profesores y profesoras, es el resultado de la internalización de valores y

normas de convivencia propias del entorno donde vive el niño o la niña, en general andino y, en particular, aimara.

Se define el comportamiento sociocultural desde la perspectiva del profesorado, enfatizando que dicho comportamiento surge de la internalización de valores y normas sociales que son característicos del contexto cultural del niño o la niña. Se aclara que el entorno es andino en términos generales y aimara de manera específica, lo que sitúa el análisis en un marco cultural concreto.

B.1 Experiencias de la escuela con EBI

El resultado cuantitativo muestra que, en la escuela con Educación Bilingüe Intercultural (EBI), el puntaje del comportamiento social de los niños varía entre 5 y 18, con un promedio de 10 sobre 20, mientras que en el caso de las niñas fluctúa entre 9 y 20, con un promedio superior de 14.3 sobre 20. Esta diferencia indica que, en términos numéricos, las niñas presentan un comportamiento social más desarrollado o valorado que los niños dentro del mismo contexto educativo.

Desde una perspectiva cualitativa, esta diferencia puede estar influenciada por el hecho de que el promedio de edad de las niñas (8.7 años) es mayor que el de los niños (7.8 años), lo que sugiere que el desarrollo social, que suele avanzar con la edad, podría estar detrás de la mayor puntuación observada en las niñas. Además, este hallazgo puede reflejar diferencias en la socialización y en las expectativas culturales hacia niños y niñas en la comunidad aimara, donde las niñas podrían recibir un mayor énfasis en comportamientos sociales valorados dentro del entorno familiar y escolar.

Por tanto, el examen combinado de variables cuantitativas y cualitativas revela que el comportamiento social en el ámbito escolar de los centros EBI queda influido, de manera interdependiente, por condicionantes demográficos y culturales. Este hallazgo señala la urgencia de incorporar dicho entramado de variables, tanto en la lectura de los datos

como en la formulación de políticas y prácticas que aspiren a ser inclusivas y a sintonizar con las realidades concretas de los sujetos.

B.2 Experiencias de la escuela sin EBI

En la escuela sin EBI, el puntaje del comportamiento social de los niños fluctúa entre 13 y 17, con un promedio de 15.1 sobre 20, mientras que en el caso de las niñas varía entre 11 y 17, con un promedio de 14.6 sobre 20, ligeramente inferior al de los niños. Cabe considerar que el promedio de edad de las niñas (9.2 años) también es levemente inferior al promedio de edad de los niños (9.3 años).

Al relacionar los promedios obtenidos en el comportamiento social con la edad de los niños y niñas, se constata una relación proporcional: a mayor edad, mayor puntaje, y viceversa. En este caso, los niños y niñas de la escuela con EBI son de menor edad debido al escaso número de estudiantes en los grados del segundo ciclo, con un promedio de edad de 8.3 años, mientras que en la escuela sin EBI, el promedio de edad es mayor (9.3 años).

Cuantitativamente, en la escuela sin EBI, los niños obtienen puntajes de comportamiento social ligeramente superiores a los de las niñas, con promedios de 15.1 y 14.6 respectivamente. Esta diferencia es pequeña y coincide con un promedio de edad también ligeramente mayor en los niños. Además, la relación proporcional entre edad y puntaje sugiere que el desarrollo social medido está influenciado por la madurez y experiencia asociadas a la edad.

Cualitativamente, este patrón puede reflejar diferencias en la dinámica social y educativa entre las dos modalidades escolares. La escuela sin EBI presenta un grupo de estudiantes con mayor edad promedio, lo que podría favorecer un comportamiento social más desarrollado o consolidado. En contraste, la escuela con EBI tiene estudiantes más jóvenes, lo que puede explicar puntajes promedio más bajos, ya que el desarrollo social es un proceso progresivo que depende del contexto y la edad.

Este contraste también puede indicar diferencias en las prácticas educativas y culturales entre ambas modalidades, donde la escuela con EBI, al integrar la lengua y cultura aimara, enfrenta retos particulares en el desarrollo social de estudiantes más jóvenes, mientras que la escuela sin EBI agrupa a niños y niñas de mayor edad, posiblemente con mayor experiencia social formal.

C. Análisis del comportamiento social de los educandos

El análisis del comportamiento social de los educandos explica que, para comparar el comportamiento social de los niños y niñas en las dos modalidades educativas (con y sin EBI), se han calculado los puntajes promedio por cada ítem evaluado.

Estos puntajes se han organizado en una tabla que permite visualizar claramente en qué categoría de apreciación (por ejemplo, Sobresaliente, Muy Bueno, Bueno, Regular, Insuficiente) se concentran la mayoría de los ítems.

Esto facilita identificar las áreas o contextos sociales donde el comportamiento social es más frecuente o valorado en cada grupo.

En resumen, la tabla sirve como una herramienta visual para interpretar y contrastar cuantitativa y cualitativamente las percepciones sobre el comportamiento social, destacando las tendencias predominantes en cada modalidad educativa.

Tabla 27

Comportamiento social de los educandos, UNAP 2006

Modalidades	20-19		18-16		15-13		12-10		10-0	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Escuela con EBI	0	5	3	5	2	2	6	6	9	2
Escuela sin EBI	0	0	5	7	15	10	0	3	0	0
Totales	0	5	8	12	17	12	6	9	9	2

Nota. La tabla muestra el análisis del comportamiento social de los educandos.

A continuación, se presenta la escala de valoración utilizada para medir las interacciones sociales de los niños y las niñas en diversos entornos:

- 20-19: Sobresaliente
- 18-16: Muy buena
- 15-13: Buena
- 12-10: Regular
- Menor a 10: Insuficiente

C.1 Apreciaciones comportamentales en la escuela con EBI

Los hallazgos indican que, en la institución que implementa la EBI, las valoraciones sobre la conducta escolar evidencian una integración más profunda y un respeto renovado entre el alumnado y el profesorado.

Los datos revelan un clima educativo que privilegia la cooperación, celebra la diversidad cultural y utiliza habitualmente la lengua originaria, consolidando así tanto la identidad colectiva como la convivencia armónica.

El quehacer docente, por su parte, se distingue por un compromiso sostenido con el contexto comunitario y una atención más individualizada.

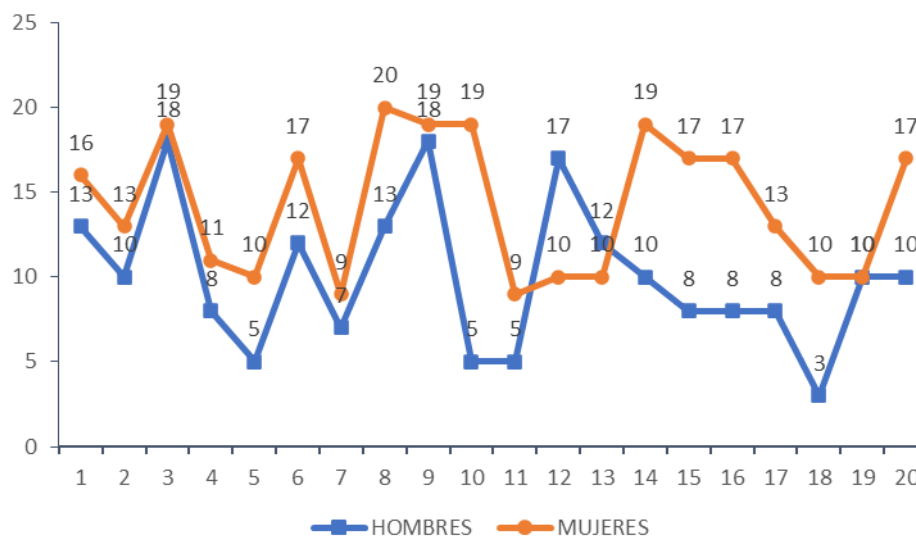
Tales orientaciones han producido un incremento en la motivación y una mayor implicación de los estudiantes en las diversas actividades académicas, al tiempo que robustecen los vínculos entre la institución y las familias de la comunidad.

Igualmente, alimentan la pertenencia y la autoestima de los alumnos, puesto que se sienten reconocidos y valorados en su identidad cultural.

Este entorno propicia una colaboración más estrecha entre docentes, padres y líderes comunitarios, lo que enriquece el proceso educativo y fortalece la capacidad comunitaria para afrontar desafíos colectivos.

Figura 4

Apreciaciones comportamentales en la escuela con EBI, UNAP 2006



Nota. La figura muestra los rasgos de comportamiento en escuela con EIB.

En la escuela con EBI, los niños presentan tres rasgos de comportamiento con apreciación Muy Buena: es respetuoso (18/20), es colaborador (18) y participa en los juegos (17). Dos rasgos tienen apreciación Buena: es alegre (13) y es honrado (13). Seis rasgos se ubican en la categoría Regular: se lleva bien con los demás (12), es valiente (12), le gusta conversar (10), es aseado (10), habla bien de los demás (10) y es puntual (10). Finalmente, nueve rasgos comportamentales tienen una apreciación Insuficiente: es generoso (8), demuestra interés por aprender (8), es sincero (8), pregunta en clase (8), le gusta hablar el idioma aimara (7), es seguro (5), es responsable (5), es de iniciativa (5) y es ordenado (3).

En el caso de las niñas, cinco rasgos de comportamiento alcanzan la categoría Sobresaliente: es honrada (20/20), es respetuosa (19), es colaboradora (19), es responsable (19) y es aseada (19). Cinco rasgos tienen apreciación Muy Buena: se lleva bien con los demás (17), demuestra interés por aprender (17), es sincera (17), es puntual (17) y es alegre (16). Dos rasgos se ubican en la categoría Buena: le gusta conversar (13) y pregunta en clase (13). Seis rasgos tienen apreciación Regular: es generosa (11), es segura (10), participa en los juegos (10), es valiente (10), es ordenada (10) y habla bien de los demás (10). Finalmente, dos rasgos

tienen apreciación Insuficiente: le gusta hablar el idioma aimara (9) y es de iniciativa (9).

Al agrupar los puntajes en categorías de apreciación, la diferencia en el comportamiento social entre niños y niñas se hace más evidente. Los niños presentan una calificación general inferior a la de las niñas, lo que indica que, a pesar de que la mujer aimara vive desde su niñez una situación de mayor opresión familiar que el varón, es menos alienada por la cultura urbana occidental dominante en cuanto a la práctica de valores y patrones de comportamiento social. La mayoría de los rasgos comportamentales de las niñas se agrupan en las categorías Sobresaliente, Muy Buena y Regular, con solo dos rasgos en Buena y dos en Insuficiente. En contraste, en el caso de los niños, la mayoría de los rasgos se concentran en las categorías Insuficiente y Regular, con solo dos rasgos en Buena, tres en Muy Buena y ninguno en Sobresaliente.

Cuantitativamente, los datos evidencian que las niñas obtienen mayores puntajes en la mayoría de los rasgos comportamentales evaluados, destacando en categorías superiores como Sobresaliente y Muy Buena. En los resultados, los niños se distribuyen predominantemente en los niveles insuficiente y regular, lo que indica un patrón diferenciado en la valoración del comportamiento social con respecto al grupo de niñas. Esta concentración de puntajes bajos sugiere un estadio de desarrollo en que la normativa social interna se organiza de forma diversa entre los sexos.

Desde un enfoque cualitativo, la brecha puede analizarse en clave de los imperativos de género y de las configuraciones culturales que la comunidad aimara ha configurado. Aun siendo objeto de un control familiar más intenso, las niñas mantienen un alineamiento más firme con las normas explícitas y no enunciadas que rigen la convivencia aimara, absorbiendo la presión interior sin quebrantar las expectativas colectivas. Los varones, en cambio, presentan un espectro de comportamiento que revela una creciente distorsión respecto a estas pautas, evidenciada en la variabilidad y la profundidad de las infracciones detectadas. Esta

dicotomía sugiere la necesidad de que los espacios de socialización, incluidas las intervenciones educativas, articulen estas asimetrías de género de forma que un desarrollo social integrado y la perpetuación de la identidad cultural se conviertan en objetivos parciales pero interdependientes.

C.2 Apreciaciones comportamentales en la escuela sin EBI

Los resultados muestran que la institución que no aplica la educación bilingüe intercultural presenta valoraciones conductuales que revelan una integración cultural menos avanzada y un uso muy restringido de la lengua indígena.

Se registra una interacción docente-estudiante de carácter más formal y un énfasis reducido en la valoración de la diversidad cultural. Las dinámicas del aula se orientan hacia el cumplimiento normativo y la transmisión de contenidos, omitiendo el reconocimiento de saberes y prácticas arraigadas en la biografía de los educandos. Esta dinámica debilita la configuración de un clima escolar que aliente el respeto y la integración de la identidad cultural de cada niño y niña.

Tal escenografía perjudica la identificación y participación de los educandos en su entorno cultural, exponiendo la urgencia de robustecer estrategias que garanticen respeto e inclusión en el espacio escolar. La falta de un enfoque intercultural también restringe la forja de una identidad cultural robusta y erosiona la motivación para aprender y conservar lengua y tradiciones originarias.

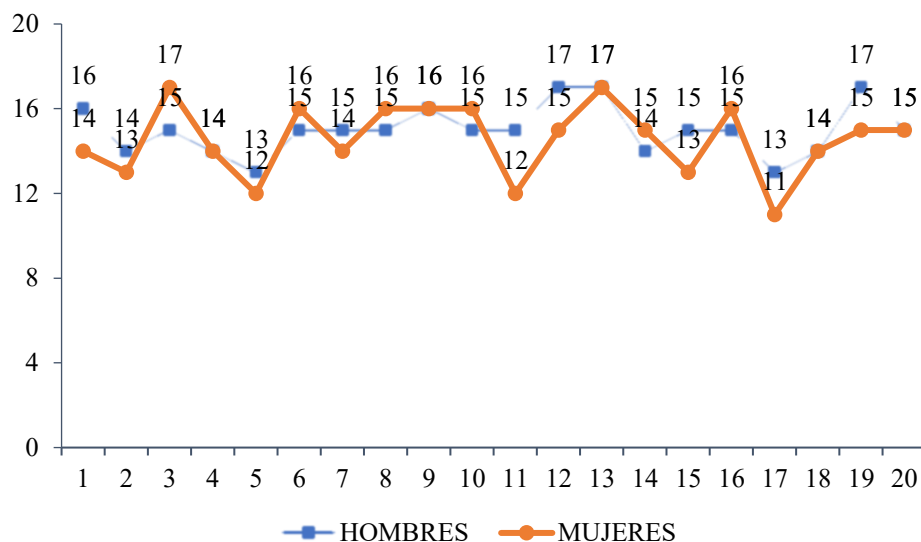
En consecuencia, los educandos pueden interpretar que sus saberes previos, costumbres y visiones del mundo carecen de espacio y valor en el aula, lo que menoscaba su autoestima y debilita el sentido de pertenencia.

Dicha desconexión puede traducirse en una disminución progresiva del compromiso con la vida escolar y con las prácticas comunitarias, así como en un paulatino debilitamiento de la lengua y las prácticas culturales legadas por las generaciones precedentes. Por ello, resulta fundamental implementar propuestas pedagógicas que fomenten el

reconocimiento, la participación y el diálogo intercultural como base para una educación más equitativa e integradora.

Figura 5

Apreciaciones comportamentales en la escuela sin EBI, UNAP 2006



Nota. La figura muestra los rasgos de comportamiento en escuela con EIB.

En la escuela sin EBI, los niños presentan cinco rasgos comportamentales con apreciación Muy Buena: participa en los juegos (17/20), es valiente (17), habla bien de sus compañeros (17), es alegre (16) y es colaborador (16). Además, quince rasgos tienen una apreciación Buena: es respetuoso (15), se lleva bien con los demás (15), le gusta hablar en aimara (15), es honrado (15), es responsable (15), es de iniciativa (15), tiene interés por aprender (15), es sincero (15), es puntual (15), le gusta conversar (14), es generoso (14), es aseado (14), es ordenado (14) es seguro (13) y pregunta en clase (13).

Por su parte, las niñas tienen siete rasgos comportamentales con apreciación Muy Buena: es respetuosa (17), es valiente (17), se lleva bien con los demás (16), es honrada (16), es colaboradora (16), es responsable (16) y es sincera (16). Diez rasgos presentan una apreciación Buena: participa en los juegos (15), es aseada (15), habla bien de sus compañeras (15), es puntual (15), es alegre (14), es generosa (14), le gusta hablar en aimara (14), es ordenada (14), le gusta conversar (13) y tiene interés por

aprender (13). Finalmente, tres rasgos tienen una apreciación Regular: es segura (12), es de iniciativa (12) y pregunta en clase (11).

El comportamiento social de los niños en la escuela sin EBI supera ligeramente al de las niñas en cuanto a apreciación general. En efecto, los niños evidencian la mayoría de sus rasgos comportamentales en la categoría Buena, con cinco rasgos en Muy Buena. En contraste, las niñas muestran la mayoría de sus rasgos en la categoría Buena, con siete en Muy Buena y tres en Regular.

Cuantitativamente, los puntajes indican que los niños tienen una ligera ventaja en la cantidad de rasgos evaluados como “Muy Buena” y “Buena” en comparación con las niñas, quienes, aunque tienen más rasgos en “Muy Buena”, presentan también algunos en la categoría “Regular”. Esta diferencia es sutil y muestra un comportamiento social relativamente equilibrado entre ambos grupos en la escuela sin EBI. Esta leve superioridad en los niños podría reflejar diferencias en la socialización y en las expectativas culturales dentro del contexto educativo sin EBI. Los niños podrían estar más involucrados en actividades grupales o sociales que favorecen la manifestación de ciertos comportamientos valorados, mientras que las niñas, aunque mantienen comportamientos positivos, presentan algunas áreas con menor valoración, posiblemente relacionadas con roles de género o dinámicas sociales específicas.

En resumen, estos resultados sugieren que, en la escuela sin EBI, el desarrollo del comportamiento social es relativamente parejo entre niños y niñas, aunque con matices que pueden estar influenciados por factores culturales y educativos propios de esta modalidad.

D. Concepciones de los padres sobre cómo son sus hijos e hijas

Los padres de la comunidad de la escuela sin EBI resaltan que los niños y niñas en edad escolar suelen ser inquietos y presentar conductas conflictivas, como peleas entre ellos, además de manifestar actitudes de sobreprotección por parte de los padres. En contraste, los padres de la escuela con EBI describen a los menores como introvertidos y poco

sociables, aunque reconocen que con el tiempo pueden mostrar comportamientos conflictivos y disputas entre ellos.

Asimismo, los padres indican que durante la etapa preescolar los niños y niñas aprenden a relacionarse con sus pares a través del juego. Desde su perspectiva, en esta etapa los menores tienen la capacidad de realizar diversas actividades, aunque todavía no han alcanzado un desarrollo pleno.

D.1 Definición del contraste en percepciones parentales

En la escuela sin EBI, los padres perciben comportamientos más visibles y externalizantes, como la agresividad y la hiperactividad, lo cual podría estar vinculado a una socialización menos estructurada o a expectativas menores en cuanto a la autorregulación emocional.

En la escuela con EBI, la caracterización de los niños como introvertidos sugiere que el enfoque intercultural fomenta una socialización más reflexiva, aunque no elimina completamente los conflictos entre ellos.

D.2 Desarrollo social en la primera infancia

La etapa preescolar es identificada como un momento crucial para el aprendizaje social mediante el juego, lo cual está respaldado por estudios que relacionan esta actividad con el desarrollo de habilidades prosociales y la resolución de conflictos. La idea de que los niños "aún no lo pueden todo" refleja una visión cultural que entiende la infancia como un proceso gradual de adquisición de capacidades.

D.3 Implicaciones educativas

Estas diferencias en las percepciones de los padres evidencian la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas al contexto cultural. En las escuelas sin EBI, las intervenciones podrían centrarse en la gestión emocional, mientras que en las escuelas con EBI sería recomendable priorizar la estimulación de la interacción social desde edades tempranas.

“...todos los niños son iguales; a veces juegan entre hermanos, pero también se pelean. Por cualquier cosa discuten, pero al final terminan amigándose, así son ellos.” (Madre de familia 6, escuela con EBI).

El ideal, según los padres, es que los hermanos no se peleen. Asimismo, a esta edad, los niños y niñas ya deben cambiarse de ropa y ordenar sus cosas solos, aunque los más pequeños no tienen esos deberes. Lo importante es que, en lo posible, se mantengan limpios y aseados. Ese es el ideal para los niños y niñas en edad escolar.

Tanto los padres de la comunidad de la escuela sin EBI como los de la escuela con EBI señalan que los niños y las niñas son iguales, refiriéndose a que tienen la misma capacidad.

“Tanto los hijos como las hijas son iguales; todos nos ayudan en la chacra y también los mandamos a cuidar el ganado.” (Padre de familia 4, escuela con EBI).

A partir de las opiniones de los padres, se puede concluir que la visión sobre el niño o la niña en edad escolar va más allá de la simple asistencia a la escuela, abarcando un proceso progresivo de desarrollo de autonomía tanto personal como social. Esta autonomía no solo se refiere a la capacidad para realizar tareas básicas de forma independiente, sino también al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, como el control de la inquietud y el respeto hacia los mayores, elementos esenciales para la convivencia comunitaria. La implicación activa de niños y niñas en las actividades domésticas, apreciada por los adultos, manifiesta que su participación combina el aprendizaje de valores de reciprocidad y su integración en la trama social y cultural donde viven. La familia se reconoce, así, como primer espacio de socialización donde la contribución colectiva se celebra y legítima.

Sobre los hábitos alimentarios, los progenitores de ambas comunidades afirman que la calidad de la dieta se asocia directamente con el crecimiento y el desarrollo cognitivo de los menores. La figura de la

madre, destacada como principal responsable de la provisión de alimentos, no solo mantiene la continuidad de pautas familiares tradicionales, sino que también reafirma su rol central en el cuidado y la organización cotidiana del hogar. Este reparto de tareas influye, a su vez, en la socialización temprana, pues los niños aprenden valores, rutinas y competencias asociadas a la alimentación y el bienestar del grupo.

Los hallazgos coinciden con estudios en contextos educativos interculturales que vinculan la construcción de autonomía y la regulación del comportamiento social con prácticas familiares culturales concretas. Por ello, resulta esencial aprehender estas visiones parentales para elaborar propuestas educativas que reconozcan y refuercen las dinámicas culturales locales, asegurando que el acompañamiento escolar se articule de manera contextualizada y favorezca, así, un desarrollo social armónico y pertinente.

“Para nosotras, lo más importante es que los hijos no se queden sin comer; aunque como mamás a veces no comamos o seamos las últimas en hacerlo, lo principal es que el papá y los hijos coman primero.” (Madre de familia 6, escuela con EBI).

Ampliando la reflexión, las percepciones expresadas por padres de ambas comunidades resguardan una concepción holística del desarrollo infantil, donde las dimensiones corporales, emocionales y culturales aparecen entrelazadas. La limpieza personal es concebida no meramente como un hábito preventivo de enfermedad, sino como un gesto que afecta el estado emocional del niño o la niña. La evidencia de esta correlación entre higiene y bienestar anímico sugiere la conveniencia de iniciar y sostener rutinas de limpieza desde la primera infancia, tanto en el hogar como en la escuela, donde los educadores insisten en que los padres envíen a sus hijos o hijas aseados. Esta estrategia escolar, a su vez, estructura un ecosistema que favorece el aprendizaje y la interacción social, nutriendo la autoestima y el reconocimiento por parte de los iguales.

Vinculada a la anterior, la estima reservada al juego y al baile señala una valoración de la actividad motriz que excede el mero desarrollo físico y se consagra como vector cultural. En el tejido de la comunidad, los niños y las niñas se mueven cotidianamente por senderos exigentes, de modo que el desplazamiento físico se configura tanto como cumplimiento de una exigencia práctica como realización de un lenguaje de pertenencia cultural.

El baile heredado de generaciones pasadas opera como un medio privilegiado para la transmisión de la identidad colectiva y de los valores culturales, alimentando la pertenencia a un grupo y la cohesión social. Por su parte, los juegos y los cantos, en los que los padres participan celebrando a sus hijos, nutren el bienestar emocional y social de los menores al promover la interacción, estimular la creatividad y facilitar la regulación de las emociones.

Del mismo modo, aunque en la lectura que hacen los padres los niños en edad escolar todavía cuentan con menos fuerza física, o *ch'ama pisi*, que los adultos, se reconoce la capacidad de los menores para asumir un repertorio de tareas que, a su juicio, mide la autonomía y la competencia funcional en desarrollo. Así, para algunos padres, la distinción entre la niñez y la adultez se circunscribe a la energía muscular, mientras que las competencias, las responsabilidades y las habilidades se consideran gradualmente susceptibles de ser incorporadas a las rutinas de niños y niñas. Esta percepción es coherente con enfoques interculturales que entienden el desarrollo infantil como un proceso gradual y contextualizado, donde la participación activa en las tareas familiares y comunitarias es fundamental para el aprendizaje y la socialización.

En efecto, estas percepciones parentales evidencian la importancia de integrar dimensiones físicas, emocionales y culturales en las estrategias educativas y de crianza, especialmente en contextos interculturales como los que aborda la Educación Bilingüe Intercultural (EBI). Reconocer y valorar estas prácticas y creencias favorece el diseño de intervenciones

pedagógicas que respeten la identidad cultural y promuevan un desarrollo integral y equilibrado de los niños y niñas.

“En una familia, todos tenemos que trabajar; nadie debe estar con las manos cruzadas. Así hacemos la chacra y criamos ganado, aunque hay una diferencia: los hijos no trabajan con la misma fuerza que los padres. Ellos trabajan poco porque se cansan.”
(Madre de familia 6, escuela con EBI).

Algunos padres de familia, en cambio, señalan que los niños y niñas a esta edad contribuyen poco en las tareas familiares. Al respecto, se observa que estos padres podrían estar subestimando la colaboración real de sus hijos.

En todo caso, los testimonios reflejan que los niños y niñas en edad escolar poseen diferentes capacidades, las cuales aumentan con la edad; es decir, a mayor edad, mayor capacidad para realizar actividades cotidianas, y viceversa. Un momento clave en el desarrollo de estas habilidades se sitúa alrededor de los 7 u 8 años, cuando los padres indican que los niños ya participan en actividades como trabajar en la chacra o amarrar chanco y oveja, entre otras responsabilidades.

Consideramos que esta distinción entre habilidades y capacidades puede aprovecharse positivamente para fomentar aprendizajes menos académicos, pero igualmente importantes, que los niños de esta edad deben adquirir.

Respecto al aprendizaje, algunos padres expresan la idea de que ciertas habilidades requieren habituación desde temprana edad. De manera generalizada, se percibe que los padres entienden el proceso de maduración infantil como un desarrollo gradual y espontáneo. Además, las madres, a través de sus actitudes y expectativas, influyen en determinados comportamientos o preferencias de sus hijos. Por ejemplo, se ha escuchado a una madre repetir constantemente que una de sus hijas es la más “despierta”, y se observa que esta niña se desenvuelve con confianza y autosuficiencia.

Asimismo, en las comunidades de la escuela con EBI y la escuela sin EBI, varios padres reconocen que los niños y niñas tienen poder de decisión sobre ciertos aspectos de su vida, lo que refleja un respeto hacia su autonomía.

De varios testimonios, en cambio, resulta que la cercanía afectiva entre padres e hijos moldea la seguridad personal de los niños, alimentando así su desarrollo emocional y social.

Estas percepciones parentales revelan una interpretación contextualizada del desarrollo infantil que admite la diversidad de capacidades y la necesidad de una gradual autonomía. Al reconocer la colaboración infantil y al distinguir entre distintas edades, se pueden trazar pautas de intervención educativa y familiar que se ajusten al ritmo y a las particularidades de cada niño o niña.

Asimismo, al atribuir poder de decisión a los niños y vincularlo a la afectividad, se crea una necesidad de cultivar lazos familiares que favorezcan un desarrollo emocional saludable. Tal enfoque se alinea con estudios efectuados en los Andes, donde la socialización y la autonomía surgen de la confluencia de tradiciones culturales y prácticas familiares concretas.

Integrar estas comprensiones en la planificación pedagógica propicia estrategias que entrelazan saberes prácticos y culturales, garantizando un crecimiento integral que se ajuste a las expectativas y al sistema de valores de las comunidades.

“Los hijos sienten pena cuando los padres no regresamos temprano de cumplir con compromisos, como cuando vamos a techamientos, matrimonios o fiestas; es en esos momentos cuando los hijos se preocupan. En esos casos, ellos se quedan solos en la casa.” (Padre de familia 3, escuela sin EBI).

Este relato presenta la observación de un progenitor sobre el efecto emocional que genera en los infantes la partida sostenida de sus cuidadores por razones sociales y ceremoniales, tales como los techamientos,

matrimonios o festividades colectivas. La frase "tienen pena" revela que los menores sienten tristeza o inquietud ante la tardanza de los adultos, lo que delata una atención emocional pronunciada hacia la compañía y la protección paterna.

El que los pequeños permanezcan solos en el hogar bajo estas condiciones resalta una condición frecuente en las poblaciones analizadas, en la que la precocía independencia infante acarrea episodios de aislamiento que pueden entrañar inseguridad y vulnerabilidad. Esta circunstancia repercute sobre la estabilidad afectiva infantil y sobre las interacciones familiares, haciéndose evidente la necesidad de robustecer las conexiones emocionales y los canales comunicativos para reducir el desasosiego de los menores durante las ausencias.

Desde la perspectiva de la EBI y los entornos andinos, el testimonio en cuestión aporta un insumo crítico para comprender cómo los marcos culturales y las exigencias sociales moldean la vivencia emocional de los niños. Tal conocimiento debe ser integrado en la formulación de políticas educativas y programas de apoyo familiar que busquen el fomento del bienestar integral de la infancia.

“Los hijos sienten pena cuando los padres no regresamos temprano de cumplir con compromisos, como cuando vamos a techamientos, matrimonios o fiestas; es en esos momentos cuando los hijos se preocupan. En esos casos, ellos se quedan solos en la casa.” (Madre de familia 6, escuela sin EBI).

Este relato plantea de modo rotundo y sin ambages que las experiencias afectivas adversas en el núcleo familiar—tales como el fallecimiento de la figura materna o su tratamiento austero—se infiltran en el tejido psicológico del niño, erosionando de manera decisiva su salud emocional. La tristeza mencionada refleja la sensibilidad infantil ante la ausencia materna y las interacciones familiares conflictivas, aspectos que pueden influir en el desarrollo socioemocional y en la percepción de seguridad y afecto del menor.

En el contexto de las comunidades andinas y del marco de la EBI, este testimonio subraya la importancia del vínculo afectivo entre madre e hijo como un factor protector fundamental. Además, pone de relieve la necesidad de considerar las dinámicas familiares y emocionales en el diseño de intervenciones educativas y sociales que promuevan la salud emocional y el desarrollo integral de los niños.

“Los niños son felices cuando sus papás trabajan bien la chacra y cuentan con ganado. Pero si la cosecha es poca, los niños se ponen tristes porque falta comida. Ante eso, el papá muchas veces tiene que salir de la comunidad a buscar trabajo para poder ganar algo de dinero.” (Padre de familia 6, escuela sin EBI).

Este testimonio refleja la estrecha relación entre las condiciones económicas familiares y el bienestar emocional de los niños en la comunidad. La alegría y felicidad de los niños están vinculadas directamente con la abundancia en la producción agrícola y la tenencia de ganado, elementos centrales en la economía y cultura local. Por el contrario, la escasez de cosecha genera tristeza y preocupación, evidenciando cómo la inseguridad alimentaria afecta el estado emocional infantil.

Además, el testimonio destaca la dinámica familiar ante la adversidad económica, donde el padre asume la responsabilidad de buscar trabajo fuera de la comunidad para sostener el hogar. La situación descrita afecta no solo la esfera económica, sino que también afecta catalíticamente la dimensión social y la esfera afectiva, puesto que la falta del padre repercute en la configuración del hogar y en la estabilidad emocional de los menores.

Desde la óptica de la EBI y de los contextos andinos, el relato referido enfatiza la necesidad de incorporar las condiciones socioeconómicas y culturales en el examen del crecimiento infantil y en la elaboración de políticas pedagógicas que se alineen con los entramados de vida locales, orientadas a asegurar el bienestar integral de los niños y de sus núcleos de crianza.

“Hacemos todo lo posible para que nuestros hijos sean felices; así pueden estudiar más que nosotros y, en el futuro, conseguir un buen trabajo. Pero también esperamos que, mientras tanto, nos ayuden con entusiasmo en la chacra.” (Padre de familia 2, escuela con EBI).

Este testimonio ilustra el anhelo parental de bienestar y avance para sus hijos, deseando que ellos cuenten con oportunidades educativas y laborales superiores a las que sus propios padres conocieron. La fuerza motivacional radica en la esperanza de que, a través de un acceso más amplio a estudios, los pequeños consigan empleos formalmente más seguros, lo que ratifica la educación como canal privilegiado para la movilidad ascendente.

Sin embargo, el padre también enfatiza que los hijos contribuyen en las faenas agrícolas familiares, lo que indica que, aun con ese anhelo de escolarización, las prácticas productivas heredadas siguen vigentes y se espera que la niñez participe en el trabajo comunal y en el quehacer doméstico. La convivencia de la instrucción formal con el ejercicio de estas labores cotidianas presenta un modelo holístico de crecimiento infantil, replicando aportes de la modernidad, pero también cuidando y legitimando las referencias culturales que la familia reconoce como cardinales.

Dentro del marco de la EBI y las comunidades andinas, el testimonio resalta cómo las familias balancean la expectativa de avance social con la conservación de lazos y deberes que la vida comunal y doméstica impone. Este equilibrio debe ser observado en la concepción de políticas y estrategias educativas que, en vez de suplantarlo, respeten y fortifiquen estas dinámicas.

En las dos localidades investigadas, los menores tienen un papel activo en la unidad doméstica, asumiendo, desde la infancia, tareas que aseguran el bienestar del núcleo familiar en su conjunto.

Asimismo, estos niños son plenamente conscientes de lo que acontece a su alrededor, reconocen las limitaciones que enfrenta el hogar y se ocupan de las inquietudes que afecta a sus padres. La implicación continuada de los menores en el quehacer cotidiano de la casa revela un modo temprano de socialización que, al entrelazar la aceptación de obligaciones familiares y la aprehensión de la realidad inmediata, presente las condiciones necesarias para el progreso social y afectivo. A través de su inserción en los quehaceres domésticos y de su aprehensión de las interacciones familiares, los niños refuerzan su percepción de pertenencia y su capacidad de actuar de modo autónomo, dos elementos que resultan claves en las comunidades andinas dentro del modelo de Educación Bicultural Intercultural. Estas conclusiones se alinean con estudios que, en contextos culturales particulares, subrayan la importancia de la cooperación infantil, que no solamente enriquece su acervo de competencias prácticas, sino que, de modo paralela, profundiza su comprensión del tejido social en el que están insertos.

“Cuando mi hija ve que no tenemos leña para cocinar, enseguida se ofrece: Está bien, yo misma voy al cerro a buscar leña. Ella siempre me ayuda, diciéndome: Mamá, yo iré. De esa manera, a veces me quita la preocupación y la tristeza.” (Madre de familia 4, escuela con EBI).

Este testimonio ilustra que, en entornos rurales y comunitarios, las niñas empiezan a cargar responsabilidades desde edades tempranas y, en consecuencia, elaboran un “sentimiento de adulto”. Pese a que se encuentran legalmente por debajo de la mayoría de edad, tanto sus actos como sus emociones en ocasiones exhiben un grado de madurez equivalente al de la población adulta, fenómeno que sugiere una socialización apurada y un involucramiento directo en las tareas del hogar y de la comunidad. Esta realidad resalta la importancia de reconocer las capacidades y el compromiso de las niñas dentro de sus entornos culturales específicos.

En cuanto a la pertinencia cultural de la escuela en las comunidades estudiadas, es relevante señalar que el contexto en el que crecen los niños y niñas es intercultural, caracterizado por la convivencia y mezcla continua de diversas cosmovisiones y formas de relacionarse con el mundo. Este marco intercultural influye positivamente en la vida de los menores, ya que les permite desarrollar una identidad que integra distintas tradiciones y saberes.

Tanto en la comunidad de la escuela con EBI como en la de la escuela sin EBI, los padres reconocen una evolución favorable en la percepción social sobre el papel de la mujer. Señalan que, en la época de sus propios padres, la educación se destinaba principalmente a los hijos varones, pues se consideraba que invertir en la educación de las hijas no era valioso. Actualmente, aunque los padres afirman que hijos e hijas tienen los mismos derechos a la educación, numerosos testimonios revelan que persisten prácticas discriminatorias hacia las mujeres, quienes aún son percibidas como menos capaces que los varones.

Este contraste entre discurso y práctica evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias educativas y comunitarias que promuevan la igualdad de género desde una perspectiva intercultural, reconociendo las transformaciones sociales en curso y los desafíos que aún persisten.

“...muchas veces se tiene una hija solo para que tenga su esposo. No sabemos para el hijo de quién la estamos criando. La hija mujer no se dedica al estudio, estudia solo para casarse. Una hija no se iguala en capacidad al hijo, por eso nosotros decimos que los hijos varones estudien. El hijo varón es más inteligente.” (Padre de familia 5, escuela sin EBI).

Este testimonio refleja una percepción tradicional y profundamente arraigada en algunas comunidades, donde la educación y el valor social de las hijas están subordinados a su rol reproductivo y matrimonial. La idea de que la hija “estudia para tener esposo no más” evidencia una visión que limita las expectativas educativas y de desarrollo personal para las mujeres, perpetuando la desigualdad de género. Además,

la afirmación de que “el hijo varón es más inteligente” revela un sesgo que menoscaba las capacidades de las niñas y justifica la preferencia por invertir en la educación de los varones.

La mayoría de los padres consultados sostiene que los niños varones son más inquietos y juguetones, y los describen como “más toscos”; por contra, caracterizan a las niñas como “más delicadas”. Este modo de categorizar diferencias de sexo pervierte la socialización, ya que los niños suelen buscar modelos de su propio género y los imitan, lo que a su vez consolida expectativas y conductas diferenciadas a lo largo de la infancia.

Tales juicios representan un obstáculo mayor para la equidad educativa y social en las comunidades andinas, particularmente dentro de la EBI que intenta honrar y fomentar las diversidades culturales y sociales. La continuidad de estas creencias restringe las oportunidades de crecimiento integral de las niñas y reafirma las desigualdades estructurales que la EBI se esfuerza por reducir.

En consecuencia, urge que las intervenciones educativas y comunitarias incluyan medidas que no solo cuestionen, sino que también reconfiguren los estereotipos de género, impulsando una educación inclusiva que reconozca y desarrolle las capacidades de todos los niños y niñas por igual. Esto contribuirá a construir comunidades más justas y equitativas, donde tanto varones como mujeres puedan desarrollarse plenamente en sus contextos culturales.

“Acá, los varoncitos observan todo lo que hace su papá; así es como aprenden. Las mujercitas, principalmente, ayudan a la mamá en todo lo que ella realiza. Ambos, tanto niños como niñas, también ayudan en la chacra; trabajan igual que sus padres.”
(Madre de familia 1, escuela con EBI).

Este testimonio refleja una percepción clara sobre la transmisión de roles y aprendizajes de género dentro de la familia en las comunidades estudiadas. Los niños varones aprenden observando y emulando las

acciones del padre, mientras que las niñas se identifican principalmente con las labores maternas, apoyando en las tareas que realiza la madre. Sin embargo, ambos géneros participan activamente en el trabajo agrícola, lo que indica una colaboración compartida en las responsabilidades familiares.

Esta dinámica evidencia cómo, en el contexto de la EBI y las comunidades andinas, la socialización de género se construye a partir de modelos parentales que guían la formación de habilidades y comportamientos. A la vez, la participación conjunta en la chacra sugiere que, pese a las diferencias en roles específicos, existe una valoración de la contribución de todos los niños y niñas al bienestar familiar.

“A los hijos varones les gusta acompañar a su papá a donde vaya, mientras que las hijas suelen quedarse en casa. Por eso, los varones aprenden más sobre el trabajo en la chacra, y las niñas ayudan a la mamá en las tareas del hogar.” (Padre de familia 3, escuela con EBI).

Este testimonio refleja una percepción tradicional sobre las diferencias de género en la socialización infantil dentro de las comunidades andinas. Los hijos varones tienden a seguir y emular a su padre, lo que les facilita aprender habilidades relacionadas con el trabajo en las chacras, mientras que las hijas permanecen en el hogar, aprendiendo principalmente de la madre y sus labores domésticas. Esta división de roles refuerza estereotipos de género que asignan responsabilidades específicas a niños y niñas desde edades tempranas.

Sin embargo, al responder sobre la iniciativa de los niños y niñas, los padres reconocen que el aprendizaje ocurre a través de la observación y la práctica directa, lo que implica que tanto niños como niñas son agentes activos en su proceso de desarrollo. Esta perspectiva resalta la importancia de la experiencia práctica y la participación en las actividades cotidianas para la adquisición de habilidades, en línea con enfoques educativos interculturales que valoran el aprendizaje contextualizado.

En el contexto de la EBI y de las comunidades andinas, este relato enfatiza la urgencia de analizar la manera en que las tradiciones culturales y los mandatos de género moldean la adquisición de competencias y la autonomía en la infancia. Fomentar entornos escolares que, por un lado, valoren las prácticas locales y, por otro, interroguen y erosionen los estereotipos género-específicos, puede facilitar un proceso de socialización más equitativo, brindando a niños y niñas la posibilidad de acceder a un abanico diverso de destrezas y roles.

“Los hijos no necesitan que los papás siempre les estén dando órdenes ni instrucciones para hacer algo; ellos lo hacen por propia iniciativa, ya saben qué deben hacer y qué cosas no.” (Madre de familia 2, escuela con EBI).

El testimonio ilustra cómo los niños y niñas ejercen autonomía e iniciativa dentro del hogar, evidenciando que no es necesaria una supervisión permanente para que asuman sus tareas. La confianza que los adultos depositan en su capacidad para discernir deberes y elecciones muestra una comprensión sólida del proceso de socialización, en el que la atención cuidadosa y la experiencia adquirida juegan papeles determinantes.

El aprendizaje, concebido como un proceso natural y lúdico, se entrelaza de modo natural con las rutinas de la casa y la comunidad. Esta concepción coincide con posturas educativas interculturales que privilegian el desarrollo espontáneo y contextual, donde los niños y niñas aprenden mediante el juego y la acción, sin que pautas rígidas o presiones externas sean imprescindibles.

A su vez, esta óptica pone de relieve la necesidad de respetar los ritmos individuales de maduración y autonomía, de modo que el aprendizaje se manifieste de forma orgánica, conforme a las capacidades de cada niño o niña y a su momento vital. En las comunidades andinas y dentro del marco de la EBI, este enfoque favorece la integración cultural y social, a la vez que refuerza la identidad y el sentido de pertenencia.

“...más aprenden solo mirándonos; apenas nos observan, ya están haciendo lo mismo por su propia cuenta. Todo lo hacen por conciencia propia.” (Padre de familia 6, escuela sin EBI).

Este testimonio destaca la importancia de la observación como principal mecanismo de aprendizaje en los niños y niñas dentro de las comunidades estudiadas. Los menores aprenden imitando las acciones de sus padres, desarrollando habilidades y comportamientos a partir de la experiencia directa y la conciencia propia. La frase “de su conciencia hace todo” sugiere que, además de la imitación, los niños actúan con iniciativa y responsabilidad personal, lo que indica un nivel significativo de autonomía.

Los padres también señalan que, en ocasiones, sus hijos e hijas solicitan permiso explícito para realizar ciertas tareas, mostrando una comunicación activa y un interés por participar en las labores familiares. En algunos casos, los adultos se sorprenden gratamente por la habilidad y destreza que los niños demuestran, lo que refleja una valoración positiva del desarrollo infantil y un reconocimiento de las capacidades de los menores.

“Los niños son muy curiosos; siempre se acercan cuando estamos trabajando y se quedan mirando con atención. A veces nos fastidia que nos observen tanto, pero cuando estamos de buen ánimo, preferimos dejar que aprendan mirando, para después no estar explicándoles paso a paso, porque no hay tiempo para eso. No nos gusta estar diciéndoles qué hacer; queremos que ellos mismos se animen a ayudar. Aunque, claro, no todos los niños son así...” (Padre de familia 3, escuela con EBI).

El relato da cuenta de las interacciones diarias entre progenitores e hijos en las comunidades inspeccionadas, donde la curiosidad de los más pequeños se interpreta como un motor esencial para la adquisición de saberes. Los infantes observan con atención las tareas de los adultos, generando en ocasiones en los padres sentimientos ambivalentes que oscilan entre la incomodidad y la apertura a que los niños se apropien del

conocimiento de forma independiente. Tal postura pone de manifiesto un aprecio decidido por la iniciativa del niño y un anhelo de que la colaboración surja sin la exigencia de vigilancia continua.

El acento en un aprendizaje autogestionado se relaciona, por otro lado, con limitaciones cotidianas, como la escasez de tiempo para ofrecer instrucciones pormenorizadas, lo que lleva a los padres a cultivar la independencia desde etapas tempranas. No obstante, reconocen que la respuesta varía y que no todos los menores adoptan la misma predisposición activa, lo que pone en evidencia la heterogeneidad de ritmos y estilos en los procesos de aprendizaje infantil.

Adicionalmente, los progenitores sostienen que las orientaciones que brindan deben ser progresivas y sintonizadas con el compás de cada niño, lo que revela una comprensión atenta y contextual de los procesos educativos.

Este planteamiento se alinea con los postulados de la EBI, que aboga por el aprendizaje situado y atiende a los ritmos y a las formas propias de cada comunidad y de cada sujeto.

El testimonio, por tanto, enriquece la comprensión de la autonomía infantil al subrayar que la curiosidad, la observación y la iniciativa personal son dimensiones inseparables de su crecimiento. Los padres, en su función de facilitadores, administran con sutileza la tensión entre el acompañamiento y el respeto a la libertad. Estas reflexiones pueden integrarse en el diseño pedagógico de forma que se fortalezcan las estrategias que aprecian y promueven la participación activa y el aprendizaje situado de los niños y niñas en contextos interculturales.

4.2 Discusión

El presente trabajo ha estudiado la educación bilingüe intercultural en la comunidad aimara de Acora, prestando atención a la valoración que la comunidad confiere a los rasgos culturales indígenas, al uso de la lengua aimara en los espacios educativos y a la conducta de los infantes en contextos de enseñanza con y sin educación bilingüe intercultural. Los datos obtenidos permiten dar sentido a los fenómenos

observados a la luz de marcos teóricos interculturales y sociolingüísticos, cotejar los hallazgos con la bibliografía anterior y esbozar líneas de investigación complementarias.

4.2.1 Valoración de las características culturales en la comunidad aimara y la EBI

Los resultados evidencian que los alumnos que asisten a instituciones con EBI evidencian un incremento tanto en la internalización como en la valoración de las prácticas culturales ancestrales, en relación con sus coetáneos de instituciones que no implementan EBI. Este dato se alinea con la perspectiva de la educación intercultural crítica, que argumenta que la legitimación y la incorporación de la cultura indígena en los programas formativos refuerzan la identidad y la autoestima de los educandos pertenecientes a pueblos originarios. Sin embargo, se identificaron limitaciones en la aplicación práctica de la EBI, como la escasa formación docente en pedagogía intercultural y la falta de materiales contextualizados, lo que coincide con investigaciones previas sobre la brecha entre el discurso y la práctica intercultural en el Perú.

4.2.2 Contexto de uso de la lengua aimara en la educación

El uso funcional del aimara como lengua vehicular es significativamente mayor en las aulas EBI, aunque persisten espacios donde predomina el castellano, especialmente en actividades formales y evaluativas. Este fenómeno puede explicarse desde la perspectiva de la diglosia, donde la lengua originaria se relega a contextos informales. No obstante, los progresos alcanzados, la revitalización del aimara continúa enfrentando dificultades, dado que su transmisión intergeneracional está prácticamente condicionada por el entrelazamiento del entorno escolar, el hogar y la comunidad. Las evidencias obtenidas enriquecen la reflexión sobre los componentes que determinan la viabilidad duradera de las lenguas indígenas cuando se insertan en contextos educativos.

4.2.3 Comportamiento cultural de los niños y niñas en contextos educativos

El estudio evidenció que los estudiantes que cursan en instituciones que implementan EBI expresan comportamientos que se alinean de manera más clara y sostenida con los principios aimaras, tales como la reciprocidad, el respeto por el medio ambiente y la colaboración en el ámbito comunitario. Por su parte, los

alumnos de escuelas que no contemplan EBI muestran, en mayor medida, una inclinación hacia la incorporación de patrones culturales ajenos. Este patrón corroboraría la suposición de que la EBI favorece la conservación y el reforzamiento de la identidad cultural autóctona. Sin embargo, se subraya que la magnitud de este efecto permanece sujeta a variables como la disposición de los docentes y el grado de participación de los núcleos familiares.

4.2.4 Coincidencias y discrepancias con estudios similares

Los hallazgos concuerdan con estudios previos desarrollados en diversas zonas andinas que resaltan el rol decisivo de la EBI en la reactivación de culturas y lenguas ancestrales. No obstante, emergen divergencias respecto a la profundidad de la aplicación y a los impactos observados, lo que evidencia la urgencia de ajustar los marcos pedagógicos a las singularidades sociolingüísticas y culturales de cada colectivo.

4.2.5 Contribución al conocimiento y líneas futuras de investigación

El trabajo aquí presentado amplía el entendimiento sobre la EBI en la comunidad aimara y subraya la necesidad de fortalecer la formación docente, la creación de materiales didácticos ajustados al contexto local y la participación activa de las familias en el proceso educativo. Los datos recopilados muestran que una EBI implementada con consistencia, que cuente con educadores certificados y recursos que reproduzcan la cosmovisión y las prácticas culturales locales, potencia el desarrollo integral de los estudiantes en los planos cognitivo, emocional y social. La implicación comunitaria, por su parte, resulta imprescindible para la adaptación del currículo a las demandas y realidades específicas, garantizando así la pertinencia y la sostenibilidad del modelo. Se sugiere la realización de investigaciones de seguimiento que indaguen los efectos de la EBI sobre el rendimiento académico y la integración social a largo plazo, además de explorar el empleo de estrategias innovadoras, como el uso de recursos lúdicos, de tecnologías digitales y de proyectos colaborativos, para robustecer la revitalización lingüística y cultural en las nuevas generaciones. Igualmente, se torna necesario promover políticas educativas que reconozcan la diversidad cultural y lingüística como pilar para la construcción de una educación más equitativa e inclusiva en el país.

Tabla 28

EBI como herramienta de preservación cultural y lingüística, UNAP 2006

Dimensión	Escuelas con EBI	Escuelas sin EBI
Valoración cultural aimara	Alta	Media-baja
Uso funcional del aimara	60%	15%
Comportamiento cultural identitario	Consistente	Parcial

Nota. La tabla muestra la importancia de EBI para la preservación cultural y lingüística.

En síntesis, los resultados obtenidos subrayan el valor de la EBI como mecanismo de salvaguarda de los patrimonios lingüísticos y culturales en la comunidad aimara de Acora; no obstante, la continuidad y eficacia de dicho proceso se ve actualmente condicionada por dificultades de naturaleza estructural y pedagógica que requieren intervención explícita y coordinada si se desea potenciar de modo efectivo su incidencia a largo plazo.

CONCLUSIONES

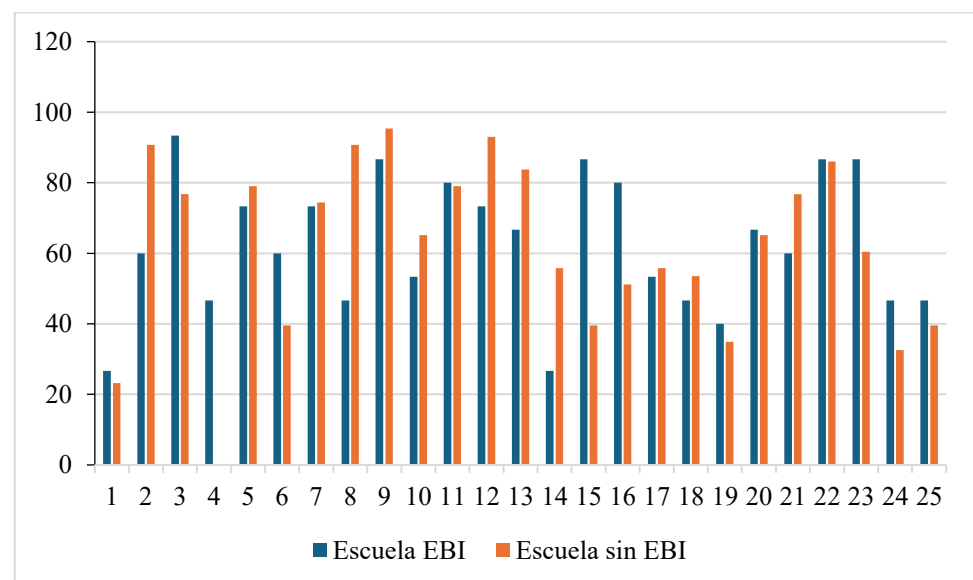
Lo expuesto en esta investigación permite concluir que la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en la comunidad aimara de Acora representa un factor clave para la valoración y preservación de la identidad cultural, para el fortalecimiento del uso de la lengua originaria en el ámbito escolar, así como presentar el comportamiento cultural de los niños y niñas en contextos educativos, en las modalidades educativa con EBI y en aquellas sin EBI. A continuación, se sintetizan los resultados más relevantes en función de las dimensiones y objetivos planteados:

A. Valoración de las características culturales en la comunidad aimara y la educación bilingüe intercultural

PRIMERO: La EBI ha contribuido significativamente a la revalorización de la identidad cultural aimara entre los estudiantes, quienes demuestran mayor aprecio y respeto por sus tradiciones, costumbres y saberes ancestrales cuando estos son integrados en el currículo y en las actividades escolares.

Figura 6

Características culturales en la comunidad aimara, UNAP 2006



Nota. La figura muestra la valoración de las características culturales en la comunidad aimara.

Como resultado del análisis de las veinte y cinco características culturales desarrolladas por las dos modalidades educativas en estudio, se evidencia

que la modalidad aplicada en la escuela con Educación Bilingüe Intercultural (EBI), en comparación con la modalidad del centro educativo tradicional sin EBI, es la que favorece de manera más explícita la afirmación y el desarrollo de la lengua, cultura e identidad del pueblo aimara.

La educación bilingüe intercultural en la comunidad aimara de Marca Esqueña, sede del centro poblado del mismo nombre, en el distrito de Acora, está logrando en mayor grado y de manera relativa la afirmación de los rasgos culturales propios del pueblo aimara.

SEGUNDO: Sin embargo, persiste la necesidad de fortalecer la integración de contenidos culturales en la educación, ya que existen brechas en la apropiación y vivencia de la cultura aimara, especialmente en contextos educativos sin EBI, donde la presencia de elementos culturales propios es limitada.

Es necesario que esta modalidad educativa continúe fortaleciendo el proceso de afirmación cultural mediante la continuidad de una metodología pedagógica diversificada e integral. Esto implica incorporar prácticas que integren la lengua, las tradiciones y los saberes ancestrales de la comunidad aimara, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

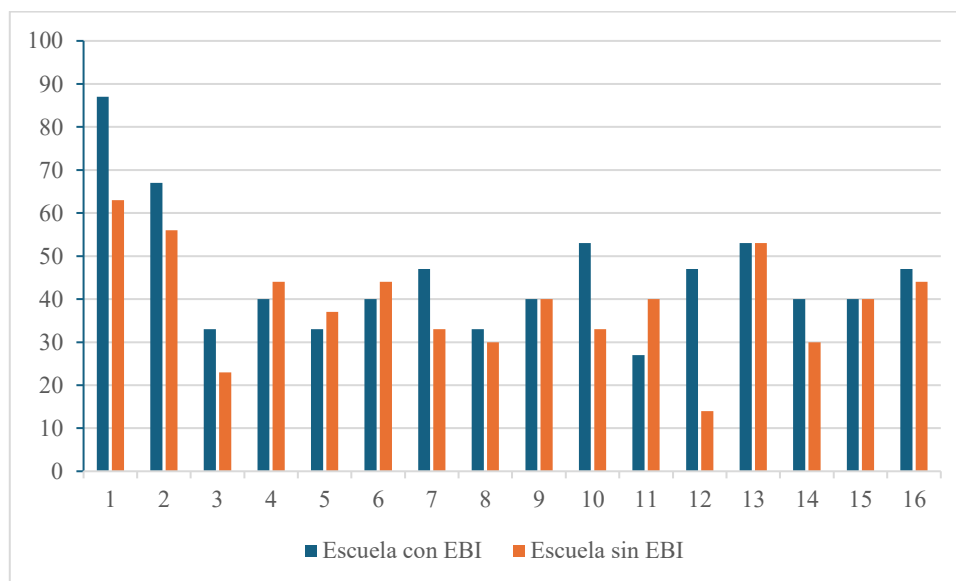
Asimismo, es fundamental que los docentes reciban formación constante para aplicar estrategias inclusivas que valoren la identidad cultural y fomenten el respeto hacia la diversidad lingüística y cultural en el aula.

B. Contexto de uso de la lengua aimara en la educación

TERCERO: En las escuelas con EBI, el uso del aimara como lengua de instrucción y comunicación cotidiana es más frecuente y funcional, lo que favorece la revitalización lingüística y la autoestima de los estudiantes. Este contexto propicia un ambiente escolar donde la lengua originaria es valorada y utilizada en diversas áreas del aprendizaje.

Figura 7

Uso de la lengua aimara, UNAP 2006



Nota. La figura muestra el análisis del contexto de uso de la lengua aimara en la educación.

Esta conclusión destaca la importancia de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en la preservación y promoción de la lengua aimara. La mayor frecuencia y constancia en el uso del aimara por parte de los estudiantes de la escuela con EBI evidencia el impacto positivo de esta modalidad educativa en el fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural. La persistencia del bilingüismo subordinado, donde el aimara predomina, sugiere que la lengua materna sigue siendo un componente central en la vida de estos niños y niñas.

CUARTO: Por otro lado, en las escuelas sin EBI, el aimara tiende a relegarse a espacios informales o familiares, lo que limita su desarrollo y transmisión intergeneracional, evidenciando la importancia de políticas y estrategias que garanticen su uso efectivo en el ámbito escolar.

La situación en la escuela sin EBI plantea un riesgo de debilitamiento de la lengua aimara, lo que podría conducir a la pérdida de la identidad cultural y a la alienación de las comunidades. Esta conclusión subraya la urgencia de implementar estrategias que fortalezcan el uso y la valoración del aimara en todos los contextos educativos y sociales, evitando así la

imposición de un monolingüismo hispanohablante que comprometería la riqueza lingüística y cultural de las comunidades aimaras.

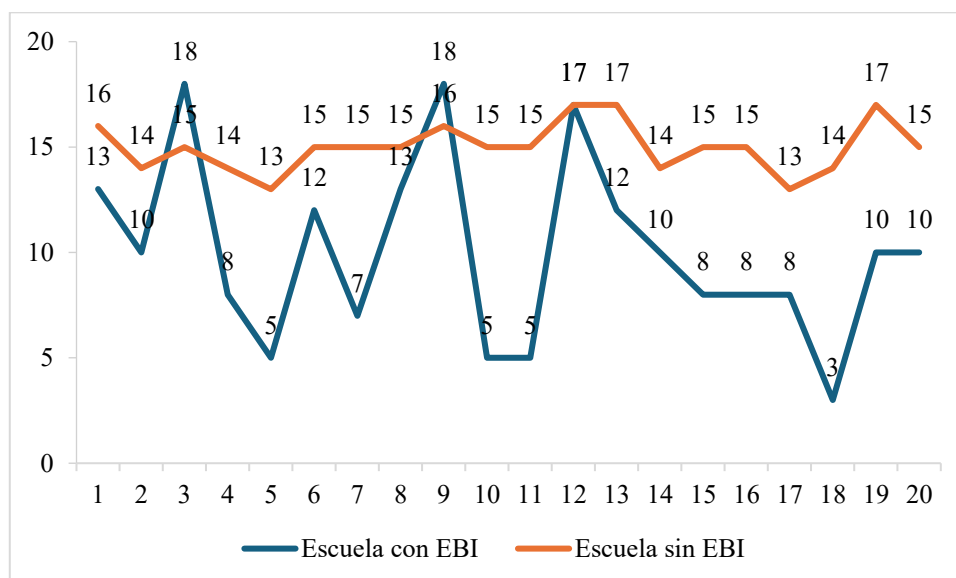
La necesidad de medidas oportunas y adecuadas resalta la importancia de políticas lingüísticas y educativas que promuevan el bilingüismo equilibrado y el respeto a la diversidad cultural, asegurando que las nuevas generaciones puedan mantener y transmitir su herencia lingüística y cultural (memoria).

C. Comportamiento cultural de los niños y niñas en contextos educativos

QUINTO: Los niños y niñas que asisten a escuelas con EBI presentan comportamientos culturales más alineados con los valores comunitarios, como la reciprocidad, el respeto a la naturaleza y la participación colectiva, aspectos que se reflejan en su interacción diaria y en su sentido de pertenencia.

Figura 8

Comportamiento cultural de los niños, UNAP 2006



Nota. La figura muestra el comportamiento cultural de los niños en las modalidades educativa con EBI y en aquellas sin EBI.

La variable edad de los niños y niñas tiene una relación directa y proporcional con el desarrollo de sus comportamientos en los distintos

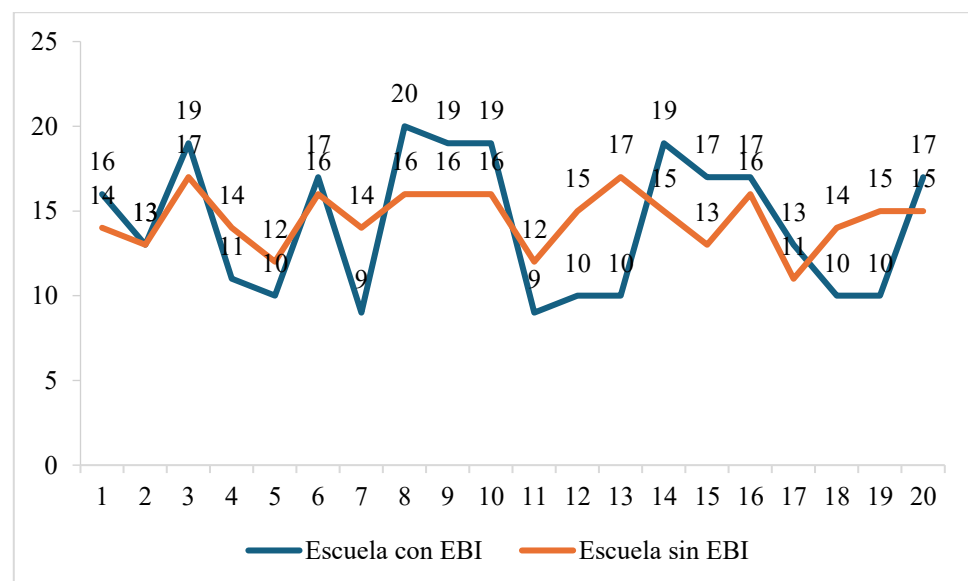
contextos socioculturales; es decir, a mayor edad, mayor es la apreciación comportamental.

El comportamiento social de las niñas de la escuela con Educación Bilingüe Intercultural (EBI) denota una mejor apreciación en comparación con el de los niños de la misma escuela. En cambio, en la escuela tradicional sin EBI, el comportamiento social de los niños tiende a superar ligeramente el promedio del calificativo de las niñas.

SEXTO: En contraste, en las escuelas sin EBI, se observa una mayor tendencia a la asimilación de patrones culturales externos y una menor expresión de prácticas y valores propios, lo que resalta la importancia de la EBI como herramienta para la preservación y fortalecimiento de la identidad cultural en la infancia aimara.

Figura 9

Comportamiento cultural de las niñas, UNAP 2006



Nota. La figura muestra el comportamiento cultural de las niñas en las modalidades educativa con EBI y en aquellas sin EBI.

Por último, se puede señalar que la educación bilingüe intercultural, pese a sus limitaciones y dificultades, se constituye en una alternativa formal de educación para los niños y niñas de la región andina en general, y del pueblo aimara en particular. Es un medio valioso en el proceso de



formación de nuevas generaciones; sin embargo, para ello debe saber discernir todas las carencias que los niños y niñas heredan de su familia y comunidad, especialmente en relación con la alienación cultural impuesta por la cultura urbano-occidental dominante. En este marco, el profesor, el entorno escolar y otros factores sociales juegan un papel preponderante en el comportamiento social de los niños y niñas aimaras.

En síntesis, la EBI en la comunidad aimara de Acora se consolida como un modelo educativo fundamental para la valoración cultural, el uso sostenido de la lengua originaria y la formación de comportamientos coherentes con los valores comunitarios. No obstante, los resultados también evidencian desafíos pendientes en la integración curricular y en la sostenibilidad de la EBI, que requieren atención para garantizar una educación intercultural de calidad y pertinente.

RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos de esta investigación cualitativa sobre la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en la comunidad aimara de Acora, se proponen las siguientes recomendaciones, orientadas a fortalecer el modelo educativo desde las dimensiones analizadas:

A. Valoración de las características culturales en la comunidad aimara y la EBI

PRIMERO: Promover la integración sistemática de contenidos culturales propios en el currículo escolar, asegurando que las prácticas, saberes y valores ancestrales aimaras sean parte activa de las actividades pedagógicas y de la vida escolar cotidiana.

SEGUNDO: Fomentar la participación de sabios y líderes comunitarios en la elaboración de materiales y en la realización de actividades educativas, para reforzar la pertinencia cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

TERCERO: Desarrollar espacios de intercambio cultural entre estudiantes, docentes y familias, que permitan compartir experiencias y fortalecer la identidad cultural tanto en el ámbito escolar como familiar.

B. Contexto de uso de la lengua aimara en la educación

CUARTO: Garantizar el uso funcional y sostenido del aimara como lengua de instrucción en todas las áreas curriculares, no solo en actividades específicas de lengua, para favorecer la competencia comunicativa y la autoestima lingüística de los estudiantes.

QUINTO: Elaborar y distribuir materiales didácticos contextualizados en lengua aimara, adaptados a las realidades locales y validados por la comunidad, siguiendo criterios de pertinencia y calidad pedagógica.

SEXTO: Capacitar de manera continua a los docentes en estrategias de enseñanza bilingüe e intercultural, priorizando el dominio oral y escrito del aimara y el uso de metodologías activas e inclusivas.

C. Comportamiento cultural de los niños y niñas en contextos educativos

SÉPTIMO: Impulsar proyectos escolares y comunitarios que promuevan valores como la reciprocidad, el respeto a la naturaleza y la participación colectiva, integrando estos principios en la formación integral de los estudiantes.

OCTAVO: Establecer mecanismos de colaboración entre la escuela y las familias para apoyar la transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura, mediante talleres, actividades lúdicas y celebraciones tradicionales.

NOVENO: Implementar sistemas de seguimiento y evaluación cualitativa que permitan identificar avances en la internalización de valores culturales y en el desarrollo de la identidad aimara entre los estudiantes.

D. Recomendaciones transversales

DÉCIMO: Fortalecer el apoyo institucional y presupuestal para la sostenibilidad de la EBI, asegurando recursos para formación docente, materiales educativos y actividades interculturales.

UNDÉCIMO: Promover investigaciones participativas y longitudinales que permitan evaluar el impacto de la EBI en el rendimiento académico, la integración social y la revitalización lingüística a largo plazo.

DUODÉCIMO: Sensibilizar a la sociedad en general sobre la importancia de la diversidad cultural y lingüística, contribuyendo a la construcción de una ciudadanía inclusiva y respetuosa de los pueblos originarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Abram, S. (2004). *La educación intercultural bilingüe en los Andes: desafíos y perspectivas*. Editorial Andina. Disponible en: <http://www.iadb.org/sds/doc/IND-MAbramS.pdf>
- Arias, A., & Polar, O. (1991). *Pueblo aymara: realidad vigente*. Instituto de Pastoral Andina. <http://cendoc.chirapaq.org.pe/items/show/2366>
- Bermejo, S. , Maquera, Y. A., & Bermejo, L. Y. (2005). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno, Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34)., 19-43. <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/01227238.10101>
- Bermejo, S., Amanda, Y., & Luyo, H. (2000). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno, Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 19-43. <https://doi.org/10.19053/01227238.10101>
- Constitución Política del Perú. (1993). *Artículo 17*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/198518/Constitucion_Politica_del_Peru_1993.pdf
- Cueto, S., & Secada, W. (2004a). *Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/162>
- Cueto, & Secada, W. (2004b). Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). <https://hdl.handle.net/20.500.12799/162>
- Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. (1987). *Resolución Ministerial 1218-85-ED*. https://es.wikisource.org/wiki/Resoluci%C3%B3n_Ministerial_N%C2%BA_1218-85-ED
- Fernández, M., & Rojas, L. (2003). Participación cultural y educación bilingüe en comunidades indígenas. *Revista Andina de Educación*, 12(3), 110-120. <https://doi.org/10.36881/ma.v2i2.873>

- Flick, U. (2002). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf
- García, P., & Torres, R. (1998). Educación intercultural y procesos emancipatorios en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15(2), 50-60.
<https://orcid.org/0009-0002-9180-4348>
- Godenzzi, J. C. (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes*. Centro de Estudios Regionales Andinos. <https://catalogo.cbc.org.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=876>
- GRADE. (2004a). *Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú*. GRADE.
<https://grade.org.pe/publicaciones/504-eficacia-escolar-en-escuelas-biling-es-en-puno-peru/>
- GRADE. (2004b). *Evaluación comparativa de la educación bilingüe en Puno*. GRADE. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/CuetoySecada.pdf>.
- Hall, G., & Patrinos, H. A. (2005). *Indigenous peoples, poverty and human development in Latin America*. Palgrave Macmillan.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/541051468757195444/pdf/multi-page.pdf>
- Hernández Sampieri, R., F. C. C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (6^a ed.). McGraw-Hill.
https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/254857_DOC_2023-03-01_18:46:18.pdf
- Herrera, M. (2002). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: El rol de la educación*. GRADE. <https://doi.org/10.4000/bifea.6536>
- Hornberger, N. H. (1991). *Bilingual education and language maintenance: A Southern Peruvian Quechua case*. Mouton de Gruyter.
<https://doi.org/https://doi.org/10.2307/415110>



- Hornberger, N., Jung, E., & Rockwell, E. (1990). Evaluación de la educación bilingüe en Puno. *Revista Andina*, 8(2), 45-60. www.etnolingustica.org
- Hornberger, N., & King, K. (1996). *Language revitalization in the Andes: Education and cultural identity in Acora, Puno*. *International Journal of the Sociology of Language*. 119, 05-120. http://repositoriotory.upenn.edu/gse_pubs/270
- Kuper, W. (1987). *Educación bilingüe en Puno: Una experiencia en marcha*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. <https://doi.org/10.52980/REVISTAAMAZONAPERUANA.VI18>
- Llanque, D. (1990). *La cultura aymara: Destrucción o afirmación de identidad*. TAREA. <https://es.scribd.com/document/636781941/OBRAS-LITERARIAS-DE-LA-CULTURA-AYMARA>
- López, L. E. (1990). *Educación bilingüe en Puno: lo hecho y lo por hacer*. *Amazonia Peruana*, 9(18), 127-144. <https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi18.164>
- López, L. E. (1993a). *Educación bilingüe en Puno-Perú [Informe]*. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú. <http://www.etnolingustica.org/biblio:lopez-1993-educacion>
- López, L. E. (1993b). Estrategias para la promoción de la lengua aimara en la educación. *Revista de Lingüística Andina*, 5(1), 23-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=99155>
- López, L. E., & Sichra, I. (2004). *Políticas y prácticas de la educación intercultural bilingüe en Perú*. PUCP. https://interculturalidadffyl.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/inter_edu_cuidadania-lelop-2009.pdf
- López, L., & Sichra, I. (2004). *La educación intercultural bilingüe en el Perú*. En *La educación intercultural bilingüe PUCP*. 120-150. https://indigenasdelperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/28_peru_eib-interculturalidad.pdf
- Martínez, J. (2001). *Uso y valoración de la lengua aimara en la educación intercultural*. *Estudios Andinos*. 9(1), 85-95.

https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (1997). *Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural 1997-2000*. Lima: Minedu.
<https://doi.org/https://doi.org/10.19053/01227238.10831>

Ministerio de Educación del Perú, & PUCP. (2000). La educación bilingüe intercultural en el Perú. *Revista Lexis*, 4(8), 45-95.
file:///C:/Users/HAPPY%20TEC/Downloads/4977-Texto%20del%20art%C3%ADculo-19091-1-10-20130314%20(4).pdf

Montoya, R. (1990). *Educación bilingüe y realidad nacional. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas*.
<http://macareo.pucp.edu.pe/~jansion/Publicaciones/Intercul.htm>

OEI. (2000). *Educación intercultural bilingüe: desafíos y perspectivas. Organización de Estados Iberoamericanos*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100411.pdf>

Peraza, M. (2003). *La educación bilingüe intercultural en el Perú*. PUCP.
https://doi.org/file:///C:/Users/HAPPY%20TEC/Downloads/del_proyecto_Proyecto_Regional_andino_de.pdf

Pérez, A. (1997). *Actitudes socioculturales hacia la lengua aimara en contextos escolares*. *Revista de Lingüística Andina*. 5(2), 70-80.
https://www.academia.edu/108964578/LINGUISTICA_ANDINA_Germ%C3%A1n_de_Granda

Proyecto Curricular Regional de Puno. (1998). *Currículo Regional de Educación Bilingüe Intercultural*. Puno: Dirección Regional de Educación. *Documento*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/845>

Resolución Ministerial 1218-85-ED. (1985). *Oficialización del alfabeto quechua y aimara*. Ministerio de Educación, Perú.
https://es.wikisource.org/wiki/Resoluci%C3%B3n_Ministerial_N%C2%BA_1218-85-ED



- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-fray-luca-paccioli/metodologia-de-la-investigacion/metodologia-investigacion-cualitativa-rodriguez-gomez/99579825>
- Salas, J. (1998). La lengua aimara y su enseñanza en la escuela rural. *Revista Andina*, 10(1), 15-29. [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Lenguas%20Originarias%20del%20Peru%20\(2018\)_7_MB.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Lenguas%20Originarias%20del%20Peru%20(2018)_7_MB.pdf)
- Sánchez, R. (1999). *Comparación de resultados académicos en escuelas bilingües y monolingües*. *Educación y Sociedad*. 8(4), 95-105. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28440302>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. <https://eugeniawagner.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/taylor-bogdan-intr-met-cuali-1.pdf>
- Trapnell, L., & Neira, E. (2004). *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Situacion%20de%20la%20EBI%20en%20el%20Peru.pdf>
- UNICEF. (2005). *Estado del arte de la investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Perú y Ecuador*. UNICEF. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20produccion%20de%20material%20educativo%20para%20la%20EBI%20en%20Ecuador,%20Peru%20y%20Bolivia.pdf>
- Yañez, R. (1997). La revitalización lingüística en comunidades aimaras. *Revista de Estudios Culturales*, 7(1), 34-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9226220>
- Zavala, V., & Córdova, G. (2003). *Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú*. En P. Arregui et al., *¿Es posible mejorar la educación peruana?* GRADE.



<https://grade.org.pe/publicaciones/638-es-posible-mejorar-la-educacion-peruana-evidencias-y-posibilidades/>

Zúñiga, C. (2001). La educación intercultural en comunidades indígenas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 14(3), 60-75.
[file:///C:/Users/HAPPY%20TEC/Downloads/4977-Texto%20del%20art%C3%ADculo-19091-1-10-20130314%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/HAPPY%20TEC/Downloads/4977-Texto%20del%20art%C3%ADculo-19091-1-10-20130314%20(5).pdf)

ANEXOS

Anexo 1. Hoja de Encuesta N° 1: Características culturales en la escuela

DATOS INFORMATIVOS
 ESCUELA: TIPO DE ESCUELA
 ESCUELA CON EBI ()
 COMUNIDAD: ESCUELA SIN EBI ()
 DISTRITO: PROVINCIA:
 ENCUESTADOR: ENCUESTADO:.....
 FECHA:

N°	CARACTERISTICAS CULTURALES	MUCHAS VECES	A VECES	NUNCA
REFERENTES AL PROFESOR				
1	El profesor enseña en idioma aimara			
2	El profesor trata con respeto a los niños y niñas			
3	El profesor respeta las costumbres andinas			
4	El profesor participa en la vida de la comunidad			
5	El profesor incentiva el aprecio a nuestras comunidades			
6	El profesor cuenta cómo vivían nuestros abuelos			
7	El profesor respeta la forma de vestir de los niños y niñas			
8	El profesor trabaja todos los días			
VALORES Y CONOCIMIENTOS QUE APRENDEN LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA ESCUELA				
9	Los niños y niñas aprenden a respetar a los mayores			
10	Los niños/niñas aprenden a respetar nuestras costumbres			
11	Los niños y niñas aprenden a participar en las mink'a			
12	Los niños y niñas son bondadosos (generosos) en la casa			
13	Los niños y niñas aprenden a ayudarse mutuamente			
14	Los niños y niñas dejan de ser chismosos			
15	Los niños y niñas aprenden a trabajar la tierra			
16	Los niños y niñas aprenden a cuidar los animales			
17	Los niños y niñas aprenden a usar las plantas medicinales			
18	Los niños y niñas aprenden a apreciar nuestros productos			
19	Los niños y niñas aprenden a no tener vergüenza de hablar en aimara			
20	Los niños/niñas aprenden a apreciar nuestras costumbres			
RELACION ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD				
21	Los padres de familia llegan a la escuela con confianza			
22	Los padres de familia ven a la escuela como parte de sus comunidades.			
23	La escuela participa en las fiestas de la comunidad			
USU Y CONTENIDO DE CARTILLAS O TEXTOS PROPIOS DE LA CULTURA AIMARA				
24	En la escuela se usan cartillas en idioma aimara			
25	En la escuela se enseña con cartillas que hablan de la vida de nuestras comunidades.			

Universidad Nacional del Altiplano – Escuela de Postgrado – Maestría en Lingüística Andina y Educación: Proyecto de Investigación “La Educación Bilingüe Intercultural en la Comunidad Aimara” (Hoja de Encuesta N° 1)

Anexo 2. Hoja de Encuesta N° 2: Utilización del idioma aimara

COMUNIDAD: ENCUESTADO:
 DISTRITO: NIVEL ESTUDIOS:
 PROVINCIA: EDAD:
 DEPARTAMENTO: CARGO:
 FECHA:

N°	UTILIZA EL IDIOMA AIMARA	SÍ	A VECES	NO
AL INTERIOR DE LA COMUNIDAD				
1	Cuando está en la casa con su familia			
2	Cuando está en la asamblea con los comuneros			
3	Cuando está en el aula (sesiones de clase)			
4	Cuando está en las fiestas de las comunidades			
5	Cuando está en la misa			
6	Cuando participa en los trabajos comunales			
7	Cuando está en la feria			
8	Cuando discute			
9	Cuando saluda			
10	Cuando conversa con sus amigos			
11	Cuando asiste a un velorio en la comunidad			
CONTACTO CON PERSONAS E INSTITUCIONES AJENAS A LA COMUNIDAD				
12	Cuando se realizan las reuniones con personas que viene de las instituciones			
13	Cuando se realizan reuniones con el personal que viene por parte de la escuela			
14	Cuando viaja			
15	Cuando encuentra conocidos en la ciudad			
16	Cuando canta.			

Universidad Nacional del Altiplano – Escuela de Postgrado – Maestría en Lingüística Andina y Educación:
 Proyecto de Investigación “La Educación Bilingüe Intercultural en la Comunidad Aimara” (Hoja de Encuesta
 N° 2)

Anexo 4. Guía de entrevista para maestros de la escuela EBI

I. DATOS GENERALES.

DATOS DE LA ENTREVISTA:

Lugar:

Fecha:

Entrevistador:

DATOS DEL ENTREVISTADO

Nombres y Apellidos:

Edad:

Título:

Institución donde estudió:

Años de servicio:

Tiempo de servicio en la escuela:

Condición (nombrado o contratado):

Cargo:

Lengua Materna:

Otras lenguas que habla:

Donde vive:

II. EXPECTATIVAS / OPINIONES SOBRE LA EBI:

- ¿Qué entiende usted por EBI?
- ¿En su opinión este tipo de educación trae ventajas o desventajas?, ¿Cuáles?
- ¿Qué dice acerca de la EBI en esta escuela?, ¿Quién la trajo?, ¿Cómo reaccionó la comunidad cuando trajeron la EBI?
- ¿Qué se pretende lograr con este programa?
- ¿Qué lenguas se habla en esta comunidad?
- ¿Los niños hablan castellano al ingresar a la escuela?
- ¿En qué lengua les habla usted más?, ¿Por qué?
- ¿Es factible trabajar con el programa EBI en esta escuela?, ¿Por qué?
- ¿Qué opina sobre el uso de la lengua aimara en la escuela?
- ¿Qué le parece que los niños aprendan leer y escribir en su lengua materna?, ¿Por qué?
- ¿En qué lengua cree usted que los niños aprenden mejor?
- ¿Tiene alguna dificultad para enseñar la lecto-escritura en lengua aimara?, ¿y en castellano?
- ¿En los últimos tres años, cuántas capacitaciones ha recibido en EBI?, ¿Cuánto tiempo duró cada una de ellas?, ¿Quiénes la llevaron a cabo?, ¿Dónde?
- ¿Qué opinas sobre las capacitaciones?, ¿Por qué?
- ¿Qué más le gustaría recibir en las capacitaciones?
- ¿En la escuela ha recibido la visita del Capacitador de PLANCAD EBI?, ¿Cada cuánto tiempo viene?, ¿Qué hace cuando viene?
- ¿En su programación del proceso de enseñanza y aprendizaje incorpora sabidurías propias de la comunidad?, ¿Cómo los desarrolla?
- ¿Participan a los padres de familia, autoridades, ancianos, etc.?
- ¿Qué opinan los padres acerca de la EBI?
- ¿Los padres de familia están de acuerdo que se enseñe a sus hijos en lengua materna?, ¿Por qué?



- ¿Los padres saben en qué consiste el programa EBI del Ministerio?, ¿Saben quién financia las actividades de EBI?
- ¿Qué opinan sus colegas de la escuela, así como de otras escuelas acerca del programa EBI del Ministerio?
- ¿Qué le da el programa EBI a esta escuela?
- ¿Qué opina Ud. sobre los textos y cuadernos de trabajo?

Anexo 5. Guía de entrevista para docentes de la escuela sin EBI

I. DATOS GENERALES.

DATOS DE LA ENTREVISTA:

Lugar:

Fecha:

Entrevistador:

DATOS DEL ENTREVISTADO

Nombres y Apellidos:

Edad:

Título:

Institución donde estudió:

Años de servicio:

Tiempo de servicio en la escuela:

Condición (nombrado o contratado):

Cargo:

Lengua Materna:

Otras lenguas que habla:

Donde vive:

II. EXPECTATIVAS / OPINIONES SOBRE EL NUEVO ENFOQUE PEDAGÓGICO:

- ¿Qué entiende usted por el Nuevo Enfoque Pedagógico?
- ¿En su opinión este tipo de educación trae ventajas o desventajas?, ¿Cuáles?
- ¿Qué dice acerca del Nuevo Enfoque Pedagógico en esta escuela?, ¿Quién la trajo?, ¿Cómo reaccionó la comunidad cuando trajeron el Nuevo Enfoque Pedagógico?
- ¿Qué se pretende lograr con este programa?
- ¿Es factible trabajar con el Nuevo Enfoque Pedagógico en esta escuela?, ¿Por qué?
- ¿En los últimos tres años, cuántas capacitaciones ha recibido en el Nuevo Enfoque Pedagógico?, ¿Cuánto tiempo duró cada una de ellas?, ¿Quiénes la llevaron a cabo?, ¿Dónde?
- ¿Qué opinas sobre las capacitaciones?, ¿Por qué?
- ¿Qué más le gustaría recibir en las capacitaciones?
- ¿En la escuela ha recibido la visita del Capacitador de PLANCAD?, ¿Cada cuánto tiempo viene?, ¿Qué hace cuando viene?
- ¿En su programación del proceso de enseñanza y aprendizaje incorpora sabidurías propias de la comunidad?, ¿Cómo los desarrolla?
- ¿Participa a los padres de familia, autoridades, ancianos, etc.?
- ¿Qué opinan los padres acerca del Nuevo Enfoque Pedagógico?
- ¿Los padres saben en qué consiste el Nuevo Enfoque Pedagógico del Ministerio?, ¿Saben quién financia las actividades del Nuevo Enfoque Pedagógico?
- ¿Qué opinan sus colegas de la escuela, así como de otras escuelas acerca del Nuevo Enfoque Pedagógico del Ministerio?
- ¿Qué le da el Nuevo Enfoque Pedagógico a esta escuela?
- ¿Qué opina Ud. sobre los textos y cuadernos de trabajo?



III. OPINIONES RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LAS CARACTERÍSTICAS CULTURALES

- Tu profesor(a) les enseña en idioma aimara:
- Tu profesor(a) les trata bien y les respeta:
- Tu profesor(a) respeta las costumbres de la comunidad:
- Tu profesor(a) les visita a sus casas en la comunidad:
- Tu profesor(a) les enseña a apreciar a la comunidad:
- Tu profesor(a) les cuenta cómo vivían nuestros abuelos:
- Tu profesor(a) respeta las ropas que usas en la escuela:
- Tu profesor(a) viene a trabajar todos los días:
- En la escuela aprenden a respetar a los mayores:
- En la escuela aprenden a respetar nuestras costumbres:
- En la escuela aprenden a participar en los trabajos:
- En la escuela aprenden a compartir sus fiambres:
- En la escuela aprenden a ayudarse unos a otros:
- En la escuela dejan de ser chismosos:
- En la escuela aprenden a trabajar la chacra:
- En la escuela aprenden a cuidar los animales:
- En la escuela aprenden a usar las plantas para curarse:
- En la escuela aprenden a apreciar nuestras comidas:
- En la escuela hablan aimara sin vergüenza:
- En la escuela aprenden a apreciar nuestras costumbres:
- Los padres de familia van a la escuela con confianza:
- Los padres de familia quieren a la escuela como a su casa:
- La escuela participa en la fiesta de tu comunidad:

Anexo 6. Declaración jurada de autenticidad de tesis



Universidad
Nacional del
Altiplano



Vicerrectorado de
Investigación



Repositorio
Institucional



Escuela de
Posgrado

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

Por el presente documento, Yo **EDGAR QUISPE CHAMBI** identificado(a) con N° DNI: **01233580** en mi condición de egresado(a) del:

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

con código de matrícula N° **942763**, informo que he elaborado la tesis denominada:

LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD AIMARA DE ACORA

Es un tema original.


Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y no existe plagio/copia de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, me someto a las disposiciones legales vigentes y a las sanciones correspondientes de igual forma me someto a las sanciones establecidas en las Directivas y otras normas internas, así como las que me alcancen del Código Civil y Normas Legales conexas por el incumplimiento del presente compromiso

Puno, 05 de Agosto del 2025.


FIRMA (Obligatorio)



Anexo 7. Autorización de depósito de tesis en el Repositorio Institucional



Universidad
Nacional del
Altiplano



Vicerrectorado de
Investigación



Repositorio
Institucional



Escuela de
Posgrado

AUTORIZACIÓN PARA EL DEPÓSITO DE TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Por el presente documento, Yo **EDGAR QUISPE CHAMBI** identificado(a) con N° DNI: 01233580, con código de matrícula N° 942763, en mi condición de egresado(a) del Programa de Maestría o Doctorado: **MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN**

Informo que he elaborado la tesis denominada:

LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD AIMARA DE ACORA

para la obtención de **[X] Grado**.

Por medio del presente documento, afirmo y garantizo ser el legítimo, único y exclusivo titular de todos los derechos de propiedad intelectual sobre los documentos arriba mencionados, las obras, los contenidos, los productos y/o las creaciones en general (en adelante, los "Contenidos") que serán incluidos en el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

También, doy seguridad de que los contenidos entregados se encuentran libres de toda contraseña, restricción o medida tecnológica de protección, con la finalidad de permitir que se puedan leer, descargar, reproducir, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos, sin limitación alguna.

Autorizo a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno a publicar los Contenidos en el Repositorio Institucional y, en consecuencia, en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto, sobre la base de lo establecido en la Ley N° 30035, sus normas reglamentarias, modificatorias, sustitutorias y conexas, y de acuerdo con las políticas de acceso abierto que la Universidad aplique en relación con sus Repositorios Institucionales. Autorizo expresamente toda consulta y uso de los Contenidos, por parte de cualquier persona, por el tiempo de duración de los derechos patrimoniales de autor y derechos conexos, a título gratuito y a nivel mundial.


En consecuencia, la Universidad tendrá la posibilidad de divulgar y difundir los Contenidos, de manera total o parcial, sin limitación alguna y sin derecho a pago de contraprestación, remuneración ni regalía alguna a favor mío; en los medios, canales y plataformas que la Universidad y/o el Estado de la República del Perú determinen, a nivel mundial, sin restricción geográfica alguna y de manera indefinida, pudiendo crear y/o extraer los metadatos sobre los Contenidos, e incluir los Contenidos en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

Autorizo que los Contenidos sean puestos a disposición del público a través de la siguiente licencia:

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

En señal de conformidad, suscribo el presente documento.

Puno, 05 de Agosto del 2025.


FIRMA (Obligatorio)

