

**¿SE PRACTICA EL DIÁLOGO DE SABERES EN UNA I.E. EIB DE LA PROVINCIA
DE CUSCO, REGIÓN CUSCO?**

**TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE**

AUTOR(ES)

**DAYSÍ NOEMÍ CAMPOS DÍAZ
IVÁN RODRIGO CONDORI FLORES
MICHAEL SUCA QUISPE**

ASESOR(ES)

MAHIA BEATRIZ MAURIAL MACKEE

LIMA - PERÚ

2026

ASESORA

DRA. MAHIA BEATRIZ MAURIAL MACKEE



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	Suca Quispe, Michael
2.	Campos Diaz, Daysi Noemi
3.	Condori Flores, Ivan Rodrigo

Pertenecientes al programa de la carrera profesional Educación Intercultural Bilingüe, autores del trabajo titulado: **¿SE PRACTICA EL DIÁLOGO DE SABERES EN UNA I.E. EIB DE LA PROVINCIA DE CUSCO, REGIÓN CUSCO?**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el Título Profesional bajo la modalidad de tesis.

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	Maurial Mackee, Mahia Beatriz	Educación	Asesor

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de 16%, según el reporte emitido por el software Turnitin® (identificador de entrega: **3573247507**; fecha de entrega: **18-05-2026**).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: Lima, 24 de agosto de 2026

Firma del asesor
N° DNI: 09136159
ORCID: 0000-0001-7932-9762

JURADO DE TESIS

MG. INGRID ROSEMARY GUZMAN SOTA

PRESIDENTA

DR. FERNANDO ANTONIO GARCIA RIVERA

VOCAL

MG. PERLA GIULIANA NIQUEN MIRANDA

SECRETARIA

DEDICATORIA:

Esta investigación va dedicada a la institución educativa en donde se llevó a cabo esta bonita exploración, especialmente a los padres de familia, docentes, sabios, estudiantes que formaron parte de esta indagación, agradecidos por abrirnos las puertas y dejarnos hacer las prácticas en su escuelita

A nuestro queridos padres y madres que fueron nuestro soporte emocional en tiempos cruciales y de angustia

A nuestro equipo de trabajo por la persistencia hasta lograr el objetivo. La voluntad, compromiso, compañerismo en tiempos difíciles fueron los motores pilares para dar por concluida esta investigación.

AGRADECIMIENTOS:

Agradecemos a nuestra asesora por su guía y acompañamiento durante el desarrollo de esta investigación, así como a nosotros mismos, por nuestro esfuerzo, la dedicación y la constancia con la que enfrentamos este proceso.

Nuestro agradecimiento también va dirigido a los directores de las instituciones educativas donde realizamos nuestras prácticas preprofesionales, a los docentes que nos recibieron en sus aulas, y a los estudiantes, quienes compartieron su cultura, sus vivencias y sus tradiciones.

Asimismo, agradecemos a los padres y madres de familia que colaboraron con las entrevistas, nos recibieron en sus hogares y nos mostraron su forma de vida y saberes ancestrales.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO:

La presente investigación no contó con fuentes externas de financiamiento. Se desarrolló con recursos propios del equipo de trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	4
Planteamiento del problema	4
1.1. Planteamiento del Problema.....	4
1.2 Preguntas de investigación	5
1.2.1 Pregunta general	5
1.2.2 Preguntas específicas.....	5
1.3. Objetivos de la Investigación	6
1.3.1 Objetivo general:	6
1.3.2 Objetivos específicos.....	6
1.4 Justificación de la investigación.....	7
1.5. Limitaciones de la investigación	8
CAPÍTULO II	9
Marco Teórico Conceptual	9
2.1. Antecedentes del estudio.....	9
2.1.1. Antecedentes nacionales.....	9
2.1.2 Antecedentes internacionales	12
2.2. Marco Normativo	14
2.2.1. Marco normativo nacional	14
2.2.2. Marco normativo internacional	15
2.3 Definición de términos básicos	16
2.3.1 Diálogo de saberes:	16
a. Saberes ancestrales	17
b. Diálogo entre compañeros, docente, padres de familia y sabios.....	17
c. Temáticas contextualizadas que promueven la participación en el diálogo de saberes	18
d. Interacción de saberes propios y ajenos	19
2.3.2 Espacios y momentos para la práctica de diálogo de saberes:	20
2.3.4 Interacción de actores:.....	21
2.3.5 Interacción en escuela y fuera de la I.E.....	21
CAPÍTULO III	23
Metodología de la Investigación.....	23
3.1 Enfoque y tipo de la investigación	23
3.2 Población y muestra	24
Métodos o Actor Número de Numero de aplicaciones técnicas actores	25
Entrevista.....	25
3.3 Definición de categorías.....	26

3.3.1	Categorías a priori y categorías a posteriori.....	26
	Percepciones diversas sobre el valor del quechua. (a posteriori).....	26
3.4	Técnicas e instrumentos para recojo de datos	27
3.4.1	Técnicas.....	27
b.	Grupos focales.....	27
c.	Transcripciones.....	29
3.4.2	Instrumentos	29
b.	Guía de observación	30
c.	Cuaderno de campo.....	31
3.5	Consideraciones éticas	31
a.	Autonomía	31
b.	Confidencialidad.....	32
c.	Beneficencia	33
d.	No maleficencia.....	34
3.6.	Plan de recojo y análisis de datos.....	35
	CAPÍTULO IV	38
	Presentación y análisis de los resultados	38
4.1	Contexto del estudio.....	38
4.1.1	Caracterización de la institución educativa.....	38
4.2	¿Qué actividades permiten realizar el diálogo de saberes entre alumnos, comunidad y docentes? 39	
4.2.1	Espacios y momentos para la práctica del diálogo de saberes.	39
4.2.1.1	Actividades que permiten el diálogo entre compañeros, docentes, padres de familia y sabios.	39
a.	Feria gastronómica como espacio de intercambio cultural (escuela).....	40
b.	Preparación de recetas tradicionales con docentes, padres de familia y estudiantes (escuela) 42	
c.	Producción de materiales educativos (textos instructivos como las recetas, pirámide alimenticia) basados en prácticas culturales.	44
4.3	Interacción dentro y fuera de la I.E.	47
a.	Salidas pedagógicas (chacra, visitas arqueológicas, salidas ocasionales)	48
4.3.1.	Diálogo de saberes	52
4.3.1.1	Prácticas culturales como mediadores del diálogo de saberes	52
b.	Diálogo de saberes a través de los juegos interculturales (escuela).....	53
c.	Valoración de la medicina ancestral frente a la medicina moderna	55
4.3.1.2	Articulación entre conocimientos ancestrales y educación escolar	58
a.	Integración de prácticas tradicionales en el currículo escolar.....	58
b.	Uso de materiales locales, rescate de saberes ancestrales en el fitotoldo.	60
4.4	¿De qué manera se realiza el diálogo de saberes en los actores y espacios o escenarios educativos?	61

4.4.1.	Interacción de actores.....	61
4.4.1.1	Interacción activa de sabios, madres, padres y docentes.....	62
a.	Sabio como “fuentes vivas” de conocimiento en la escuela	62
b.	Estudiantes como aprendices activos e investigadores culturales (plantas medicinales) 65	
c.	Incorporación de las danzas (estudiantes y docentes) para preservar el patrimonio cultural comunitario.	68
d.	Padres encargados de transmitir los conocimientos ancestrales.	73
4.5.	¿Qué condiciones favorecen o limitan la implementación del diálogo intercultural de saberes en una I.E. de la región de Cusco?	76
4.5.1	Factores que influyen en la práctica del diálogo intercultural en la escuela	76
4.5.1.1	Diversidad de enfoques en la integración de saberes ancestrales.....	76
4.6.	Percepciones diversas sobre el valor del quechua.....	80
4.7	Discusión de resultados	84
4.7.1	Sobre la escuela como un espacio de intercambio de conocimientos ancestrales y occidentales.84	
4.7.2	Sobre el desarrollo de la interacción de los saberes ancestrales y occidentales.....	87
4.7.3	Sobre el diálogo de saberes en los actores y espacios o escenarios educativo.....	90
4.7.4.	Sobre condiciones que favorecen o limitan la implementación del diálogo de saberes en una I.E. de la región de Cusco.....	95
	CONCLUSIONES.....	100
1.	¿Qué actividades permiten realizar el diálogo de saberes entre alumnos, comunidad y docentes?	101
2.	¿Cómo se desarrolla la interacción de los saberes ancestrales y occidentales en una escuela EIB de Cusco?	102
3.	¿De qué manera se realiza el diálogo de saberes en los actores y espacios educativos? 103	
4.	¿Cuáles son las limitaciones para un desarrollo pleno del diálogo de saberes en una I.E. de la región de Cusco?.....	103
	RECOMENDACIONES	105
1.	Fortalecer la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	105
2.	Institucionalizar el calendario comunal como herramienta de planificación educativa. 105	
3.	Establecer espacios permanentes y reconocidos para la participación de sabios y sabias. 106	
4.	Revalorizar el quechua como lengua de enseñanza y de creación de conocimiento. 106	
5.	Crear un banco de saberes ancestrales escolar.	107
6.	Diseñar proyectos educativos comunitarios que integren escuela y comunidad como parte de la diversificación curricular.....	107
7.	Dar sostenibilidad a las experiencias exitosas ya iniciadas.....	108
	CAPÍTULO VI.....	109

Referencias bibliográficas	109
Anexos.....	116
a) Guía de entrevista Tabla 4.....	118
GUIA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES	118
Categorías Preguntas.....	118
GUIA DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA.....	120
GUIA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES.....	122
GUIA DE ENTREVISTA PARA SABÍAS/OS	124
b) Guía de observación	128
Uso de recursos comunitarios:.....	128
Participación de sabios y yachaq:.....	128
Actividades vivenciales:	128
Estrategias didácticas:	128
3. Consentimiento y Asentimiento	129
Título del estudio:	129
¿SE PRÁCTICA EL DIÁLOGO DE SABERES EN UNA I.E.....	129
Institución: Universidad Peruana Cayetano Heredia	129
¿De qué trata el estudio?	129
¿Qué haremos?	129
¿Es peligroso?.....	129
¿Recibiré algo?	130
¿Es privado?	130
¿Tienes preguntas?	130
¿Te gustaría participar en este estudio?	130
b) Consentimientos escritos:.....	131
c) Consentimiento para entrevistas.....	133
d) Consentimiento para la observación.....	136

Índice de Tablas

Tabla 1 Participantes de la investigación.....	25
Tabla 2 Categorías y subcategorías.....	26
Tabla 3 Matriz de consistencia	131
Tabla 4 Guía de entrevista para docentes	132
Tabla 5 Guía de entrevista para padres de familia	134
Tabla 6 Guía de entrevistas para estudiantes	136
Tabla 7 Guía de entrevista para sabías/os.....	138
Tabla 8 Guía de observación.....	142
Tabla 9 Asentimiento	143
Tabla 10 Consentimiento de la participación de padres a hijos.....	145
Tabla 11 Declaración y/o consentimiento del participante	147
Tabla 12 Declaración y/o consentimiento del participante.....	150

Índice de Figuras

Figura 1	45
Elaboración de una receta gastronómica local	
Figura 2	49
Visita al centro arqueológico de Inka Ripaq	
Figura 3	50
Siembra de papa	
Figura 4	63
Elaboración de T'anta wawa	
Figura 5	64
Estudiante muestra el resultado de la T'anta wawa	
Figura 6	66
Cartilla de saberes sobre plantas medicinales	
Figura 7	69
Danza tradicional Chunvivilcana	
Figura 8	70
Danza tradicional Valicha	
Figura 9	72
Presentación de Danzas	89
Figura 10	83
La achahala	

RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad describir cómo se da el diálogo de saberes en una institución educativa intercultural bilingüe (EIB) ubicada en la provincia de Cusco, región Cusco. La cual se desarrolló en un contexto caracterizado por la riqueza cultural y lingüística andina, en convivencia con la globalización y la castellanización. Donde se busca identificar de qué manera ocurre el diálogo de saberes entre los actores educativos, qué actividades lo favorecen y hasta qué punto se produce la interacción entre saberes ancestrales y occidentales. La investigación tiene un enfoque cualitativo, con diseño etnográfico. Se observaron aulas de 3.º, 4.º y 6.º grado de primaria y a tres docentes. Además, se observó a dos familias durante la época de siembra de papa en la comunidad. Se realizaron entrevistas a tres estudiantes, cuatro docentes y cuatro padres de familia. Los resultados muestran que existen espacios significativos, dentro y fuera de la escuela, donde se practica el diálogo de saberes, como ferias gastronómicas, salidas pedagógicas y preparación de medicina tradicional. También se evidenció la participación de sabios y sabias de la comunidad en el espacio educativo, una integración moderada de saberes ancestrales en el currículo y una valoración del conocimiento local por parte de los actores educativos. Sin embargo, se identificaron desafíos como la falta de sistematización, la oposición de algunos padres frente a la enseñanza del quechua y la necesidad de fortalecer el rol docente como mediador intercultural. Se concluye que sí se practica el diálogo de saberes, aunque aún requiere fortalecerse.

Palabras clave: Diálogo de saberes, educación intercultural bilingüe, saberes ancestrales, escuela EIB, identidad cultural.

ABSTRACT

The purpose of this research is to describe how the dialogue of knowledge takes place in an intercultural bilingual educational institution (EIB) located in the province of Cusco, Cusco region. The institution was developed in a context characterized by Andean cultural and linguistic richness, coexisting with globalization and Spanish-speaking communities. The aim is to identify how the dialogue of knowledge occurs among educational stakeholders, what activities foster it, and to what extent interaction between ancestral and Western knowledge occurs. The research has a qualitative approach, with an ethnographic design. Third, fourth, and sixth grade primary school classrooms and three teachers were observed. Two families were also observed during the community's potato planting season. Interviews were conducted with three students, four teachers, and four parents. The results show that there are significant spaces, both inside and outside the school, where knowledge exchange is practiced, such as food fairs, field trips, and traditional medicine preparation. The participation of community elders in the educational space was also evident, along with a moderate integration of ancestral knowledge into the curriculum, and an appreciation of local knowledge by educational stakeholders. However, challenges were identified, such as a lack of systematization, some parents' opposition to teaching quechua, and the need to strengthen the teacher's role as intercultural mediator. It

is concluded that knowledge dialogue is practiced, although it still needs to be strengthened.

Keywords: Dialogue of knowledges, bilingual intercultural education, ancestral knowledge, IBE school, cultural identity.

PISI RIMAYLLAPI

Kay maskaypa munayninqa, Qusqu llaqtapi tarikuq institución intercultural bilingüe educativa (EIB) nisqapi, imayna yachaymanta rimanakuy ruwakun chayta willanapaq chaymi ñin (huk chaka iskay yachay huñuq). Chaypaqmi riqsichikun imaynatas yachaymanta rimanakuy ruwakun yachay wasipi, ima ruwaykunawan chayta kallpachan, hinallataq imaynatas ruwakun ñawpaq yachaykuna-qhipa yachaykunawan. Kay maskayka llamkachinmi enfoque cualitativo, diseño etnográfico nisqawan, hinaspapas tawa yachachiqkunawan, 4° hinallataq 5° grado nisqawan aparikun, chaymantapa kimsa yachakuqkunawan, tawa tayta mamakunawan ima llamkakuran. Kay paqmi aparikun tapukuykuna hinallataq hawakuykunatapas yachaykuna huñunapaq. Chay ruwasqakunam qawarichin yachay wasi ukhupi hinallataq hawapipas ancha riqsisqa espaciokuna kasqanmanta, chaymi kanman feria gastronomía nisqakunaman, chakrakunaman llusqiy, chaynallataq ñawpaqmantaraq hampikuna allinyachiy, hukkunapas. Hinallataq, ayllullaqta kuraqkunapas yanapanku, ñawpa yachaykunata chikan churashka, hinallatak aparikun Currículu nisqapi chikkaq ñaupaq yachaykuna chaymantapapas yachachik runakunapas yupaychanku ayllullaqta yachayninkunata. Ichaqa, sasachakuykunapas tarikuranmi, mana sistematización nisqa kasqanmanta, chaynallataqmi yachachiqkunapa ruwayninta kallpanchanapaq mediación intercultural nisqapi. Tukunapaqka, kay llank'aypin

hawarimuyku chay yachaywasipi aparikun huk chaka iskay yachay huñuq, ichaqa kallpachayraqmi faltachkan.

Chanin rimaykuna: Huk chaka iskay yachaykuna huñuq, iskay simipi kawsaypura yachay, ñawpaq yachaykuna yachaywasi EIB nisqa, identidad cultural nisqa

INTRODUCCIÓN

El convenio N.º 169 de la Organización Internacional de Trabajo – OIT, garantiza el respeto a los derechos fundamentales para que haya una igualdad de oportunidades y trato para la población indígena, en su artículo 27 sobre Educación y Medios de Comunicación, indica que los programas y los servicios educativos dirigidos a las comunidades interesadas deben ser elaborados y ejecutados en colaboración con ellos, con el propósito de atender sus necesidades específicas. Estos deben incluir su historia, saberes, técnicas, sus valores y todas sus demás aspiraciones sociales, culturales y económicas, es decir, que las enseñanzas en las escuelas se deben realizar incluyendo a la comunidad, con el fin de dar una educación de calidad.

En el marco normativo nacional, la Ley General de Educación (2020) establece que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) debe implementarse en todo el sistema educativo, promoviendo el respeto por la diversidad, la valoración de la cultura propia y el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Asimismo, se señala la necesidad de incorporar en los contenidos educativos la historia, saberes, tecnologías ancestrales, valores de los pueblos originarios. También se garantiza el aprendizaje en lengua materna y en castellano como segunda lengua, además de exigir que los docentes dominen ambas lenguas. Además, la norma resalta la importancia de la participación de los pueblos indígenas en la formulación y gestión de programas educativos, contribuyendo así a la preservación y desarrollo de sus lenguas y saberes.

Sin embargo, en la práctica preprofesional que se realizó en la provincia de Cusco se observaron muchos desafíos, como la desconexión entre el conocimiento

local-ancestral y el currículo nacional, poca participación de los sabios de la comunidad, resistencia al uso de la lengua originaria quechua (runa simi) y una escasa sistematización de las prácticas interculturales. Por ello, surge la necesidad de investigar hasta qué punto se practica el diálogo de saberes en una institución EIB del departamento de Cusco.

Esta tesis parte de una preocupación por revalorar y fortalecer los saberes ancestrales en el contexto escolar, reconociendo que la integración de estos conocimientos no solo fortalece la identidad cultural de los niños y niñas, sino que también permite realizar una enseñanza más significativa, contextualizada y transformadora. Este estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, donde se indagan las interacciones entre estudiantes, docentes, padres de familia y sabios locales en torno a la construcción de conocimientos en espacios formales e informales de aprendizaje.

En este informe en el **Capítulo I**, se plantea el problema de investigación y se presentan las preguntas, objetivos, justificación y limitaciones del estudio. Se expone cómo el sistema educativo EIB aún enfrenta retos estructurales que dificultan la práctica efectiva del diálogo de saberes en las escuelas rurales del país.

El Capítulo II desarrolla el marco teórico-conceptual y normativo. Se revisó los antecedentes de estudios similares, tanto nacionales como internacionales, con el fin de contextualizar la investigación. Posteriormente, se analizaron las bases legales que respaldan la EIB, dado que estas constituyen el sustento jurídico del estudio. Además, se definieron las principales categorías y subcategorías que orientan la investigación, entre las cuales destacan los saberes

ancestrales, la interacción de actores (docentes, estudiantes, comunidad) y los espacios educativos (dentro y fuera de la I.E). De esta manera, el capítulo proporciona un sólido fundamento teórico y normativo para el desarrollo del trabajo (allin llank'ay ruwaqunapaq).

Capítulo III, Este capítulo presenta el marco metodológico del estudio, el cual adoptó un enfoque cualitativo con diseño etnográfico. Para comenzar, se estableció el perfil de la muestra participante, conformada por (docentes, estudiantes, padres de familia, sabios y sabias). A continuación, se especifica las técnicas de recolección de datos implementadas: entrevistas semiestructuradas, observación participante y grupos focales, seleccionadas por su capacidad para capturar perspectivas en profundidad. En cuanto a los aspectos éticos, se siguieron protocolos recomendados por la universidad que incluyeron la obtención de consentimiento informado, la protección de la identidad de los participantes y el manejo confidencial de la información. Por último, se diseñó un sistema de análisis de datos que comprendió cuatro fases principales: transcripción, organización de la información, codificación y triangulación de los hallazgos.

Finalmente, en el **Capítulo IV**, se presentan y se analizan el capítulo de resultados de los hallazgos del cuaderno campo, entrevistas a actores, observaciones y fotografías, se describen las diferentes actividades escolares y comunitarias que nos permiten entender hasta qué punto se da el diálogo de saberes. Cada apartado responde a los objetivos y preguntas de investigación acompañado por las categorías y subcategorías. Además, se presenta la discusión de resultados, recomendaciones y conclusiones.

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema

1.1. Planteamiento del Problema

Las políticas educativas interculturales del Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) están diseñadas para brindar un servicio educativo de calidad y con pertinencia a las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas u originarios. Este modelo reconoce la diversidad como una riqueza y un derecho, por lo tanto, se orienta a garantizar procesos pedagógicos que promuevan la afirmación cultural, el desarrollo lingüístico tanto en lengua originaria como en castellano, y la construcción de una ciudadanía intercultural. Para ello, se contempla la participación de docentes especializados en EIB, quienes deben poseer dominio de la lengua originaria y asumir la responsabilidad de implementar una propuesta pedagógica intercultural. Esta propuesta debe enfatizar el tratamiento y la valorización de los saberes y conocimientos propios de las culturas originarias, así como el uso de materiales educativos adecuados, elaborados en lengua originaria y castellano. Sin embargo, en las prácticas preprofesionales se evidenciaron múltiples problemas, entre los cuales se encuentra la falta de docentes especializados en EIB en zonas rurales, esto repercute en la forma en que se abordan los saberes culturales en el aula. Por otro lado, los materiales de trabajo producidos por el Ministerio de Educación requieren de contextualización y que respondan a la realidad cultural y lingüística del estudiante. Esto dificulta la planificación de sesiones significativas, pues se prioriza el conocimiento occidental, dejando de lado los saberes ancestrales y las prácticas comunitarias.

Como consecuencia, los estudiantes van olvidando las prácticas culturales, saberes, diálogos y las costumbres ancestrales

Por otro lado, la implementación del modelo educativo intercultural en las zonas rurales, enfrentan otros desafíos como la resistencia por parte de los padres de familia respecto a la enseñanza en las lenguas originarias, argumentando que podría provocar retraso en el aprendizaje del castellano, lo cual limita la transmisión generacional de la lengua y de los conocimientos culturales. Además, se observa que en el entorno familiar de los estudiantes no se transmite de forma activa los saberes ancestrales, debido a factores como la estigmatización social que sufrieron muchos padres y madres durante su infancia y juventud. Lo que ha generado un proceso de silenciamiento de estos conocimientos. Esta desconexión intergeneracional debilita aún más la construcción de una educación verdaderamente intercultural y con pertinencia cultural para los niños y niñas.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 Pregunta general

- ¿Hasta qué punto se da el diálogo de saberes en una escuela EIB de la región de Cusco?

1.2.2 Preguntas específicas

- ¿Qué actividades permiten realizar el diálogo de saberes entre alumnos, comunidad y docentes?
- ¿Cómo se desarrolla la interacción de los saberes ancestrales y occidentales en una escuela EIB de Cusco?

- ¿De qué manera se realiza el diálogo de saberes en los actores y espacios o escenarios educativos?
- ¿Qué condiciones favorecen o limitan la implementación del diálogo intercultural de saberes en una I.E. de la región de Cusco?

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1 Objetivo general:

- Describir hasta qué punto se da el diálogo de saberes en una escuela EIB entre alumnos y el docente en el departamento de Cusco.

1.3.2 Objetivos específicos

- Describir las actividades que les permiten realizar el diálogo de saberes entre alumnos, comunidad y docentes.
- Identificar de qué manera se realiza el diálogo de saberes en actores y en espacios o escenarios educativos.
- Analizar el desarrollo de la interacción de los saberes ancestrales y occidentales en una escuela EIB de Cusco
- Registrar las condiciones que favorecen o limitan la implementación del diálogo intercultural de saberes en una I.E. de la región de Cusco

1.4 Justificación de la investigación

La sociedad actual está caracterizada por la diversidad de múltiples aspectos como el cultural, social y étnico. En este contexto, es fundamental que la escuela se convierta en un espacio en el que se reconozcan y respeten las diferentes formas de conocimiento presentes en la comunidad educativa. Por otro lado, el diálogo de saberes permite abrir espacios de interacción, reflexión y aprendizaje mutuo entre estudiantes, profesores, familias y comunidad, fortaleciendo así la identidad y pertenencia de cada persona.

El estudio del diálogo de saberes en la escuela promueve una educación más relevante y significativa para los estudiantes al considerar las vivencias y conocimientos previos de los alumnos, que se pueden establecer conexiones entre lo que se enseña en el aula y la realidad de los estudiantes. Esto favorece un aprendizaje contextualizado, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se vuelven más significativos y potencian la construcción de conocimientos.

Por ello, es importante promover un enfoque educativo inclusivo y diverso que reconozca y valore los distintos conocimientos y experiencias que cada individuo aporta, fomentando una mayor igualdad de oportunidades educativas. Al reconocer y valorar los diferentes saberes presentes en la escuela, se promueve la inclusión de todos los estudiantes en el proceso educativo. Esto quiere decir, reconocer y valorar las diversas formas de pensar, saberes, costumbre y otros, presentes en cada persona, reforzando así la participación y el desarrollo integral de todos los estudiantes. El proyecto de estudio del diálogo de saberes en la escuela es fundamental para promover una educación inclusiva, contextualizada y equitativa, que valore y respete los diferentes saberes y experiencias presentes en la institución educativa.

1.5. Limitaciones de la investigación

Durante el desarrollo de la investigación se presentaron diversas limitaciones que influyeron en el proceso de recolección de información y en el trabajo de campo. No todos los actores educativos colaboraron de manera activa o constante, lo que dificultó, en algunos momentos, la profundización en ciertos temas relevantes para el estudio. Asimismo, se experimentaron problemas tecnológicos, especialmente por la inestabilidad del servicio de internet en la zona, lo cual limitó la comunicación fluida, el acceso a fuentes digitales y la sistematización oportuna de la información.

Por otro lado, la escasez de investigaciones previas centradas específicamente en el diálogo de saberes dentro de escuelas EIB rurales de revitalización lingüística, limitó el sustento teórico y obligó a realizar una búsqueda amplia y minuciosa de fuentes complementarias. A ello se suma la falta de datos sistematizados y fiables sobre las prácticas interculturales en la institución estudiada, lo que implicó un mayor esfuerzo para recoger y validar la información directamente con los actores involucrados.

Pese a estas limitaciones, la investigación se llevó a cabo con compromiso, flexibilidad y respeto por la comunidad, logrando alcanzar los objetivos propuestos y contribuir significativamente a la comprensión del diálogo de saberes en contextos educativos interculturales.

CAPÍTULO II

Marco Teórico Conceptual

2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1. Antecedentes nacionales

Guzmán (2021) en su trabajo de investigación desarrollado en la ciudad de Lima, abordó el tema del diálogo de saberes en la formación docente de Educación Primaria Intercultural Bilingüe (EIB), con el objetivo general de implementar una propuesta metodológica basada en la reflexión de docentes y estudiantes sobre sus propias concepciones y experiencias formativas. La investigación utilizó un enfoque cualitativo, con diseño de investigación acción participativa, y tuvo como población a estudiantes y docentes de la carrera de EIB, sin especificarse una muestra estadística, dado su carácter participativo. En sus hallazgos identificó que el diálogo de saberes es sostenido en la sabiduría de los pueblos originarios y en el intercambio con otros saberes, lo que fortaleció la identidad cultural y profesional de los estudiantes, permitiéndoles construir referentes pedagógicos y significativos para sus prácticas en escuelas EIB. A manera de concluir, se afirma que una formación centrada en el diálogo de saberes no solo enriquece la formación profesional docente, sino que también contribuye a una convivencia intercultural más equitativa y transformadora dentro del ámbito universitario.

Sallo (2024), en su investigación desarrollada en el departamento de Cusco, la cual tuvo un enfoque cualitativo y de acción participativa, planteó como objetivo dar a conocer la importancia de incorporar los saberes ancestrales en las sesiones de aprendizaje en el área de Matemática, la cual se desarrolla a través de

la revisión de documentos que existente sobre la incorporación de saberes ancestrales en la educación, específicamente en el contexto de la (EIB), esto es importante para garantizar un aprendizaje significativo que respete y valore el contexto cultural de los estudiantes, esta investigación contribuye a la recuperación e incorporación de saberes ancestrales en la educación, promoviendo una enseñanza más pertinente y relevante para los estudiantes de comunidades andinas.

Sihuincha & Yupanqui (2025), en su investigación sobre el tema, el diálogo de saberes en la Institución Educativa (IE), en el departamento de Cusco, Distrito Sicuani, tuvo como objetivo general describir el proceso de diálogo de saberes en el tercer grado de primaria de una institución educativa EIB en Sicuani, Canchis. Se empleó un enfoque cualitativo con diseño etnográfico, aplicando técnicas como la observación participante y entrevistas a profundidad. La muestra estuvo compuesta por 58 estudiantes de tercer grado y sus docentes. Entre los principales hallazgos se identificó que el diálogo de saberes se realiza mediante prácticas pedagógicas que articulan saberes locales (uso del quechua, actividades agrícolas, cuentos basados en el río Willcamayu) con contenidos curriculares oficiales. Sin embargo, se evidenciaron dificultades como la falta de recursos adecuados y la resistencia al uso de la lengua originaria. Se concluye que el diálogo de saberes es una herramienta educativa valiosa para fortalecer la identidad cultural y promover un aprendizaje contextualizado.

Mamani, et al (2025) realizaron una investigación titulada Incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa de nivel primaria, en la región Puno, con el objetivo de describir cómo

se incorporan los saberes locales en una escuela EIB ubicada en la comunidad de Solitario, región Puno. La metodología empleada fue cualitativa, con diseño etnográfico y descriptivo. Se trabajó con una muestra conformada por 14 participantes: siete estudiantes, dos docentes y cinco padres de familia. Se utilizaron técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, junto con instrumentos como diarios de campo y guías de observación y entrevista. Los hallazgos revelan que, si bien existe una gran riqueza de saberes locales en la comunidad, su incorporación en los procesos educativos formales es limitada. Esta incorporación se da de manera parcial, mayormente de forma oral, con apoyo de videos o materiales como el libro "Aimara", y con escasa realización de actividades vivenciales. Las conclusiones destacan que esta limitación responde tanto al desinterés de algunos docentes como de los padres de familia, quienes priorizan los aprendizajes modernos y, en algunos casos, exigen retribución económica para compartir conocimientos. A su vez, los docentes requieren más tiempo y apoyo para integrar efectivamente estos saberes en su enseñanza.

Najarro (2022), en su investigación sobre saberes ancestrales de los estudiantes de educación básica, desarrollada en el centro poblado El Porvenir, provincia de Chincheros, región Apurímac, tuvo como objetivo general determinar el conocimiento de los saberes ancestrales que poseen los estudiantes de educación básica. La investigación se realizó con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y descriptivo simple. La población estuvo conformada por 145 estudiantes de primaria y secundaria, y la muestra aleatoria estratificada fue de 105 estudiantes. Se utilizó como instrumento una encuesta estructurada de 31

preguntas. Entre los principales hallazgos, se identificó que los estudiantes poseen conocimientos profundos sobre saberes ancestrales en agricultura y medicina tradicional, incluyendo prácticas rituales, uso de fases lunares, plantas medicinales y animales como el cuy. Se concluyó que estos saberes son transmitidos principalmente por padres y abuelos, y que la convivencia familiar fortalece la conservación de estos conocimientos en las nuevas generaciones.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Quichimbo et al (2023), investigadores de universidades ecuatorianas, realizaron un estudio en varias provincias del Ecuador con el propósito de conocer cómo se aplica el proceso metodológico del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y sus aportes al diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad en el sistema educativo. La investigación tuvo un enfoque cualitativo con mirada etnográfica y se desarrolló mediante observaciones, entrevistas semiestructuradas y cartografía social participativa. La muestra fue no probabilística y estuvo compuesta por 20 docentes kichwahablantes de instituciones EIB distribuidas en seis provincias. Los hallazgos evidencian que los docentes implementan las cuatro fases del MOSEIB —dominio, aplicación, creación y socialización del conocimiento— mediante estrategias pedagógicas que valorizan los saberes ancestrales, fomentan la identidad cultural y promueven la participación de la comunidad. Se concluye que el modelo permite generar ambientes de aprendizaje contextualizados, con pertinencia cultural, lingüística y territorial, aunque se identifican desafíos como la falta de materiales adecuados y el enfoque limitado de la interculturalidad por parte de algunos docentes.

Cadena et al (2023), desde la Universidad Central del Ecuador, desarrollaron una investigación en Quito centrada en la inclusión de saberes ancestrales andinos en la educación matemática como parte del diálogo de saberes. El objetivo general fue analizar cómo la etnomatemática puede convertirse en una herramienta inclusiva que permita visibilizar la cosmovisión andina en el aula. El estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo, mediante un diseño teórico-propositivo, basado en el análisis documental y el desarrollo de propuestas metodológicas desde la Etnomatemática. No se trabajó con una muestra empírica específica, pero sí se abordó el tema desde una perspectiva macro educativa en el contexto andino. Los hallazgos muestran que la incorporación de saberes ancestrales permite no solo fortalecer la identidad cultural, sino también mejorar la comprensión de conceptos matemáticos en contextos contextualizados y significativos. Se concluye que es necesario descolonizar la enseñanza de las matemáticas y promover una educación inclusiva que reconozca la diversidad epistémica, cultural y territorial en América Latina.

Quilaqueo et al (2020). En su investigación sobre diálogo de saberes en educación intercultural, conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México, se presenta una investigación internacional realizada en comunidades indígenas de México y Chile, cuyo objetivo fue construir una base epistémica intercultural de conocimientos que articule los saberes indígenas con el saber escolar. Este estudio, de enfoque cualitativo, diseño etnográfico e intervención educativa, trabajó con comunidades indígenas de los pueblos Mapuche (Chile) y Tseltal, Tzotzil, Chol y Nahua (México). A través de una muestra intencionada compuesta por docentes indígenas, estudiantes, familias y sabios tradicionales, se

exploró cómo las prácticas pedagógicas propias se integran en los contextos escolares. Entre los principales hallazgos destacan las tensiones epistémicas generadas por el desconocimiento del saber indígena en el currículo oficial y la necesidad de una pedagogía situada, crítica y descolonizadora. Se concluye que el diálogo de saberes solo es posible mediante una educación construida con las comunidades, respetando sus lenguas, espiritualidades y territorialidades como espacios epistémicos y políticos.

2.2. Marco Normativo

2.2.1. Marco normativo nacional

La constitución Política del Perú (1993) en su artículo 16 menciona que el estado se hace responsable de coordinar en la política educativa, que establece algunas pautas generales para los planes de estudio y también determinando los requisitos mínimos para la organización de las instituciones educativas. Además, supervisa el cumplimiento de estas normas y la calidad de la educación. También, se debe tener en cuenta que ninguna persona sea negada a obtener una educación adecuada sin importar su situación económica o a su discapacidad mental o física.

Por otra parte, la Ley General de Educación (2003), en su artículo 20, establece que la educación intercultural se aplica en el sistema educativo, el cual fomenta el valor y enriquecimiento de nuestra cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la salvaguarda de los derechos de los pueblos indígenas, mediante la incorporación de conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas. Asimismo, se asegura que los estudiantes adquieran conocimientos en su lengua materna y utilicen el castellano

como segunda lengua, lo que facilita la adquisición de lenguas extranjeras en etapas posteriores. Además, se busca que los comuneros participen en la elaboración y ejecución de programas educativos.

2.2.2. Marco normativo internacional

El marco normativo internacional se ha establecido a base de los principios fundamentales para la protección de los derechos culturales, lingüísticos y educativos de los pueblos indígenas. Además, los diversos organismos internacionales han reconocido que la educación debe estar estrechamente vinculada con la identidad, los saberes y las prácticas culturales de los pueblos originarios, para así promover un enfoque intercultural que dialogue con la diversidad.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aprobado en 1989, que establece en su artículo 27 que los programas educativos deben ser desarrollados con la participación de los pueblos indígenas, respetando su historia, sus conocimientos, sus técnicas y valores culturales. Además, en su artículo 28 señala la importancia de impartir educación en la lengua materna y de incorporar contenidos que se correspondan con el contexto cultural del estudiante.

Por su parte, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), lo reafirma en su artículo 14 el derecho de los pueblos indígenas a establecer y controlar sistemas y programas educativos que se enseñen en su propia lengua, y que respondan a sus métodos de enseñanza y aprendizaje. Además, el documento enfatiza el respeto por los saberes ancestrales y la necesidad de un diálogo intercultural dentro de los sistemas educativos.

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha promovido de manera activa la educación intercultural como un derecho y una herramienta para la inclusión, la equidad y la justicia social. Lo cual se evidencia en su informe *Educación en un mundo plural, 2006*, en la que resalta la importancia de reconocer y valorar los conocimientos locales en el diseño curricular, y propone una educación que promueva el intercambio y la interacción entre diferentes formas de saber, lo cual constituye la base del diálogo de saberes.

Estos marcos normativos internacionales respaldan el desarrollo de una educación intercultural bilingüe que no solo reconozca la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, sino que también fomente la participación de estos, en la construcción del conocimiento escolar, para así promover un aprendizaje significativo y de calidad.

2.3 Definición de términos básicos

2.3.1 Diálogo de saberes:

En el marco de la educación intercultural bilingüe, el concepto de diálogo de saberes adquiere un papel fundamental, ya que nos permite comprender cómo se relacionan, interactúan y coexisten distintos tipos de conocimiento dentro del contexto educativo. En particular, en las escuelas EIB, el diálogo entre los saberes ancestrales y los conocimientos modernos y occidentales, son clave para una enseñanza con pertinencia cultural.

Delgado y Rist (2016), menciona que el diálogo de saberes es fundamental para transformar las escuelas en espacios donde se reconozcan y valoren diversos

conocimientos, fomentado la interacción entre los saberes académicos u occidentales y los conocimientos locales o ancestrales, se promueve una educación más integral y pertinente, es decir este diálogo no solo enriquece el aprendizaje de los estudiantes, sino que también contribuye a construir una sociedad más justa y equitativa, donde se respeten las múltiples formas de conocer el mundo.

a. Saberes ancestrales

Los saberes ancestrales son la base viva de muchas comunidades, si bien es cierto no están escritos en libros, pero se transmiten de generación en generación, a través de la práctica, la palabra y el ejemplo, por ello reconocer su valor en la escuela es un acto de justicia cultural y una forma de enriquecer el aprendizaje desde las raíces.

Valdivieso (2017) define que los saberes ancestrales, son todos los conocimientos originales que se han mantenido a lo largo del tiempo, abarcan una amplia gama de disciplinas, incluyendo la medicina, la gastronomía, las lenguas ancestrales, las técnicas de comunicación como las señas y secretos, la agricultura, la conexión espiritual, las lenguas originarias, los microclimas y muchos más. La transmisión intergeneracional, de los sabios a las nuevas generaciones, es lo que garantiza la supervivencia de estos saberes ancestrales, dando lugar a nuevos sabios y conocedores.

b. Diálogo entre compañeros, docente, padres de familia y sabios

En la escuela, los conocimientos no se construyen de manera individual, sino en comunidad, cuando los estudiantes, docentes, familias y sabios dialogan,

comparten experiencias y aprenden juntos, así fortaleciendo la identidad y el sentido de pertenencia de cada uno de los individuos.

Como señala Freire (1970), la escuela se constituye como un espacio de diálogo y construcción colectiva de conocimientos, donde los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad participan activamente en el proceso educativo, promoviendo la transformación social y la conciencia crítica. Es así que la comunicación dentro de la comunidad educativa es una fuente fundamental para preservar los saberes ancestrales y la enseñanza de los saberes locales y académicos. Padres de familia, docentes, alumnos y sabios (yachaq, en quechua collao) forman una comunidad en constante interacción, lo que fomenta el desarrollo de competencias interculturales. Estas actividades de comunicación se manifiestan en reuniones, eventos comunitarios, festividades del calendario comunal y otras instancias donde se da una interacción activa entre sabios, madres, padres de familia, docentes y estudiantes.

c. Temáticas contextualizadas que promueven la participación en el diálogo de saberes

Para que el diálogo de saberes ocurra de forma auténtica, es fundamental abrir espacios donde se hablen temas que conecten con la vida, la cultura y el entorno de los estudiantes. Cuanto más cercano, significativos y contextualizados sean los contenidos, mayor será la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa.

Caquihua (2016), menciona que el Sumak Kawsay (buen vivir) ofrece una alternativa convincente al paradigma dominante de la educación occidental, que a menudo prioriza el individualismo, la competencia y el crecimiento económico

por sobre el bienestar integral y la armonía con la naturaleza. La autora visualiza una educación arraigada en los principios del Sumak Kawsay, fomentando una conexión profunda con la naturaleza, los valores comunitarios y la responsabilidad personal. En el diálogo de saberes existen temas muy interesantes y relevantes para fomentar una participación activa en el sector educativo; como la diversidad cultural e identidad, cosmovisión andina, desarrollo sostenible en base al Sumak Kawsay, salud y medicina tradicional, justicia social, tecnología y conocimiento ancestral, responsabilidad social, arte y cultura, comunicación ancestral, señas y secretos, etc. cada uno de estos aspectos incentiva a participar más en distintas situaciones que se propone dentro y fuera de la comunidad.

d. Interacción de saberes propios y ajenos

El diálogo de saberes también se manifiesta cuando los conocimientos propios (Kiqinpa yachayñin) de la comunidad se relacionan con saberes provenientes de otros contextos, como los conocimientos ancestrales y occidentales. Esta interacción permite que los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad compartan, comparen y reflexionen sobre diferentes formas de conocimiento, favoreciendo un aprendizaje más amplio y significativo dentro del contexto educativo intercultural.

En este sentido, Bonfil (1983) menciona que las culturas se relacionan a partir de elementos culturales propios y ajenos, así como de la capacidad que tienen los grupos sociales para decidir sobre su uso. Desde esta perspectiva, los saberes propios (kikinpa yachaynin) forman parte de la cultura de la comunidad, mientras que los saberes ajenos (huqkunaq yachayninkuna) provienen de otros sistemas

culturales, pero pueden ser incorporados y reinterpretados por los actores educativos según sus necesidades y realidades.

Dentro del diálogo de saberes, la interacción entre conocimientos propios y ajenos puede evidenciarse en diferentes situaciones o escenarios educativos, como la relación entre conocimientos ancestrales y contenidos curriculares, la comparación entre prácticas tradicionales y conocimientos científicos, o la integración de saberes comunitarios en actividades pedagógicas. Este proceso permite enriquecer el aprendizaje, fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y promover una educación intercultural que valore la diversidad de conocimientos presentes en la comunidad educativa.

2.3.2 Espacios y momentos para la práctica de diálogo de saberes:

Dentro del enfoque intercultural, no basta con reconocer los diversos saberes, sino que también es necesario generar espacios y momentos concretos donde estos se puedan compartir y valorar, por ello las escuelas EIB, deben ser los escenarios y una oportunidad para que estudiantes, docentes y comunidad dialoguen desde sus propias experiencias y conocimientos, fortaleciendo los aprendizajes desde un enfoque propio.

Según Pérez y Alfonzo (2008), los espacios para el diálogo de saberes en la escuela están basados en una visión integral en donde fomentan la interacción entre docentes, estudiantes y la comunidad, de esta forma se promueven la ruptura con estructuras pedagógicas establecidas, además menciona que estos espacios contextualizan el aprendizaje, estimulan la creatividad y la autonomía de los estudiantes, facilitando el intercambio de saberes a través de proyectos educativos

comunitarios y encuentros abiertos, enriqueciendo el proceso educativo con diversas perspectivas y conocimientos.

2.3.4 Interacción de actores:

En la escuela intercultural, el aprendizaje surge del encuentro entre personas que piensan y viven de maneras distintas. Docentes, estudiantes, madres, padres y sabios de la comunidad no solo comparten conocimientos, sino también formas de relacionarse. Por ello, la interacción entre actores es clave para que el diálogo de saberes ocurra de forma auténtica.

Al respecto, Rodríguez (2019) afirma que la situación y la relación se establece mediante el poder de los participantes involucrados, determina el asumir uno u otro rol donde se evidencia la interacción de distintas formas, en la escuela los actores sociales son docentes, alumnos y padres de familia.

Por su parte, Orozco et. al (2017) mencionan que el diálogo de saberes se realiza a través de la comunicación de varios actores, es decir, participación de la comunidad, docentes y estudiantes en la cual manifiestan sus puntos de vista, sobre un tema o conocimiento y busca reconocer a las personas, sus representaciones y prácticas culturales en determinadas situaciones.

2.3.5 Interacción en escuela y fuera de la I.E.

El diálogo de saberes no se limita al aula; también se construye en la chacra, en la casa, en la comunidad, en las celebraciones y en cada espacio donde hay aprendizaje compartido. Reconocer estos escenarios más allá de la escuela

permite ampliar la mirada educativa y valorar la sabiduría que se transmite en la vida cotidiana.

Enrique y Norys (2008), describen que el diálogo de saberes que se da dentro o fuera de la escuela, implica que el profesor asuma una pedagogía adaptable y colaborativa, alejándose del enfoque convencional, es decir, salir más allá de lo que dice el currículum. Esto fomenta la investigación, la reflexión y la inclusión de múltiples perspectivas para enriquecer el proceso de aprendizaje, desafiando las normas establecidas y promoviendo el pensamiento complejo.

CAPÍTULO III

Metodología de la Investigación

3.1 Enfoque y tipo de la investigación

Esta investigación cuenta con un enfoque cualitativo, la cual tuvo como objetivo comprender y describir la dinámica de interacción y la construcción de conocimiento dentro de una escuela EIB en el departamento de Cuzco. Este método no solo consiste en recopilar datos, sino que también permite sumergirse en tradiciones culturales y sociales, asimismo influye en los procesos educativos.

La elección de la metodología cualitativa nos permitió explorar a fondo las experiencias, perspectivas y prácticas dentro de la comunidad educativa, proporcionando una visión rica y contextualizada. Además, este estudio aspira a ofrecer una visión holística de la comunidad educativa, destacando las complejidades y las conexiones entre las interacciones sociales y la construcción de conocimiento, a base de este contexto. Según (Córdoba, 2018), la investigación cualitativa está centrada en las observaciones naturales y modelos comprensivos del comportamiento de las personas, adoptando una perspectiva constructivista y transformadora de la realidad social.

Por lo que comprender el diálogo de saberes en una escuela EIB requiere estar dentro del contexto, observar con sensibilidad y recoger las voces de quienes viven el día a día escolar y comunitario. Por ello, el diseño etnográfico resultó pertinente, ya que permitió conocer desde dentro las prácticas, relaciones y significados que construyen los docentes, estudiantes y familias.

Álvarez (2011), afirma que la etnografía educativa se refiere a un tipo de investigación etnográfica que se lleva a cabo dentro del contexto específico de una escuela. Este diseño implica la observación participante y el estudio detallado de las interacciones sociales, las prácticas culturales y las dinámicas educativas que tienen lugar en el entorno escolar. En esta investigación se utiliza el diseño mencionado arriba, lo que significa que se involucra activamente en el contexto que se está estudiando, la elección de un enfoque etnográfico se basa en la comprensión de que las dinámicas culturales, sociales y contextuales son esenciales para analizar fenómenos complejos, este diseño va más allá de la recopilación de datos; busca comprender mejor las experiencias, las interacciones y los significados que los participantes atribuyen a su entorno educativo, para contextualizar y dar vida a las narrativas de los actores de una escuela. También trabajaremos en el entorno de la educación comunitaria, en tanto el maestro puede invitar a los y las estudiantes a trabajar en la chacra, el huerto, etc. con o sin participación del sabio/a.

3.2 Población y muestra

La muestra está conformada por los actores de la institución educativa primaria EIB poli docente rural completa en una comunidad del distrito de San Sebastián, de la provincia de Cusco, departamento de Cusco, con una muestra considerable de participantes que se integró en la investigación en diferentes momentos como en la entrevista y observación.

Tabla 1

Participantes de la investigación

Métodos técnicas	o Actor	Número de actores	Numero de aplicaciones
Observación participante	Docentes y estudiantes	3/21	10
	Docente	3	3
Entrevista semiestructurada	Estudiantes	6	6
	Padres de familia	4	4
Total, de aplicaciones			23

Nota: Información sobre los participantes en la investigación (2025). *Fuente:*

Elaboración propia.

3.3 Definición de categorías

3.3.1 Categorías a priori y categorías a posteriori

Tabla 2

Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Espacios y momentos para la práctica del diálogo de saberes	Actividades que permiten el diálogo entre compañeros, docentes, padres de familia y sabio
	Interacción dentro y fuera de la I.E.
Diálogo de saberes	Prácticas culturales como mediadores del diálogo de saberes.
	Articulación entre conocimientos ancestrales y educación escolar
	Interacción de saberes propios y ajenos
Interacción de actores	Interacción activa de sabios, madres, padres y docentes
Factores que influyen en la práctica del diálogo intercultural en la escuela (a posteriori)	Diversidad de enfoques en la integración de saberes ancestrales. (a posteriori)
	Percepciones diversas sobre el valor del quechua. (a posteriori)

Nota: las categorías a posteriori o emergentes nacieron a partir de la experiencia en la investigación. **Fuente:** *Elaboración propia.*

3.4 Técnicas e instrumentos para recojo de datos

3.4.1 Técnicas

a. La entrevista semiestructurada

En esta investigación se empleó la entrevista semiestructurada como una de las técnicas en el recojo de la información, la cual permitió ajustar las preguntas de acuerdo con las necesidades y objetivos de la investigación, de la misma forma permitió adaptarlas a las características particulares de cada entrevistado. Esta adaptabilidad fomenta una interacción más orgánica y profunda durante las entrevistas, lo que facilita la exploración de temas emergentes y brinda espacio para la espontaneidad en las respuestas de los entrevistados.

En esta línea, Santiago (2020), indica que el diseño semiestructurado de las entrevistas no solo ofrece una guía inicial, sino que también permite incorporar nuevas preguntas o líneas de investigación a medida que avance la investigación. Por ello este enfoque dinámico se muestra como una estrategia valiosa para capturar perspectivas ricas y matizadas, lo que contribuye a la amplitud y profundidad de los datos recopilados en el estudio.

En este estudio, la entrevista semiestructurada no solo permitió recoger la información concreta, sino que también experiencias y sentimientos profundos que enriquecieron la comprensión del tema que se investigó.

b. Grupos focales

Con el objetivo de profundizar en la comprensión del diálogo de saberes en el contexto educativo intercultural, se empleó la técnica de grupos focales como una estrategia metodológica complementaria para recoger percepciones, experiencias y valoraciones compartidas entre los actores involucrados. Esta

técnica cualitativa permitió generar un espacio de conversación colectiva donde las voces de los docentes, los estudiantes, los padres de familia y los sabios locales se entrelazan, potenciando la riqueza interpretativa del tema que se estudió.

Silveira et al. (2015), mencionan que el grupo focal se caracteriza por ser una discusión grupal que promueve la conversación en torno a un asunto particular que todos comparten, basándose en vivencias similares y con incentivos concretos para la discusión. En este espacio activo, los actores comparten sus perspectivas, lo que hace que sus puntos de vista sean confirmados o cuestionados por otros miembros del grupo. En el transcurso de la conversación, se negocian cuestiones colectivamente construidas. Sin embargo, la técnica no busca llegar a consensos; los participantes pueden mantener, modificar o adoptar nuevas ideas a partir de las reflexiones grupales. Una ventaja de esta técnica es su capacidad para intensificar el acceso a información sobre un fenómeno, ya que se presentan diversas perspectivas que desencadenan nuevas percepciones.

En esta investigación, el grupo focal fue una herramienta clave para recoger voces diversas en un solo espacio, donde los saberes individuales se transformaron en reflexiones colectivas. Esta técnica no solo permitió identificar puntos en común entre los participantes, sino también visibilizar las diferencias y matices que enriquecen la comprensión del diálogo de saberes en contextos escolares interculturales.

c. Transcripciones

El proceso de transcripción representó un momento clave dentro del trabajo de campo, ya que permitió transformar las voces, emociones y experiencias compartidas en las entrevistas y grupos focales en un registro escrito que pudiera ser analizado con detenimiento. Este paso no solo fue técnico, sino también profundamente humano, pues implicó volver a escuchar, palabra por palabra, lo que cada actor educativo quiso transmitir desde su vivencia particular

Sánchez & Revuelta (2009) sustentan que las transcripciones son esenciales en la investigación cualitativa, ya que transforman datos verbales, como entrevistas o discusiones, en texto escrito, facilitando un análisis detallado y preciso de la información recolectada. Este proceso fue crucial para el éxito de la investigación, asegurando que las entrevistas transcritas sean fieles al audio original y reflejan los matices del discurso de los participantes, también sirvieron como un registro concreto y verificable de los datos recopilados, respaldando la credibilidad de los resultados de la investigación y contribuyendo a la transparencia y responsabilidad del estudio.

3.4.2 Instrumentos

a. Guía de entrevista

Una guía de entrevista es una herramienta vital en la investigación cualitativa, creada para organizar y dirigir la recopilación de datos mediante el diálogo entre el investigador y el participante. Este esquema estructurado y planificado no solo facilita la obtención de información coherente y significativa, sino que también garantiza que se mantenga el foco en el objetivo principal de la

entrevista, evitando desvíos hacia temas no pertinentes. Al establecer expectativas y metas claras, una guía de entrevista mejora la comunicación y permite al investigador acceder a las percepciones y pensamientos del entrevistado, comprendiendo mejor su realidad social y personal, en caso de que los participantes no comprendan el español, las preguntas serán traducidas al quechua para asegurar su plena comprensión y participación en el proceso.

b. Guía de observación

En nuestra investigación, emplearemos guías de observación para mantener un enfoque claro y estructurado durante el proceso, nuestras guías están diseñadas meticulosamente para definir qué elementos específicos observar, detallando acciones, comportamientos y aspectos clave, lo cual nos asegura una recolección de datos enfocada y relevante, facilitando una interpretación precisa de los fenómenos estudiados y optimizando la calidad y consistencia de nuestros resultados.

Santiago (2010) señala que las guías de observación permiten una interpretación más precisa de los fenómenos estudiados, el uso de guías de observación fortaleció la metodología de la investigación al proporcionar un marco estructurado que optimizó la calidad y la coherencia de los datos, asimismo son útiles porque dirigen la atención del observador hacia áreas específicas de interés, asegurando una recopilación de datos más enfocada y relevante para los objetivos de la investigación, además facilita una recolección de información sistemática y consistente.

c. Cuaderno de campo

El cuaderno de campo fue muy importante para nuestra investigación porque nos ayuda a anotar todas las observaciones, datos e información relevante de manera detallada mientras trabajamos en el proyecto. Esto asegura que tengamos toda la información de manera ordenada y precisa. Además, después de terminar la investigación, el cuaderno de campo sirvió para analizar lo que hemos registrado y nos ayuda a recordar exactamente en qué momento y contexto hicimos cada observación.

Santiago (2010) señala que el cuaderno de campo no es solo un registro, sino una herramienta que enriquece nuestra investigación al proporcionar un registro detallado de todo lo que hemos descubierto y cómo lo hemos hecho, también es un medio de apoyo para poder recoger datos como: la entrevista la cual es muy importante para obtener datos a fondo, comprender las experiencias y la perspectiva de los entrevistados, además ayuda a reconstruir los acontecimientos importantes y generar hipótesis.

3.5 Consideraciones éticas

El desarrollo de la investigación se guió por principios éticos fundamentales, asegurando el respeto y la protección de los derechos e intereses de todos los participantes involucrados.

a. Autonomía

Uno de los principios éticos fundamentales que orientó esta investigación fue el respeto por la autonomía de los participantes. En un contexto donde se trabaja con comunidades que poseen saberes ancestrales y una fuerte identidad

cultural, reconocer la capacidad de cada persona para tomar decisiones libres e informadas es no solo un requisito ético, sino también un acto de justicia y reconocimiento de su dignidad.

Cuevas (2016) afirma que la autonomía en la investigación se fundamenta en el respeto hacia la capacidad de las personas para tomar decisiones informadas y actuar conforme a sus propios objetivos y juicios. Respetar la autonomía implica valorar las opiniones y elecciones de las personas y abstenerse de interferir en sus acciones, excepto cuando éstas causen un claro perjuicio a otros. También implica la responsabilidad de informar adecuadamente a las personas sobre las implicaciones de las acciones propuestas, para que puedan decidir con conocimiento de causa si desean participar o no. De este modo, surge el consentimiento informado, el cual buscó obtener el consentimiento libre y debidamente informado de una persona que participará en una investigación o tratamiento.

b. Confidencialidad

En todo proceso investigativo que involucra a personas y comunidades, la confidencialidad no es solo un principio metodológico, sino una muestra concreta de respeto, cuidado y responsabilidad ética. En esta investigación, donde se recopilaban testimonios y experiencias vinculadas al diálogo de saberes en una institución educativa intercultural bilingüe, se reconoció la necesidad de proteger la identidad y la privacidad de los participantes, resguardando la información que compartieron desde la confianza.

La confidencialidad se garantizó desde el inicio, explicando claramente a cada actor que sus nombres reales no serían revelados y que podrían elegir, si así

lo deseaban, un seudónimo con el que sentirse cómodos. Esta práctica permitió crear un clima de mayor apertura durante las entrevistas y grupos focales, al asegurar que sus aportes no serían expuestos públicamente sin su consentimiento.

Noreña et al. (2012) expresa que es fundamental garantizar la seguridad y protección de las IE, comunidad y personas que participan como informantes. Los códigos de ética enfatizan la confidencialidad, que abarca tanto el anonimato de los participantes como la privacidad de la información que comparten. Para mantener esta confidencialidad, se asigna un número o pseudónimo a los entrevistados; a menudo se les permite elegir su propio seudónimo para fomentar la confianza en el proceso y la credibilidad en los resultados de la investigación. Además, los investigadores deben considerar la ética de si los informantes desean ser reconocidos o si los lugares donde se llevan a cabo los estudios deben ser mencionados, y cuándo es apropiado reconocer ciertas fuentes de información. En resumen, la investigación cualitativa implica una dimensión ética y moral amplia, donde el bienestar de las personas es prioritario sobre los objetivos académicos y científicos.

c. Beneficencia

El principio de beneficencia fue un eje ético central en el desarrollo de esta investigación, especialmente por el contexto en el que se llevó a cabo: una institución educativa intercultural bilingüe, donde participan niños, docentes, padres de familia y sabios locales. Al trabajar con actores que comparten no solo conocimientos, sino también vivencias personales y culturales, se asumió el compromiso de actuar siempre en favor de su bienestar, cuidando que el proceso investigativo no les generara daño alguno, ya sea físico, emocional o simbólico.

Este principio implicó tomar decisiones responsables para asegurar que la participación en la investigación representará, en la medida de lo posible, una experiencia positiva, en la que los actores sintieran que sus saberes eran valorados y respetados. La idea no fue únicamente evitar el daño, sino también propiciar beneficios concretos para la comunidad educativa, ya sea a través del reconocimiento de sus prácticas, la revalorización de sus saberes o la mejora de sus procesos pedagógicos.

Aguilar (2019) manifiesta que la beneficencia es un principio ético esencial en la investigación. Este principio requiere que nosotros, como investigadores, nos preocupemos por el bienestar y los intereses de los participantes, maximizando los posibles beneficios para ellos y para la sociedad en general. Además, proteger a los participantes, especialmente a grupos vulnerables como los niños de la escuela donde realizaremos nuestra investigación, es una responsabilidad principal como investigadores, incluso por encima de la búsqueda de nuevo conocimiento o interés personal.

d. No maleficencia

Al llevar a cabo una investigación en contextos educativos y comunitarios, especialmente con poblaciones vulnerables como los niños y niñas, se vuelve indispensable actuar con responsabilidad y sensibilidad. El principio de no maleficencia invita a los investigadores a reflexionar constantemente sobre las posibles consecuencias de sus acciones, y a tomar decisiones que eviten, bajo cualquier circunstancia, causar daño físico, psicológico, emocional o cultural a los participantes.

Este principio ético no sólo implica evitar acciones claramente perjudiciales, sino también considerar los efectos sutiles que pueden generarse a lo largo del proceso investigativo, como el mal uso de la información, la exposición innecesaria o la omisión del consentimiento. En contextos interculturales, este cuidado debe redoblar, respetando siempre los códigos culturales, los ritmos comunitarios y la dignidad de cada persona involucrada.

Milan (2027) señala que el principio de no maleficencia se basa en la idea de no causar daño intencionadamente a los participantes en el estudio ni a terceros que puedan resultar afectados de manera indirecta. El concepto de "daño" puede abarcar desde el abuso físico hasta el agravio severo a los derechos de una persona, o simplemente tratar injustamente a alguien. Sea cual sea la definición de "daño" que se adopte, este principio nos insta a actuar con precaución y consideración constante hacia las posibles consecuencias de nuestras acciones. Como investigadores, es esencial tener un cuidado permanente para evitar que nuestras acciones perjudiquen a los participantes de alguna manera.

3.6. Plan de recojo y análisis de datos

El plan de recolección y análisis de datos se diseñó en coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño etnográfico de esta investigación, que tiene como propósito comprender cómo se desarrolla el diálogo de saberes en una institución educativa intercultural bilingüe (EIB) de revitalización lingüística. Este plan especifica los tipos de datos requeridos, los instrumentos utilizados para obtenerlos y los procedimientos seguidos para su análisis, con el objetivo de asegurar la validez y rigurosidad del estudio.

La recolección de datos se realizó a través de instrumentos elaborados especialmente para este contexto. En primer lugar, se utilizó una guía de entrevista semiestructurada aplicada a docentes, sabios locales y padres de familia. Este instrumento permitió recoger información profunda sobre sus experiencias, percepciones y formas de participación en el diálogo de saberes dentro y fuera del espacio escolar. Las preguntas fueron abiertas, organizadas por categorías temáticas, y adaptadas de forma culturalmente pertinente al contexto quechua-hablante de la comunidad.

Asimismo, se utilizó una guía de observación participante durante las visitas de campo, registrando comportamientos, interacciones y eventos relevantes en los que se evidenció la integración de saberes ancestrales en el entorno educativo. Se observaron actividades como ferias gastronómicas, preparación de medicinas tradicionales, salidas pedagógicas y dinámicas de aula. Estas observaciones se sistematizaron mediante notas de campo detalladas y grabaciones, lo que permitió una documentación rica del contexto cultural y educativo. Además, se aplicaron grupos focales con estudiantes de diferentes grados, utilizando una guía diseñada para promover la expresión libre y respetuosa de sus ideas en su lengua materna. A través de esta técnica, se obtuvo información sobre cómo los estudiantes comprenden, viven y valoran los saberes ancestrales que forman parte de su entorno cotidiano.

Una vez recolectada la información, se llevó a cabo un análisis de datos de carácter inductivo y temático. En primer lugar, se organizaron y transcribieron las entrevistas y los grupos focales, y se sistematizaron las notas de campo. Posteriormente, se inició la codificación abierta, identificando unidades de

significado relevantes a los objetivos del estudio. Estos códigos fueron agrupados en categorías y subcategorías previamente definidas en el marco teórico, tales como saberes ancestrales, espacios de diálogo, interacción de actores y condiciones que favorecen o limitan el proceso. Finalmente, se realizó una interpretación crítica de los hallazgos, contrastando los resultados con los marcos normativos y los antecedentes investigativos. Este proceso permitió comprender en profundidad cómo se da el diálogo de saberes en el contexto investigado, qué factores lo fortalecen y cuáles lo obstaculizan.

Gracias a este plan, se logró recopilar y analizar información pertinente, contextualizada y culturalmente situada, que permitió responder a los objetivos planteados y aportar a la reflexión sobre las prácticas educativas interculturales en las escuelas EIB.

CAPÍTULO IV

Presentación y análisis de los resultados

4.1 Contexto del estudio

El estudio se llevó a cabo en una escuela EIB de revitalización, en el departamento del Cusco, provincia de Cusco, distrito de San Sebastián, en una comunidad campesina ubicada a 40 minutos de la plaza de Cusco, la cual se encuentra ubicada a 3 606 metros sobre el nivel del mar y cuenta con una población de 902 habitantes, donde predomina el quechua Collao entre sus habitantes.

4.1.1 Caracterización de la institución educativa

En esta institución el Ministerio de Educación se encuentra implementando la modalidad de EIB de revitalización, la cual consiste en la orientación, recuperación y fortalecimiento de la lengua y cultura quechua, promoviendo así el diálogo entre saberes andinos y conocimientos occidentales. La escuela brinda servicios educativos en los niveles de primaria y secundaria, ambos con organización polidocente completa, con una dirección y una subdirección que lideran la gestión institucional.

El total de los docentes de primaria manejan la lengua quechua Collao a un nivel básico e intermedio, el cual se ve reflejado por el limitado uso de la lengua en la interacción entre docente, estudiante. Para cerrar esta brecha la institución promueve la participación en actividades culturales, entre ellas se destacan la feria gastronómica, la presentación de danzas típicas de la zona, concursos de poemas, canciones en lengua originaria, con el fin de reforzar la identidad cultural de los estudiantes de 4to y 5to grado de primaria.

4.2 ¿Qué actividades permiten realizar el diálogo de saberes entre alumnos, comunidad y docentes?

En esta sección describiremos las diversas actividades que permiten llevar a cabo un diálogo de saberes entre los principales actores educativos: estudiantes, docentes, padres de familia y sabios de la comunidad, por lo que estas experiencias han sido observadas y sistematizadas en una institución educativa intercultural bilingüe de revitalización ubicada en la región del Cusco, en este espacio se evidencia cómo el conocimiento ancestral se articula con los contenidos escolares, promoviendo aprendizajes significativos y fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes.

4.2.1 Espacios y momentos para la práctica del diálogo de saberes.

Para esta investigación fue fundamental identificar los espacios y momentos en los que se realizan las actividades vinculadas al diálogo de saberes. Estos no se limitan únicamente al aula, sino que se extienden a la comunidad, la casa y diversos escenarios del entorno natural y cultural de los estudiantes, por lo cual estos espacios posibilitaron el encuentro y la interacción entre conocimientos locales y saberes escolares, generando procesos educativos más integrales y culturalmente pertinentes.

4.2.1.1 Actividades que permiten el diálogo entre compañeros, docentes, padres de familia y sabios.

Los actores que fueron partícipes en las distintas actividades fueron los padres de familia, docentes, estudiantes y sabios.

a. Feria gastronómica como espacio de intercambio cultural (escuela)

Los hallazgos obtenidos en torno a la feria gastronómica evidencian que esta actividad ha constituido un espacio fundamental para el diálogo de saberes entre la escuela y la comunidad. Esta instancia se caracterizó por la articulación práctica entre los conocimientos ancestrales transmitidos por las familias y los aprendizajes promovidos en el ámbito escolar, generando un vínculo intercultural y educativo.

A través de la feria, los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con sus padres y maestros en la elaboración de platos típicos utilizando productos locales, lo cual favoreció la transmisión directa de saberes tradicionales. Por ejemplo, una docente (D1FCR) señaló que la experiencia con el fitotoldo escolar permitió cultivar insumos autóctonos que se emplearon en la preparación de alimentos para la feria. No obstante, enfatizó que el potencial del evento no fue explotado completamente, pues no se logró rescatar activamente recetas ancestrales a través de la investigación por parte del estudiantado. En sus propias palabras:

“La idea era que estas comidas también sean con productos de la zona [...] y recetas de productos nutricionales, pero ancestrales [...] lo ideal hubiera sido que los niños investiguen estas recetas ancestrales [...] el famoso pesque [...] hubiera sido más interesante que se investigue cuáles otras recetas provienen desde nuestros ancestros.” (D1FCR)

En contraste, los padres de familia expresaron una participación activa tanto en la producción de alimentos en los biohuertos escolares como en la elaboración de platos típicos durante la feria. Un padre (MP1MQQ) manifestó:

“Los productos de los biohuertos hemos cortado, preparamos ensalada, aportando de nuestras casas y compartimos con los niños y los profesores [...] hicimos mazamorra de calabaza como postre.”
(MP1MQQ)

Otro padre (MP4RQT) valoró el componente educativo, resaltando la oportunidad que brindó la feria para explicar el valor nutritivo de productos tradicionales como la quinua, el tarwi, la papa y el queso:

“Por ejemplo, la quinua en la feria gastronómica, donde se explicó su valor nutritivo; el tarwi, la papa y el queso.” (MP4RQT)

Estas percepciones fueron corroboradas por las observaciones registradas en el cuaderno de campo. En una de las sesiones (O1CC), se evidenció una significativa participación de las madres de familia en la preparación de los platos, resaltando la transmisión directa de conocimientos tradicionales hacia los niños:

“Cada plato fue elaborado con insumos propios de la comunidad de Ccorao [...] los niños, guiados por sus padres y especialmente por sus madres, participaron activamente en la preparación de los alimentos [...] fue una oportunidad para que los pequeños aprendieran directamente de sus mayores, quienes compartieron con ellos saberes transmitidos de generación en generación.” (O1CC)

Estos testimonios y observaciones reflejan que la feria gastronómica permitió un intercambio cultural auténtico y significativo, fortaleciendo la

relación entre la escuela y las familias. La integración de prácticas alimentarias tradicionales en la propuesta pedagógica contribuyó a la valorización del patrimonio cultural local y fomentó el sentido de identidad en los estudiantes.

Sin embargo, es importante matizar que, pese a la participación de la comunidad y la incorporación de productos locales, el diálogo de saberes no alcanzó su máxima expresión debido a la falta de un trabajo sistemático de investigación y recuperación de recetas ancestrales por parte de los estudiantes. Esto revela una oportunidad para futuras intervenciones que promuevan una mayor indagación y apropiación de los conocimientos tradicionales desde una perspectiva crítica y participativa.

En síntesis, el diálogo de saberes se manifestó en la interacción cotidiana y práctica entre estudiantes, padres, docentes y sabios, en torno a la comida tradicional como un eje cultural, educativo y comunitario, aunque aún queda por fortalecer la dimensión investigativa y reflexiva para profundizar la recuperación y transmisión de saberes ancestrales.

b. Preparación de recetas tradicionales con docentes, padres de familia y estudiantes (escuela)

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas a un estudiante permitieron evidenciar que el diálogo de saberes en la escuela no es un concepto abstracto, sino una experiencia concreta y vivencial que se manifiesta en prácticas pedagógicas cotidianas. Una de estas manifestaciones se da en la preparación de recetas tradicionales con fines medicinales, donde convergen saberes ancestrales, afectos comunitarios y procesos educativos.

En este contexto, se identificó que la escuela no solo acoge conocimientos científicos y curriculares, sino que también se convierte en un espacio que reconoce, incorpora y valora los saberes locales y tradicionales de la comunidad.

Esta articulación se refleja claramente en el testimonio brindado por el estudiante

“Sí, se invita para preparar los mates medicinales en temporada de helada, de fríos, para que no tengas mala salud. (...) Es que tienes que prepararte para que no tengas esa tos, gripe. Eso puede ser que nos dice, es un jarabe medicinal y el sabio era un padre de familia.”
(E2LAUP)

Este relato muestra cómo el saber tradicional no solo se transmite de generación en generación dentro del ámbito familiar, sino que también encuentra un lugar legítimo dentro del entorno escolar, gracias a las dinámicas de apertura que permiten el ingreso de actores clave como los padres de familia y los sabios locales. En este caso específico, se destaca la figura del padre de familia como portador de conocimientos medicinales ancestrales, que se transforman en una herramienta preventiva frente a las enfermedades comunes de la región, como la tos y la gripe, especialmente durante la temporada de frío.

El uso del término "sabio" por parte del estudiante es particularmente significativo, ya que denota un reconocimiento y una valoración positiva de estos conocimientos, que tradicionalmente han sido excluidos o deslegitimados en contextos escolares formales. Asimismo, el testimonio revela una experiencia compartida, donde se cocina, se conversa y se aprende en comunidad, favoreciendo no solo el aprendizaje de contenidos, sino también el fortalecimiento de vínculos intergeneracionales y la identidad cultural.

Estas prácticas son indicativas de una pedagogía intercultural en proceso, que aún en su forma no institucionalizada, representa un avance importante hacia la construcción de una escuela más inclusiva, situada en su territorio y coherente con las realidades de sus estudiantes. El aprendizaje ya no es exclusivamente vertical ni unidireccional, sino que emerge desde el encuentro horizontal de saberes, experiencias y afectos.

En suma, este resultado evidencia que el diálogo de saberes se da en la escuela en tanto se reconocen y se practican formas de conocimiento originarias y comunitarias, especialmente en momentos que requieren respuestas desde lo local como las enfermedades estacionales, y donde la comunidad educativa en su conjunto (docentes, estudiantes y padres) participa activamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje genuino, significativo y culturalmente pertinente.

c. Producción de materiales educativos (textos instructivos como las recetas, pirámide alimenticia) basados en prácticas culturales.

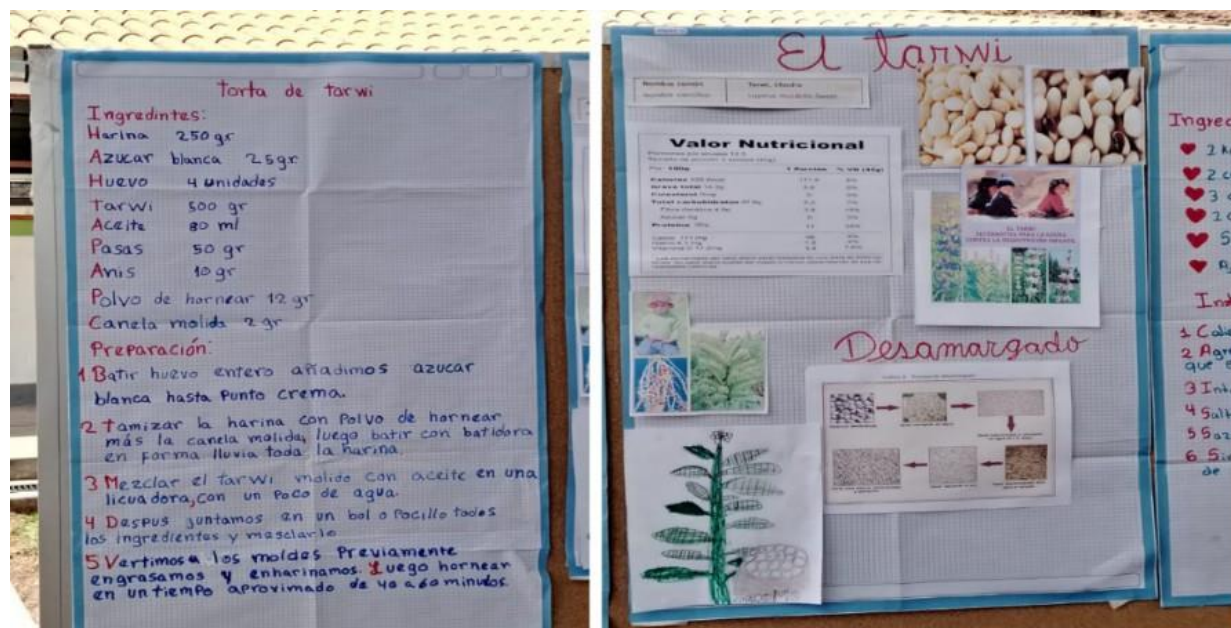
Durante la observación realizada en el aula (O1CC), se evidenció que los docentes logran conectar las actividades escolares con las tradiciones agrícolas y culturales de la comunidad de manera práctica. Una muestra de ello fue la realización de una actividad gastronómica, en la cual los estudiantes, guiados por sus docentes, elaboraron **textos instructivos** a partir de recetas tradicionales. Este proceso no solo les permitió aprender a redactar instrucciones de forma estructurada, sino que también los involucró activamente en la recuperación de saberes locales transmitidos por generaciones.

“En una actividad gastronómica en el aula, los docentes guiaron a los estudiantes en la creación de textos instructivos sobre recetas

tradicionales, permitiéndoles aprender a escribir instrucciones mientras documentaba saberes locales” (OICC).

Figura 1

Elaboración de una receta gastronómica local.



Nota. La figura muestra las recetas de los platos típicos expuestos en la feria gastronómica. Fuente: Iván Condori Flores (2025)

Los textos se elaboraron colectivamente en papelógrafos, acompañando la preparación de los platos típicos. Esta práctica pedagógica fomentó tanto la lectura y escritura como el aprendizaje colaborativo, al facilitar el intercambio de conocimientos entre los estudiantes. Cabe resaltar que muchos de los saberes incorporados provenían de las madres o figuras familiares cercanas, lo que otorga al proceso una dimensión intergeneracional y afectiva.

“Este ejercicio no solo fortaleció las habilidades de lectura y escritura, sino que también permitió un aprendizaje colaborativo, ya que los alumnos intercambiaron conocimientos y aplicaron saberes tradicionales transmitidos por sus madres” (O1CC).

Desde esta perspectiva, el texto escolar deja de ser únicamente un recurso técnico, para convertirse en un instrumento que articula saberes situados con prácticas pedagógicas contextualizadas. Así, el aula se transforma en un espacio intercultural donde convergen formas diversas de conocimiento, lo que favorece el respeto y valoración del saber ancestral.

La integración entre contenidos curriculares y prácticas culturales también se manifestó en otras áreas, como ciencias y arte. En el discurso docente (D2RDC), se destaca cómo en el marco de una feria gastronómica se trabajaron contenidos nutricionales en el área de Ciencia y Tecnología, a partir de los ingredientes locales utilizados en los platos, y su representación gráfica en actividades de Arte, como la creación de la pirámide alimenticia.

“Por ejemplo, cuando hubo la feria gastronómica, ellos se ponen de acuerdo con los padres de familia y... por ejemplo, una sopita de chuño o moraya... o la jaucha de nabo... en el área de Ciencia y Tecnología conocer el valor nutritivo de los alimentos y en Arte poder representar pictóricamente o hacer la pirámide alimenticia” (D2RDC).

Estos ejemplos reflejan un enfoque didáctico integral, en el que el conocimiento empírico de la comunidad no solo se valida, sino que se incorpora como contenido de enseñanza y aprendizaje interdisciplinar. A través de esta práctica, se consolida el diálogo de saberes como estrategia pedagógica que

reconoce la riqueza cultural del territorio y la convierte en una fuente legítima de conocimiento escolar.

Sin embargo, también se identifican ciertas limitaciones en la implementación de estas estrategias. En algunos casos, como se menciona en el discurso docente (D1FCR), no se profundizó suficientemente en el rescate de recetas tradicionales, como el pesqh'e, lo cual representa una oportunidad pedagógica desaprovechada.

“La tradicional merienda, lo ideal hubiera sido que los niños investiguen estas recetas ancestrales que por cierto son muy nutritivas... en el caso del pesqh'e que nadie o uno creo que lo hizo” (D1FCR).

Este testimonio evidencia que, si bien existen esfuerzos por incorporar los saberes locales en la producción de materiales educativos, aún se requiere una mayor sistematización y compromiso por parte de los actores educativos para profundizar en el contenido cultural, y no limitarse a su uso simbólico o superficial.

4.3 Interacción dentro y fuera de la I.E.

La interacción de los actores dentro y fuera de la escuela (yachaywasi) fue de vital importancia para el desarrollo del diálogo de saberes, ya que se puede observar las costumbres, tradiciones, material concreto del entorno, como las ruinas, o centros arqueológicos, que complementan a la educación de los estudiantes, de esa forma nos permitió identificar hasta qué punto realmente hay este diálogo de conocimientos.

a. Salidas pedagógicas (chacra, visitas arqueológicas, salidas ocasionales)

Las salidas pedagógicas desarrolladas en el contexto de la comunidad andina, como visitas a ruinas ancestrales, chacras familiares y espacios artesanales revelan una rica articulación entre el conocimiento ancestral y la enseñanza formal. Estas actividades no solo constituyen espacios de aprendizaje experiencial, sino también escenarios clave para el diálogo de saberes, donde convergen múltiples voces: las de los yachaq o sabios, los docentes, los estudiantes y las familias.

Durante la visita con los niños, docentes, y padres de familia al centro arqueológico de Inka Ripaq, se observó la presencia activa de los yachaq, los cuales tienen un papel muy importante como actores fundamentales en la transmisión cultural. Tal como se registró en el cuaderno de campo:

“Los yachaq son considerados fuentes vivas de la historia, la espiritualidad y las prácticas tradicionales de la comunidad (...) su función no es solo la de guiar esencialmente el recorrido, sino también la de dar significado a los lugares, prácticas y valores que han sido transmitidos por generaciones.” (O2CC)

Como se evidencia en este fragmento del cuaderno del campos donde la presencia de los yachaq transforman el espacio en un aula viva, donde ellos convierten el entorno en texto y los relatos, en herramientas pedagógicas que revitalizan la memoria colectiva, por lo tanto podemos decir que la narración oral, los rituales, las tradiciones culturales, los cantos, los mitos y los símbolos permiten que los estudiantes se conecten emocional e intelectualmente con su

herencia cultural, y no se base solo en un conocimiento accidental, esto es muy importante para que se pueda logara un dialogo de sabres pleno.

Figura 2

Visita al centro arqueológico de Inka Ripaq



Nota: La imagen muestra la visita al centro arqueológico Inca Ripaq para fomentar el aprendizaje fuera del aula, tomado. Fuente: Ivan c Flores (2025)

Los docentes cumplen un papel de puente entre los saberes ancestrales y el currículo formal “huq chaka iskay yachaypaq huñuk” (un puente que une dos conocimientos), actuando como mediadores pedagógicos. Tal como se recogió:

“Los docentes desempeñan un papel clave en conectar las visitas a lugares ancestrales y las enseñanzas de los yachaq con el currículo escolar, facilitando una comprensión integral de la cultura y el entorno local de los estudiantes.” (O2CC)

Este vínculo se operacionaliza a través de estrategias pedagógicas que integran momentos antes, durante y después de la salida, permitiendo así la construcción de aprendizajes contextualizados y significativos. Además, durante

la experiencia en campo, los docentes incentivan la observación, la toma de notas y el registro gráfico y escrito:

“Durante la visita los docentes motivaron a los estudiantes a observar cuidadosamente, tomar notas y registrar detalles importantes sobre el lugar y las explicaciones de los yachaq.” (O2CC)

Esto fortalece habilidades investigativas desde edades tempranas y posiciona al estudiante como sujeto activo del conocimiento.

Desde la voz de los propios estudiantes, las salidas se convierten en experiencias memorables, donde la cotidianidad se entrelaza con el aprendizaje:

“Salimos a Chitapampa... mi papá estaba sembrando y nos contó cómo se siembra y con eso hemos hecho una anécdota.” (E2LAUP)

Este fragmento da cuenta de cómo los estudiantes conectan el saber familiar y comunal con los procesos escolares, construyendo relatos que integran la oralidad, la experiencia vivida y la reflexión posterior. El aprendizaje se da no solo desde el contenido académico, sino también desde el afecto y la identidad.

Figura 3

Siembra de papa.



Nota: La imagen muestra la siembra de papa en la chacra con los estudiantes, docentes y los yachaq. Fuente: Michael Suca (2025)

Finalmente, los docentes identifican potenciales aún no plenamente aprovechados en su entorno inmediato. Las visitas a espacios como casas de artesanos en Ccorao revelan oportunidades para la enseñanza-aprendizaje más allá del aula convencional:

“Fuimos a visitar la casa de un artesano... fue una experiencia muy bonita... para este 2025 quiero aprovechar mejor esas posibilidades que existen fuera de la IE.” (D2EDC)

La interacción entre los saberes ancestrales y occidentales se pudo evidenciar mediante diversas prácticas que buscan integrar el saber local con los aprendizajes escolares. Por ejemplo, la práctica dentro y fuera del aula de los saberes sobre rituales al agua para enseñar el respeto por la naturaleza y el ciclo de la vida. En la escuela, el diálogo de saberes también se vive a través de juegos interculturales que fortalecen la identidad y el trabajo en grupo. Por otra parte, está la valoración de la medicina ancestral en relación con la medicina moderna, fomentando el respeto por ambas. Estas experiencias se integran al currículo mediante el uso de materiales locales, como plantas y elementos naturales, y con el rescate de saberes en espacios como el fitotoldo, donde los estudiantes aprenden sobre plantas medicinales y su uso tradicional, conectando el conocimiento ancestral con la ciencia escolar.

4.3.1. Diálogo de saberes

El diálogo se manifiesta como un espacio de encuentro (tinkuy) entre los conocimientos ancestrales de la comunidad y los saberes occidentales. Esto se puede ver cuando los estudiantes aprenden sobre rituales al agua, que enseñan el respeto por la naturaleza, o cuando juegan usando juegos ancestrales compartiendo y enseñando a sus demás compañeros. También se habla de medicina ancestral junto con la medicina moderna, para que los alumnos aprendan a respetar ambas formas de curar. En clase, se usan materiales del lugar y se incluyen prácticas tradicionales dentro y fuera de la escuela. Además, en espacios como el fitotoldo y huerto escolar, los estudiantes aprenden sobre las plantas medicinales y su uso como también sus funciones, uniendo así el saber de sus abuelos con lo que se enseña en el yachay wasi.

4.3.1.1 Prácticas culturales como mediadores del diálogo de saberes

a. Uso de saberes sobre rituales al agua (dentro y fuera de la escuela)

Una de las características más destacadas es la inclusión de conocimientos ancestrales relacionados con el agua, como los rituales alrededor de la laguna de Qoricocha y las labores comunitarias relacionadas con su preservación. De acuerdo con lo relatado por uno de los profesores entrevistados (D2RPC), estas prácticas no solo persisten en la comunidad, sino que también se vinculan a las vivencias escolares:

“Sí, hay la laguna de Qoricocha; ellos, por ejemplo, tienen faenas en el año e integran a sus hijos en esta actividad y nosotros también aprovechamos este momento para hacer conocer mejor sobre estos

saberes a nuestros alumnos, que son de la comunidad y de la misma ciudad de Cusco, que son nuevas para ellos.” (D2RPC)

El testimonio muestra cómo el docente reconoce y valora el conocimiento local, facilitando su transmisión tanto a los estudiantes de la comunidad como a aquellos que provienen de zonas urbanas. La actividad de limpieza de acequias, como parte del calendario comunal, es presentada como una oportunidad pedagógica para fortalecer el vínculo entre el conocimiento ancestral y el aprendizaje escolar:

“En esta actividad hacen, por ejemplo, los canales que empiezan a limpiar... especialmente los que van a la laguna. Estos canales en tiempo de junio están secos; en esas fechas aprovechan para hacer las faenas... para que en tiempo de lluvia el agua se pueda juntar y la laguna tenga una buena altura...” (D2RPC)

Este relato evidencia un ejercicio concreto del diálogo de saberes, en el que la escuela se abre al conocimiento que circula en la comunidad, reconociendo sus tiempos, prácticas y significados. A través de este proceso, el docente no solo transmite información, sino que válida y promueve la sabiduría local como parte del proceso educativo.

b. Diálogo de saberes a través de los juegos interculturales (escuela)

En el marco del estudio sobre el diálogo de saberes en una escuela EIB de Cusco, se identificó que los juegos tradicionales representan un espacio armonioso “sumaq pacha” (bella tierra) para la interacción entre culturas y el intercambio de conocimientos. En este sentido, el testimonio del docente entrevistado D3DLD evidencia cómo los juegos tradicionales se constituyen en

una herramienta pedagógica que permite articular la diversidad cultural, menciona lo siguiente.

“Se aprende diferentes juegos interculturales y que tiene variedad de juegos, ellos también tradicionales como carrera de sacos, tiros, trompo, tenemos también ellos mismos que desarrollan los chapitas que es el farfancho. Y eso aquí lo que es la Educación Física ayuda mucho porque al hacer esos juegos ellos están utilizando los dedos, haciendo lo que es la psicomotricidad fina y la psicomotricidad gruesa cuando hacen la carrera de sacos entre ellos. En esta variedad de juegos ellos a la vez se divierten. Y para ellos es muy bonito que otros alumnos vienen de diferentes comunidades y ponen juego distinto y aprenden la variedad de juego.” (DLHD3)

Este fragmento muestra los múltiples conceptos del diálogo de saberes. En primer lugar, destaca la presencia activa de juegos tradicionales en el contexto escolar, los cuales provienen directamente del bagaje cultural “runaq yachayñin” (conocimiento de las personas) de los estudiantes. Prácticas como el trompo, la carrera de sacos, y el juego denominado farfancho son mencionadas como expresiones lúdicas que los mismos estudiantes traen desde sus comunidades, que han sido apropiados por la población, permitiendo así una valorización directa de sus saberes.

En segundo lugar, se observa que estos juegos no solo cumplen una función de diversión o entretenimiento, sino que también contribuyen al desarrollo psicomotor de los estudiantes, abarcando tanto la motricidad fina como la gruesa. Este vínculo entre lo lúdico, lo corporal y lo cultural pone en evidencia

una articulación holística, uno de los pilares fundamentales de la educación intercultural Bilingüe que valora el saber en su contexto de origen.

Además, el testimonio resalta el componente de aprendizaje equitativo y mutuo entre estudiantes: los alumnos de diferentes comunidades comparten sus propios juegos, lo que promueve no solo la diversidad dentro del espacio, sino también una experiencia significativa de intercambio cultural. En este espacio, el juego se convierte en una fuente del diálogo de saberes, donde el conocimiento no viene únicamente del docente al estudiante, sino entre pares que representan distintas culturas y estén orgullosos de ellos en diferentes contextos, así como menciona la directora y de la I.E

“Cuando el estudiante ya no esté en su contexto se sienta orgulloso y es que nosotros también necesitamos promover el diálogo intercultural buscando siempre el equilibrio erradicando que ninguna cultura es mejor o más importante o es la mayor en riqueza porque creo que cada pueblo, cada ciudad tiene su propia riqueza tienen rasgos que los hacen únicos y es de eso de lo que se debería de sentirse orgulloso el estudiante.” (DIFCR)

Desde un enfoque de educación intercultural, estos hallazgos refuerzan la idea de que el aula debe abrirse a las experiencias y prácticas comunitarias. El juego intercultural permite trascender el currículo convencional, integrando saberes ancestrales, prácticas cotidianas y formas propias de entender el cuerpo, el territorio y la convivencia.

c. Valoración de la medicina ancestral frente a la medicina moderna

Una de las formas en que se muestra el diálogo de saberes en la institución educativa EIB analizada se observa en la valoración distinta que los docentes,

estudiantes y madres de familia conceden a la medicina tradicional en comparación con la medicina contemporánea. Esta categoría ilustra de qué manera los conocimientos tradicionales relacionados con las plantas medicinales continúan vigentes y se transmiten de forma oral, especialmente en quechua, tanto dentro como fuera del salón de clases.

Desde la perspectiva del docente, se observa una disposición para reconocer las ventajas que proporciona la medicina tradicional. Una docente (D1FCR) destaca la efectividad de las hierbas medicinales y sugiere incluso su incorporación oficial en entornos educativos.

“Estoy de acuerdo, he encontrado en esta medicina tradicional el alivio de algunos malestares, un alivio inmediato que no te deja secuelas a diferencia de la medicina farmacéutica[...] incluso había una propuesta de que en nuestro fitotoldo se pueda designar un espacio para el cultivo de estas plantas medicinales... también es necesario documentar su valor curativo y el riesgo de su uso excesivo”. (D1FCR)

Este testimonio no solo señala una experiencia favorable, sino también un objetivo educativo de incluir estos conocimientos en currículo escolar, mediante acciones específicas como el cultivo en fitotoldos, lo que refuerza la validez de estos saberes en el contexto educativo.

De la misma manera, otro profesor (D2RPC) indica que, en un entorno rural, el saber sobre las plantas medicinales sigue siendo extenso y útil, incluso ante enfermedades complicadas.

“Mayormente en el campo [...] muchas personas conocen plantas medicinales para el dolor de estómago, fiebre, hasta para el cáncer, diabetes... La medicina occidental tiene efectos más rápidos, pero las plantas no tienen contraindicaciones visibles. La medicina tradicional es de transmisión oral en quechua” (D2RPC)

Este fragmento resalta tanto la fe en la medicina tradicional como la crítica subyacente a los efectos adversos de los medicamentos farmacológicos. Asimismo, resalta la naturaleza oral y la relación entre generaciones en la transmisión del conocimiento ancestral, lo que se relaciona directamente con la lengua originaria como herramienta para el intercambio de saberes.

Desde el ámbito familiar, se puede notar igualmente una práctica activa de estos conocimientos. Una madre de familia (MF2MH) señala:

“Yo he apoyado a mi hijo con la medicina tradicional, le enseño para qué sirven las plantas...” (MF2MH)

Este testimonio apoya la noción de una educación intercultural que trasciende el aula, implicando a la familia como un actor clave en la preservación y transmisión de los conocimientos tradicionales.

En conclusión, el testimonio del estudiante muestra que estos saberes no solo son apreciados, sino que también se transmiten en el ámbito escolar mediante actividades relevantes.

"También hemos salido a ver plantas medicinales. Allá en el cerro de allí, hemos ido a ver las plantas medicinales que nos ayudan. Y el profe también ha dicho que traigamos plantas de nuestra propia comunidad, ya que mis compañeros viven también en otras

comunidades. Hemos traído negro negro, diente de león, eucalipto y diferentes plantas." (E1NAHC)

Aquí se evidencia una práctica pedagógica concreta que permite a los estudiantes poner en valor sus conocimientos locales y compartirlos en un espacio común, promoviendo así un verdadero diálogo de saberes entre distintas comunidades.

En conjunto, los testimonios analizados revelan que, en esta institución EIB, se da un reconocimiento significativo a la medicina tradicional, tanto desde la experiencia personal como desde la práctica educativa. Sin embargo, también se evidencia que este reconocimiento aún necesita fortalecerse mediante acciones sistemáticas que integren los saberes ancestrales de manera formal y sostenida en el proceso educativo

4.3.1.2 Articulación entre conocimientos ancestrales y educación escolar

La articulación entre los dos conocimientos fue una parte fundamental de nuestra investigación porque permitió entender la integración de distintos saberes locales hacia las aulas, como resultado se observó un diálogo medianamente enriquecedor que responde las demandas de los estudiantes.

a. Integración de prácticas tradicionales en el currículo escolar

Uno de los descubrimientos más importantes de esta investigación es la inclusión de conocimientos y costumbres tradicionales en la programación y desarrollo del currículo escolar en la institución educativa EIB analizada. Esta incorporación se puede observar, sobre todo, mediante el uso del calendario

comunal como una guía pedagógica y cultural para crear experiencias de aprendizaje adaptadas al contexto.

La maestra entrevistada (D1FCR) indica que esta práctica ocurre de forma cíclica y se ajusta a los tiempos establecidos por las actividades agrícolas de la comunidad. Según sus palabras:

“En esta época del año sabemos que trabajamos bastante lo que es el calendario comunal, en este año por ejemplo los padres de familia se están preparando el cultivo de algunas plantas y lo que ellos hacen es involucrar a sus hijos y nosotros aprovechamos esas experiencias agrícolas para poder introducirlo en lo que es la planificación curricular, entonces hacemos un recojo de experiencias, planificamos la presencia de los papás en el aula para que expliquen, también hacemos que los niños vayan a las chacras y participen de esas experiencias y quien conduce toda esa experiencia de aprendizaje son los papás.” (D1FCR)

Este testimonio muestra cómo el saber local y tradicional, especialmente en el ámbito agrícola, no solo se aprecie, sino que también se integra de forma activa en los contenidos educativos. La elaboración de las clases no se lleva a cabo de manera independiente, sino en colaboración con las vivencias de la comunidad, incluyendo a los padres como partícipes educativos, lo que refuerza la conexión entre la escuela, la familia y el entorno social.

De igual modo, se nota que la función del docente cambia a la de un facilitador que estimula el aprendizaje contextual, reconociendo el valor del conocimiento comunitario en la educación de los alumnos. Esta labor es una representación tangible del intercambio de saberes, donde se dismantela el

modelo rígido de transmisión unidireccional del conocimiento y se favorece una construcción colectiva del aprendizaje.

b. Uso de materiales locales, rescate de saberes ancestrales en el fitotoldo.

Durante el proceso de implementación de actividades pedagógicas que promueven el uso de materiales locales y el rescate de saberes ancestrales, se evidenció un diálogo constante entre el conocimiento ancestral y las prácticas educativas modernas. Esta interacción se observa de manera significativa en la implementación de fitotoldos y biohuertos, espacios en los que cada aula cuenta con su propio cultivo.

Tal como lo relata un docente durante una entrevista:

“Los trabajos de los biohuertos... los estudiantes cultivan alguna planta. Sabemos que las plantas contribuyen al medio ambiente... Por ejemplo, en septiembre empiezan con la siembra del mahuay; en octubre, ya viene la siembra de habas, lisas; y en noviembre, la papa. Ahora, en diciembre, ya los cereales, el trigo, la cebada... y así cada alimento va teniendo su tiempo de sembrar. Y claro, aprovechamos eso en las clases. Muchas veces hablamos comenzando con la situación significativa” (D2RPC).

Este testimonio refleja cómo cada planta tiene un ciclo agrícola propio, que los estudiantes reconocen y respetan, integrando sus conocimientos heredados de casa con los temas trabajados en clase. Aunque el fitotoldo puede considerarse una técnica moderna, su implementación en la escuela se da desde una mirada intercultural, donde los niños y niñas aportan sus saberes ancestrales, como el uso

de abono natural (estiércol de oveja o cuy que traen de sus hogares), prácticas que forman parte del conocimiento transmitido por sus familias.

En ese sentido, el diálogo de saberes se vuelve evidente, pues no se trata solo de aplicar una técnica productiva, sino de integrar en ella una forma de entender la relación con la tierra, los ciclos agrícolas y la naturaleza.

Una docente profundiza esta idea al señalar:

“El fitotoldo podría parecer un conocimiento occidental, pero detrás de esto hay una reflexión de un tema ancestral. Tenemos ahí, por ejemplo, lo que es Moray. Moray es un claro ejemplo de cómo los Incas han ido dominando” (D1FCR).

Este fragmento permite comprender que, si bien el fitotoldo puede tener una base técnica contemporánea, su lógica no es ajena a la cosmovisión andina. Es, en este contexto educativo, una forma moderna de continuar una práctica ancestral, resignificada desde la escuela como espacio de encuentro entre saberes.

4.4 ¿De qué manera se realiza el diálogo de saberes en los actores y espacios o escenarios educativos?

Identificar la manera en el que se realiza el diálogo de saberes en un contexto rural como la de una I.E en la región de Cusco ha sido una experiencia valiosa para entender los procesos de comunicación e intercambio entre los distintos conocimientos (yachaykuna).

4.4.1. Interacción de actores

En esta parte de la investigación etnográfica se hará énfasis en los actores y espacios.

4.4.1.1 Interacción activa de sabios, madres, padres y docentes

a. Sabio como “fuentes vivas” de conocimiento en la escuela

Para que el diálogo de saberes se concrete en el espacio escolar, es fundamental reconocer el papel activo que cumplen los sabios y sabias de la comunidad. Ellos representan las “fuentes vivas” del conocimiento ancestral y su participación en la escuela permite tender puentes entre el saber local y el saber académico, ya que en su mayoría los docentes enseñan desde sus conocimientos y formación occidental, mientras lo yachaq y los sabios enseñan desde un conocimiento local, tradicional e intercultural. Integrar a los sabios en las actividades educativas no solo fortalece la identidad cultural de los estudiantes, sino que revaloriza prácticas que muchas veces han sido marginadas o invisibilizadas por la educación convencional.

Un ejemplo significativo de esta interacción se registró en una institución educativa de Cusco, donde un sabio o *yachaq* enseñó a los estudiantes el proceso de la elaboración del *t'anta wawa*, el cual es un pan tradicional, su preparación se realiza durante la festividad de todos los Santos, esta es una de las celebraciones más representativas del calendario andino en las comunidades, como se evidencia en la consigna del cuaderno de campo, donde el docente gestionó la visita a la casa de un yachaq para que los estudiantes puedan conocer este proceso.

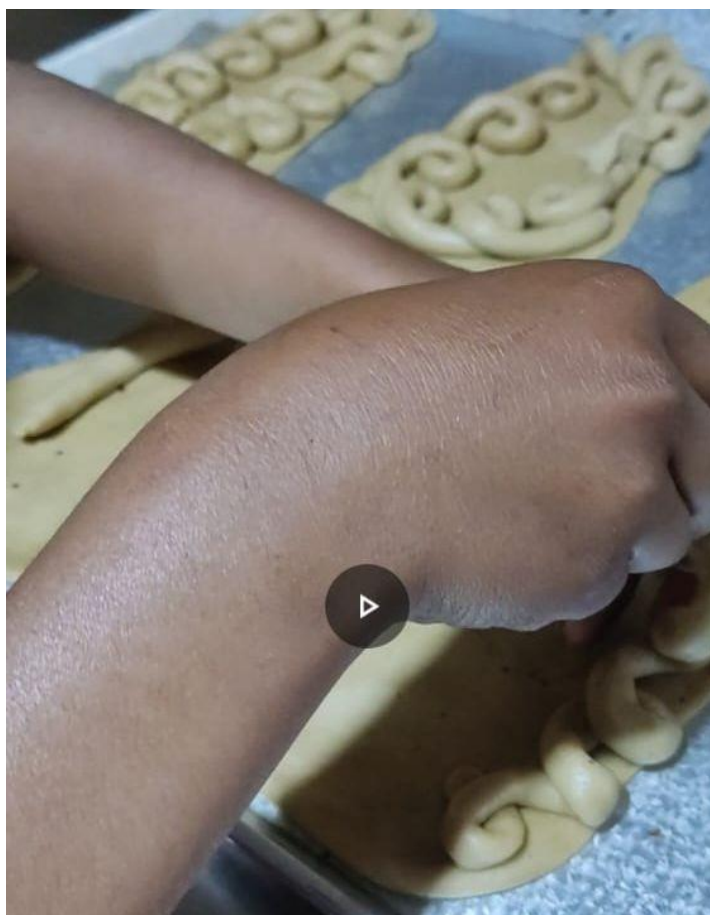
“Coordinó la visita a la casa de un yachaq para poder realizar la elaboración de t'anta wawa. El yachaq repartió a cada niño una pequeña cantidad de masa para que cada uno pudiera moldear la figura deseada. Las niñas realizaron wawas (niñas) y los niños caballos. Una vez que terminaron sus figuras, el yachaq les pidió

hacer las ‘tripas’ para colocarlas alrededor del pan. En la siguiente imagen se observa cómo colocan las tripas en la tanta wawa” (O3CC)

Si bien es cierto que en la institución educativa se cuenta con la participación de los *yachaq*, esta no se da de manera permanente ni sistemática, sino más bien se da de forma ocasional, especialmente en el marco de celebraciones o festividades tradicionales como la fiesta de Todos los Santos, pascua, las fechas importantes de la comunidad.

Figura 4

Elaboración de T’anta wawa



Nota: La imagen muestra a los estudiantes elaborando y decorando la *T'anta wawa*, en la festividad de todos los santos. Fuente: Daysi N Campos Diaz (2025)

Posteriormente, se distribuyeron los dulces y adornos que se colocan sobre el pan. Una vez finalizado el decorado, los panes fueron llevados a un horno previamente calentado. La actividad concluyó con una muestra de orgullo por parte de los niños al presentar sus panes terminados, evidenciando no solo el aprendizaje técnico, sino también el goce y el valor afectivo de participar en una práctica tradicional.

Figura 5

Estudiante muestra el resultado de la T'anta wawa



Nota: La imagen muestra a un estudiante con la *T'anta wawa*, elaborada en la festividad de todos los santos. Fuente: Daysi N. Campos Diaz, (2025).

Este tipo de experiencia pone en evidencia el valor pedagógico de los sabios locales y cómo, mediante su participación, se puede lograr una verdadera articulación entre escuela y comunidad. Sin embargo, también se identifican voces que expresan preocupación por la pérdida progresiva de estas prácticas. Una madre de familia comenta:

“Los sabios y ancianos, creo que deberían de enseñar lo que saben, por ejemplo, el abuelito que sabe hacer mantas debería enseñar cómo se hace, pero ahora creo que ya no se puede” (PFIMQQ).

Más que una imposibilidad real, esta frase refleja una sensación de pérdida simbólica: los sabios aún están presentes, pero han sido desplazados o desvalorizados por modelos educativos que no siempre reconocen la riqueza de su conocimiento. El problema no es la ausencia de saberes, sino la falta de espacios y oportunidades para que estos se transmitan dentro del sistema educativo.

En este sentido, el diálogo de saberes no se trata solo de invitar al sabio a la escuela, sino de construir juntos procesos educativos donde su conocimiento sea respetado, valorado y, sobre todo, vivido. La recuperación de estos espacios es urgente si se desea una educación verdaderamente intercultural, que no solo incluya la diversidad cultural de manera decorativa, sino que la coloque en el centro del aprendizaje.

b. Estudiantes como aprendices activos e investigadores culturales (plantas medicinales)

Durante el trabajo de campo, se recogieron evidencias claras de que los estudiantes, más allá de ser receptores de contenidos, asumen un papel protagónico en la indagación de los saberes comunitarios. En un proyecto

pedagógico observado (O5CC), los estudiantes desarrollaron una cartilla de saberes sobre plantas medicinales, que implicaba no solo el dibujo y la descripción de las plantas, sino también la realización de entrevistas a padres, abuelos y sabios locales.

“Los estudiantes tienen un trabajo para investigar como proyecto de unidad, que es realizar una cartilla de saberes sobre plantas medicinales... tienen que realizar entrevistas, recoger información preguntando a sus padres y abuelos como también a los sabios y sabias de la comunidad” (O5CC).

Figura 6

Cartilla de saberes sobre plantas medicinales.



Nota: La imagen muestra las cartillas de saberes elaborado por los estudiantes sobre el tema de las plantas medicinales. Fuente: Ivan C Flores (2025).

Este tipo de actividad permite activar procesos de investigación desde la experiencia directa. Los estudiantes aprenden a recopilar información, organizarla, transcribirla y presentarla de manera creativa, lo que fortalece sus competencias comunicativas, investigativas y gráficas. A la vez, se genera un puente entre generaciones, ya que los conocimientos compartidos por los adultos mayores son reconocidos, revalorizados y trasladados al ámbito escolar.

El diálogo de saberes aquí no es solo una estrategia metodológica, sino un proceso vivencial donde los estudiantes reconocen el valor del conocimiento tradicional y lo incorporan como parte de su proceso de aprendizaje formal. En palabras de una docente entrevistada (D1FCR), se resalta la necesidad de que los estudiantes investiguen sobre las plantas oriundas del lugar, indagando su origen, propiedades, formas de uso, e incluso sus posibles riesgos:

“Ya es necesario indagar si estas plantas oriundas del lugar son peruanas o han sido introducidas... investigar el valor curativo... pero debe tener más propiedades... combinado con otras yerbas... también el riesgo... los excesos hacen daños... y es necesario que se documente... y se tenga esto como un activo, un valor en la I.E, exista una especie de banco de saberes ancestrales” (D1FCR).

Este testimonio pone en evidencia una visión educativa que va más allá del aula: una escuela que no solo enseña, sino que custodia y produce cultura. El proyecto de creación de una cartilla y un eventual “banco de saberes” revela un

interés por institucionalizar el conocimiento ancestral como patrimonio escolar y comunitario.

Además, estas prácticas fomentan en los estudiantes un sentido de responsabilidad cultural, ya que, al convertirse en investigadores y divulgadores del conocimiento de su entorno, desarrollan un vínculo más profundo con su identidad y territorio. Esta forma de aprendizaje activo empodera a los estudiantes como sujetos culturales conscientes, y contribuye a transformar la escuela en un espacio de producción y resguardo del conocimiento local.

En síntesis, los resultados muestran que los estudiantes no solo aprenden sobre las plantas medicinales como contenido, sino que se convierten en actores clave en la investigación, documentación y valorización del conocimiento ancestral. El diálogo de saberes, en este contexto, se materializa en la práctica pedagógica como una herramienta de formación crítica, participativa e intercultural, que fortalece el rol de los estudiantes como aprendices activos y como custodios de la memoria viva de sus comunidades.

c. Incorporación de las danzas (estudiantes y docentes) para preservar el patrimonio cultural comunitario.

A partir de las actividades desarrolladas en la institución educativa, se pudo observar una participación activa y comprometida de estudiantes y docentes en acciones orientadas a preservar, fortalecer y transmitir el patrimonio cultural de la comunidad, especialmente a través de las danzas tradicionales. Estas expresiones artísticas no solo forman parte de celebraciones escolares, sino que representan verdaderos espacios de formación identitaria y encuentro intergeneracional.

Estas danzas estuvieron acompañadas de vestimentas tradicionales que reflejan no solo la estética andina, sino también su cosmovisión, sus historias y su vínculo con la naturaleza. Como se registró en el cuaderno de campo:

“El concurso de danzas se llevó a cabo en el auditorio de la I. E., en la cual se presentaron diversos grupos de baile de diferentes grados. Se presentaron danzas como la Huaylilla, carnaval, wallatas, entre otras, las cuales son típicas de Cusco, en la cual hacen uso de diferentes vestimentas originarias del departamento” (O9CC).

Figura 7

Danza tradicional Chunvivilcana



Nota: La imagen muestra a los estudiantes danzando la danza tradicional Chumbivilcana durante el aniversario de la escuela. Fuente: Daysi N Campos Diaz (2025).

Este evento no fue simplemente una presentación artística, sino un espacio claro donde se dio un diálogo de saberes entre distintas generaciones y formas de conocimiento. Por un lado, se puso en práctica el saber tradicional, que se transmite oralmente, a través de la vivencia, la observación y la práctica cotidiana. Por otro lado, intervino el conocimiento académico, que los docentes han adquirido en su formación profesional. Aunque muchos de ellos no se reconocen como *yachaq*s, su papel en este proceso es fundamental, ya que logran guiar la enseñanza de estas expresiones culturales desde enfoques pedagógicos actualizados, respetando y reforzando su valor simbólico.

Figura 8

Danza tradicional Valicha



Nota: La imagen muestra a los estudiantes danzando la danza tradicional Valicha, durante el evento del aniversario de la escuela. Fuente: Daysi N Campos Diaz (2025).

Un ejemplo concreto de este diálogo se observa en la confección de las vestimentas utilizadas durante las danzas. Aunque los diseños mantienen su esencia ancestral con sus bordados, colores y símbolos que representan elementos de la cosmovisión andina, los métodos de producción han cambiado. En el pasado, estas prendas se elaboraban mediante técnicas tradicionales: se hilaba la lana de oveja a mano, se teñía con pigmentos naturales extraídos de plantas, minerales o insectos, y se tejía con paciencia en telares artesanales. Hoy en día, muchas de estas vestimentas se confeccionan con ayuda de máquinas industriales, usando telas sintéticas y tintes comerciales.

Este cambio no significa una pérdida de identidad, sino más bien una muestra de cómo la cultura dialoga con el presente, adaptándose a nuevos contextos sin renunciar a su raíz. El hecho de que los trajes sigan inspirándose en la tradición, aunque se usen nuevas herramientas para elaborarlos, es una clara señal de resistencia cultural creativa, donde lo ancestral se encuentra con lo moderno para seguir vigente.

Figura 9

Presentación de Danzas



Nota: La imagen muestra a los estudiantes durante la presentación de danzas en el evento del aniversario de la escuela. Fuente: Daysi N Campos Diaz (2025).

Así, este tipo de actividades reflejan que el patrimonio cultural no es algo estático o anclado en el pasado, sino una construcción viva, en constante transformación. Las danzas escolares, lejos de ser solo presentaciones folclóricas, son espacios donde se transmite memoria, se refuerza la identidad cultural de las niñas y niños, y se promueve una educación verdaderamente intercultural. promoviendo la participación de estudiantes, docentes, familias y comunidad, lo cual demuestra que la cultura andina sigue viva.

d. Padres encargados de transmitir los conocimientos ancestrales.

En el marco de la interacción activa entre los actores educativos, se observa que los padres y madres de familia desempeñan un rol fundamental en la transmisión de saberes ancestrales, a partir de actividades agrícolas y en el hogar. Esta dinámica no solo refuerza el vínculo familiar, sino que también fortalece la identidad cultural de los niños y niñas, permitiendo que los saberes y los conocimientos originarios continúen en la vida cotidiana de la comunidad.

Las entrevistas realizadas a padres de familia en una institución educativa de Cusco evidencian que muchas de las enseñanzas no se dan únicamente en el espacio escolar, sino principalmente en contextos familiares y comunitarios, especialmente durante las actividades agrícolas. Una madre de familia relata:

“Yo le llevo a la chacra para que me ayude a sembrar la papa, maíz. Cuando vamos a mi chacra del cerro, mi esposo le enseña a mi hijo cómo hacer los huachos, y con mi hija ponemos la semilla. Y cuando es época de cocha, mi hijo ayuda a su papá a escarbar y mi hija a mí me ayuda a recoger”. (PF1MQQ).

Este testimonio refleja una práctica concreta del diálogo de saberes en el seno familiar. El conocimiento no se transmite de forma abstracta ni teórica, sino en la práctica diaria, en el contacto con la tierra, a través de la observación y la participación activa de la niña y el niño. Las actividades como sembrar, preparar la tierra, realizar surcos o recolectar los productos, se convierten en oportunidades pedagógicas naturales, donde el saber ancestral se comparte desde la experiencia y la transmisión de padres a hijos de generación en generación. (PF1MQQ).

Asimismo, cuando se le preguntó sobre los recursos comunitarios utilizados para apoyar el aprendizaje de sus hijos, la misma madre menciona que hace uso de:

“Los conocimientos y los saberes de la siembra de la papa, la preparación de la tierra, qué tipo de abonos usar, qué cantidades, esas cosas” (PF1MQQ).

Esta afirmación evidencia que los padres no solo ven su rol como proveedores o cuidadores, sino también como educadores activos que integran sus conocimientos tradicionales en el proceso formativo de sus hijos e hijas. En este sentido, el diálogo de saberes se manifiesta no solo como una transferencia unidireccional, sino como una interacción viva, donde los niños aprenden haciendo, acompañados por sus padres, quienes son referentes culturales dentro y fuera del aula.

No obstante, también se identifican desafíos dentro de este proceso de enseñanza. No todos los niños muestran entusiasmo por participar en estas actividades. Una madre de familia comenta:

“Yo llevo a mi hijo a trabajar a la chacra, aunque no quiere, pero lo llevo. Ayuda a lampear y a deshierbar con su lampa pequeña” (PF2MH).

Este fragmento muestra que, si bien el conocimiento ancestral se ofrece en el espacio familiar, su aceptación o apropiación por parte de las nuevas generaciones no siempre es inmediata, puede ser que se deba a factores como la influencia de modelos educativos occidentales, el avance de la tecnología o incluso la idea de que el trabajo agrícola es “pesado” o poco valorado, pueden afectar la disposición de los niños y niñas para involucrarse en estas prácticas.

Sin embargo, a pesar de estas resistencias, las madres y padres de familia continúan haciendo esfuerzos conscientes para mantener vivos estos saberes. La misma madre menciona:

“Yo he apoyado a mi hijo con la medicina tradicional, le enseño para qué sirven las plantas, y también sembramos en el fitotoldo lechugas, rabanitos, fresas” (PF2MH).

En esta afirmación se aprecia otro campo del saber ancestral: el conocimiento sobre plantas medicinales y cultivos en fitotoldos, esta práctica permite que el niño o la niña se familiarice con el uso y la utilidad de los recursos naturales, lo cual no solo tiene valor educativo, sino también sanitario, económico y cultural. Además, el fitotoldo como espacio de aprendizaje semi-escolarizado se convierte en un puente entre el hogar y la escuela, reforzando la interacción entre saberes tradicionales y conocimientos escolares.

En síntesis, se puede afirmar que los padres y madres de familia juegan un papel protagónico en el diálogo de saberes, al mantener y compartir prácticas ancestrales desde la vida cotidiana. Este proceso, aunque enfrenta algunas limitaciones relacionadas con el desinterés de ciertos niños o con la desvalorización de lo ancestral frente a lo occidental, sigue siendo una fuente vital de aprendizaje cultural. Su contribución es esencial para una educación intercultural bilingüe, que reconozca y articule los saberes locales en el proceso educativo.

4.5. ¿Qué condiciones favorecen o limitan la implementación del diálogo intercultural de saberes en una I.E. de la región de Cusco?

En una escuela de la región del Cusco, el diálogo de saberes se da cuando se incluyen actividades como rituales, danzas o el uso de plantas medicinales, y cuando hay docentes comprometidos con valorar y fortalecer la cultura local. Sin embargo, esto no siempre se logra de forma exitosa, porque no todos entienden o valoran de la misma forma los saberes ancestrales ni el idioma quechua que son el pilar fundamental en una institución EIB, y por otra parte no se puede ver una planificación clara y constante. Por eso, muchas veces estas experiencias se dan solo en fechas especiales (día de la madre, aniversarios, fiestas cívicas) por iniciativa de algunos profesores y autoridades de la comunidad educativa.

4.5.1 Factores que influyen en la práctica del diálogo intercultural en la escuela

4.5.1.1 Diversidad de enfoques en la integración de saberes ancestrales

Uno de los factores que contribuyen a la pérdida de los saberes ancestrales y las tradiciones culturales es la escasa integración de estos conocimientos en la enseñanza escolar, lo cual ha generado preocupación entre varios padres de familia, quienes consideran que muchos de estos conocimientos, especialmente aquellos relacionados con la agricultura, la medicina tradicional y la observación del entorno natural están en riesgo de perderse. Una madre entrevistada manifestó:

“Aquí creo que ya no enseñan esas cosas, pero sería bueno que enseñen, antes sabíamos cómo se miraba el sol, las estrellas, la dirección de las nubes.” (PF1MQQ)

Esta frase refleja una pérdida significativa de prácticas tradicionales que se denominan señas y secretos, que antes se transmitían de generación en generación, como la lectura de los astros y el clima, conocimientos fundamentales para las

actividades agrícolas de la comunidad, por ello podemos indicar que la falta de conexión entre lo que se enseña en la escuela y los saberes del entorno inmediato genera una brecha que afecta no solo la identidad cultural de los estudiantes, sino también su vínculo con la tierra y sus raíces.

Otra madre refuerza esta idea al señalar:

“Yo creo que falta incorporar más las costumbres de la comunidad, que muchos niños no conocen.” (PF2MH)

La afirmación deja ver que esta desconexión no solo es percibida por los adultos, sino que también se evidencia en el desconocimiento que muestran los propios niños frente a las costumbres locales. Las nuevas generaciones crecen en un entorno globalizado, donde predomina el acceso a medios y contenidos ajenos a su cultura, lo que va desplazando poco a poco las prácticas que se realizan en la comunidad.

Sin embargo, es importante resaltar que los padres de familia no se muestran indiferentes ante esta situación, por el contrario, muchos expresan su deseo de que estos saberes se recuperen y formen parte activa del proceso educativo. Una madre de familia indica:

“Me gustaría que le enseñen sobre las costumbres antiguas, la agricultura, cómo se sembraba antes. A mí me gustaría que enseñen que se usaba el abono natural, pero ahora ya se usan químicos. Antes se usaban hierbas medicinales para las enfermedades, como la gripe, pero ahora todo es farmacia y medicamentos.” (PF2MH)

Esta propuesta no solo refleja el anhelo de preservar los conocimientos tradicionales, sino también un reconocimiento del valor práctico y saludable de

estas prácticas frente a modelos más modernos. De igual manera, otras madres plantean propuestas concretas para que la escuela se convierta en un espacio que fomente la práctica y el aprendizaje de estos saberes. Por ejemplo:

“Yo creo que la escuela debería tener una chacra más grande para que los niños vayan a sembrar papas, hortalizas, y aprendan sobre la preparación de suelos.” (PF2MH)

Este testimonio refleja una preocupación compartida por varias madres de familia, quienes perciben que saberes valiosos como la medicina tradicional y la gastronomía local están siendo desplazados por prácticas externas. La expresión "cómo se prepara y qué ingredientes tienen" revela no solo el deseo de preservar estos conocimientos, sino también la urgencia de incluirlos en el currículo escolar como parte viva de la cultura local. Estas voces reafirman la necesidad de establecer un diálogo de saberes genuino, donde los conocimientos de la comunidad no solo sean valorados, sino también practicados en la escuela como parte de la formación integral del estudiante EIB.

“Yo quisiera que le enseñen medicina tradicional y los platos típicos de la comunidad porque se están perdiendo, cómo se prepara y qué ingredientes tienen.” (PF2MH)

Estas sugerencias ponen en evidencia la disposición de la comunidad a colaborar con la institución educativa en la recuperación de prácticas culturales. De hecho, un padre plantea claramente que se necesita una mayor participación de las personas adultas mayores y los portadores de conocimiento:

“Sería bueno invitar a los padres y a los mayores para que enseñen a los niños, ya que muchas veces por eso se pierden los saberes.”
(PF3MLC)

Finalmente, una de las docentes expresa su idea de cómo se podría articular los saberes ancestrales en su planificación:

“La única manera de que el docente pueda articular en su planificación los saberes ancestrales es de que se promueva la investigación. Si nosotros desconocemos como docentes de toda esa riqueza de esos saberes como lo puedo articular en mi planificación. Y también documentarlo para que para el próximo año se tenga que sistematizar toda esta investigación” (PF3MLC)

Y continuó la docente señalando:

“Si bien es cierto que al inicio del año realizamos nuestra matriz en donde vamos consolidando para la planificación curricular, esta matriz es como una especie de insumo ahí se considera las actividades del calendario incluso cívicos escolar, comunal, festivo, religioso, etc. pero sucede a veces en las planificaciones mensuales que se hace escasamente se va articulando, esa matriz se debería de enriquecer con una investigación documentada, pero que interesante sería que este instrumento sea el resultado de una investigación”.
(DIFCR)

Estas voces expresan que la comunidad no solo está dispuesta a colaborar, sino que también reconoce que gran parte del conocimiento tradicional se ha transmitido históricamente a través del diálogo intergeneracional. Sin embargo,

como menciona la docente, actualmente no existen espacios sistemáticos ni políticas claras en la escuela que fomenten y valoren esta participación.

4.6. Percepciones diversas sobre el valor del quechua

La desvalorización sociocultural del quechua pone evidencia un fenómeno persistente en contextos interculturales, especialmente en espacios escolares EIB, donde la lengua originaria, a pesar de ser parte fundamental de la identidad cultural, continúa siendo percibida por ciertos sectores sociales como una limitación antes que como una riqueza. Esta percepción negativa se articula desde diversas generaciones y responde a factores históricos, sociales y educativos profundamente arraigados.

La entrevista con la participante D1FCR revela de manera clara cómo estas actitudes se manifiestan tanto en padres de familia mayores como en generaciones jóvenes:

“Tenemos opiniones divididas... Algunos padres de familia, sobre todo de edad avanzada, en algunos casos abuelitos o tutores de los niños, no están casi de acuerdo con que se enseñe el quechua porque tienen algunos estigmas, de que es una lengua de retraso que no les ayuda...” (D1FCR)

Este fragmento refleja una postura de rechazo hacia la quechua basada en el estigma social que lo asocia con el atraso o la falta de oportunidades. Tal visión ha sido históricamente promovida por una ideología colonial y discriminatoria que coloca a las lenguas originarias en una posición de inferioridad frente al castellano. Como consecuencia, los adultos mayores tienden a rechazar su

enseñanza formal, influenciados por experiencias pasadas donde el uso del quechua fue motivo de burla o exclusión.

Por otro lado, la entrevistada también menciona las limitaciones que existen en los padres jóvenes respecto al uso y transmisión de la lengua:

“En los jóvenes... los papás tampoco con un gran porcentaje comprenden y menos hablan el quechua... un papá joven que no tiene dominio de esta lengua difícilmente puede contribuir...” (D1FCR)

Este escenario muestra cómo la transmisión intergeneracional de la lengua se ha debilitado, y con ello también la posibilidad de practicar un bilingüismo funcional en el hogar. A esto se suma la presión social que exige a los niños integrarse a un entorno urbano y castellanohablante, promoviendo una desvinculación cultural.

Sin embargo, la entrevistada también reconoce que no todo es resistencia, y que existe un grupo de familias que empieza a reconocer el valor práctico y simbólico del quechua en el mundo contemporáneo:

“El grupo que sí ha considerado que es importante preservar su lengua originaria... hoy en día se han dado cuenta que en muchas profesiones se necesita, se ha convertido en un requisito...” (D1FCR)

Este cambio de percepción responde a una revalorización instrumental del quechua, especialmente cuando se convierte en requisito para el acceso a ciertos cargos públicos o profesionales, sobre todo en regiones con población quechua hablante. Desde la escuela, los docentes cumplen un rol clave en persuadir y sensibilizar a las familias, vinculando el quechua no sólo con la identidad cultural, sino con oportunidades concretas de desarrollo personal y profesional.

Finalmente, la propia trayectoria personal de la entrevistada ilustra cómo, incluso en quienes no crecieron usando activamente el quechua, la necesidad de integrarse culturalmente a su comunidad educativa los motiva a aprenderlo:

“Cuando yo tuve que desempeñarme como docente sentí la necesidad de poder comunicarme con los papás... yo cuando ya empiezo a trabajar es donde aprendo recién el quechua...” (D1FCR)

Este testimonio demuestra que el proceso de revalorización del quechua puede activarse a partir de experiencias significativas y de contacto directo con la realidad sociolingüística de las comunidades. Asimismo, se destaca el rol del Estado en este proceso:

“el Ministerio de Educación también está garantizando, sobre todo en las EIB, que por lo menos el nivel de oralidad tenga un cierto dominio... necesitamos fortalecer no solo por el tema cultural sino por el tema de inclusión...” (D1FCR)

Por otro lado, durante la investigación se observó que los estudiantes tienen un cierto dominio del quechua, un 1 de cada 3 estudiantes dominan el quechua en un estado intermedio, mientras el resto se encuentra en un nivel de inicio, esta información se pudo evidenciar mediante una actividad de clase “hoy aprendemos sobre la ACHAHALA” (ver imagen 5) traducido al español abecedario en quechua. En esta sesión los estudiantes con cierto dominio de Lengua Originaria Collao pudieron aportar con ideas y relacionarse fácilmente, mientras los de nivel de Inicio también mostraron interés en aprender nuevas palabras en quechua y así alimentar más su repertorio lingüístico.

Figura 10

La achahala



Nota: La imagen muestra la achahala (el abecedario andino) con sus respectivas letras y dibujos, elaborado por los estudiantes. Fuente: Iván Condori Flores (2025).

Aquí se enfatiza la función de la escuela intercultural como espacio de resistencia y fortalecimiento lingüístico, no solo por motivos patrimoniales, sino por razones de justicia e inclusión, ya que aún existen múltiples comunidades que mantienen como lengua materna el quechua y requieren una educación que respete y valore esa realidad.

4.7 Discusión de resultados

En esta sección se contrastan los resultados obtenidos con los aportes teóricos de autores clave en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y el diálogo de saberes. El análisis busca identificar puntos de convergencia, tensiones y desafíos entre la práctica educativa observada en una escuela EIB del Cusco y los planteamientos de una interculturalidad crítica, situada y transformadora. Se examina cómo los saberes ancestrales y occidentales se relacionan en el contexto escolar, así como el papel de los diferentes actores y escenarios en la construcción de una educación culturalmente pertinente y socialmente comprometida.

4.7.1 Sobre la escuela como un espacio de intercambio de conocimientos ancestrales y occidentales.

Esta investigación revela que la escuela, en el marco de una EIB en la región del Cusco, comienza a consolidarse como un espacio de encuentro entre conocimientos ancestrales y saberes escolares. Esta interacción se expresa en experiencias como las ferias gastronómicas, la elaboración de recetas tradicionales y la producción de materiales educativos contextualizados, donde se promueve una relación más cercana y significativa con los saberes locales. A través de estas prácticas, los actores educativos docentes, estudiantes, padres de familia y sabios logran articular elementos de la vida comunitaria con los contenidos curriculares, generando aprendizajes más relevantes, culturalmente pertinentes y vinculados al entorno.

Estas acciones pueden entenderse que está en proceso a llegar a lo que dice Walsh (2010) que denomina interculturalidad crítica, una propuesta que no se limita a incluir contenidos indígenas en el currículo, sino que busca una

convivencia real entre epistemologías diversas. Como ella señala, un verdadero diálogo de saberes implica “reconocer y validar otras formas de conocimiento como fuentes legítimas, y no subordinadas, en la producción educativa”. Y de la misma forma, López y Küper (2010) advierte que la EIB debe superar enfoques folclóricos y avanzar hacia una pedagogía que articule activamente los saberes originarios con el currículo nacional, permitiendo que los estudiantes construyan significados a partir de sus propias referencias culturales y lingüísticas. En esta investigación, se evidencian avances importantes en esa dirección, como la participación de sabios y sabías en algunas actividades pedagógicas, como la elaboración de mates medicinales y la integración de conocimientos tradicionales en áreas como Ciencia y Tecnología.

Sin embargo, también se reconocen ciertas limitaciones. Estas prácticas interculturales, aunque son significativas, se presentan de manera ocasional y no siempre están debidamente sistematizadas. La implicación de la comunidad, por ejemplo, depende en gran medida de la iniciativa individual de los docentes o directivos, lo que complica su sostenibilidad. Como indican los testimonios, experiencias como la feria gastronómica no lograron recuperar completamente las recetas ancestrales, y la creación de materiales educativos interculturales todavía se considera un esfuerzo aislado. Esto sugiere que, para establecer un auténtico diálogo de saberes, es fundamental pasar de experiencias fragmentadas a propuestas institucionalizadas, deliberadas y respaldadas por políticas educativas que valoren y fomenten esta integración.

En ese sentido, cobra especial relevancia la idea de Cullen (2002), quien afirma que “la escuela es un lugar donde se negocian significados, memorias y

sentidos culturales”. Los hallazgos de esta investigación confirman hasta cierto punto esta premisa: la escuela no es un espacio neutro, sino en cierta medida un territorio simbólico donde convergen y se reconfiguran diversas formas de entender el mundo. Ejemplo de ello es la feria gastronómica, donde docentes, padres y estudiantes comparten conocimientos culinarios ancestrales, fortaleciendo la identidad cultural y revalorizando prácticas cotidianas de la comunidad. De igual forma, la preparación de mates medicinales en temporadas de frío, guiada por sabios locales, evidencia cómo el conocimiento tradicional se integra en parte como una respuesta concreta y contextualizada a las necesidades del entorno.

Asimismo, la producción de textos instructivos y materiales gráficos, como pirámides alimenticias basadas en insumos locales, demuestra que el aula puede convertirse en un espacio donde se visibilizan y resignifican los saberes ancestrales a través de prácticas pedagógicas. Esta integración no se da de manera lineal ni exenta de tensiones, pero es precisamente en ese proceso de negociación cultural donde se produce el verdadero aprendizaje intercultural.

Los hallazgos sugieren que una escuela que se dedica hasta cierta parte a una pedagogía contextualizada, participativa y dispuesta al diálogo, que con una buena gestión se puede convertir en un verdadero espacio de intercambio de conocimientos. Para lograr esto, es fundamental establecer políticas educativas interculturales que soporten estos esfuerzos, que fomenten la participación comunitaria y promoviendo una relación equitativa entre ambos conocimientos.

4.7.2 Sobre el desarrollo de la interacción de los saberes ancestrales y occidentales.

En la institución educativa ubicada en la provincia del Cusco, en cuanto a los hallazgos encontrados en la presente investigación, se pudo evidenciar, una interacción progresiva entre saberes ancestrales y occidentales, desde el yachay wasi (escuela) observada. Este diálogo se manifiesta en frecuentes ocasiones a través de las actividades pedagógicas, la gestión escolar y las prácticas tanto escolares como comunitarias, lo que es similar a lo que menciona Walsh (2005) que defiende que el diálogo de saberes debe ser pensado como posibilidad de coexistencia epistémica que se refiere al respeto, la convivencia y sin exclusión entre dos conocimientos.

Faltaría desarrollar una mayor participación de padres y madres de familia y sabios y sabias, para que junto con el desarrollo de la cosmovisión y valores andinos, pudieran incorporar prácticas ancestrales de la localidad en el marco del calendario comunal. En este sentido, las prácticas ancestrales como los rituales al agua, el uso de plantas medicinales, los juegos tradicionales y la implementación del calendario comunal en la planificación curricular, constituyen y conforman ejemplos concretos de lo que Tubino (2004) señala "interculturalidad desde abajo", es decir, que el verdadero diálogo entre culturas debe de nacer desde la propia comunidad, especialmente de los padres de familia, yachaq y docentes que aún todavía poseen conocimientos ancestrales, ellos deben tener voz y protagonismo en cómo se enseña y aprende en la escuela, usando sus propias costumbres, lengua, saberes y formas de ver el mundo. No esperar que el Estado o el sistema educativo impongan desde arriba cómo debe ser la educación

intercultural, sino que las comunidades participen activamente en la construcción del aprendizaje, aportando su sabiduría ancestral como algo valioso y necesario para fortalecer el diálogo de saberes que es uno de los motores principales de la EIB.

Por otra parte, 3 de 7 profesores de esta escuela no solo enseñan, sino que incorporan de manera progresiva a que los estudiantes aprendan a partir de su propia cultura tal como se presentó en el capítulo de resultados. Funcionan como puente (chaka) entre los conocimientos ancestrales de la comunidad y los conocimientos occidentales que se enseñan en la escuela. Esto es parecido a lo que dice Ramírez (2017), quien encontró que para que funcione bien el diálogo entre culturas en la educación, los docentes deben saber conectar ambos tipos de epistemologías, respetando y valorando lo que cada uno aporta. Además, el uso del quechua (variedad Collao) para enseñar sobre plantas medicinales y la agricultura ayuda a que el conocimiento pase de generación en generación, como lo han hecho siempre las comunidades. Esto también muestra que aprender hablando y compartiendo en familia o en los pueblos sigue siendo muy valioso. Como dice Rengifo (2002): que el pensamiento de los pueblos indígenas debe expresarse en su propio idioma y con sus propios símbolos, porque así mantiene su fuerza y sentido original.

Asimismo, en las prácticas educativas observadas se evidencia la incorporación de conocimientos provenientes de otros contextos, como el uso de fitotoldos para el cultivo de plantas, los cuales se articulan con saberes locales como el empleo de abonos naturales tradicionales y la participación de los padres en las actividades educativas. Este proceso refleja lo que Zemelman (2005)

denomina una “producción situada del conocimiento”, donde la escuela genera aprendizajes significativos al considerar el contexto, la historia de la comunidad y su relación con la naturaleza, integrando tanto conocimientos locales como aquellos que provienen de otros espacios.

En relación con ello, Bonfil (1983) señala que las culturas se relacionan mediante elementos culturales propios y ajenos, así como a partir de la capacidad de los grupos sociales para decidir sobre su uso. Desde esta perspectiva, el fitotoldo puede entenderse como un elemento cultural ajeno que es incorporado al proceso educativo, mientras que prácticas como el uso de abonos naturales o los conocimientos agrícolas transmitidos por la comunidad forman parte de los saberes propios. La interacción entre estos conocimientos permite que los actores educativos adapten y resignifiquen los saberes externos de acuerdo con su realidad cultural y ambiental.

Por lo tanto, si bien en la experiencia de esta escuela EIB investigada representa un avance hacia una educación intercultural que se encuentra en proceso, también muestra la necesidad de realizar una gestión educativa que incluya la epistemología local en los diferentes documentos de planificación como en el proyecto educativo institucional (PEI), proyecto curricular de institución educativa (PCIE) y en las unidades de aprendizaje y proyectos de aprendizaje para que haya un verdadero diálogo, desde un enfoque que respete y valore la diversidad y las formas de conocimiento que existen en nuestro país (Ilaqta), No se trata de imponer sólo una manera de pensar basada en la ciencia moderna o en lo que viene de países modernos, sino reconociéndolos como válidos, legítimos y

necesarios para la formación integral de los estudiantes y el fortalecimiento del diálogo de saberes en las instituciones educativas (yachay wasis).

4.7.3 Sobre el diálogo de saberes en los actores y espacios o escenarios educativo

A partir del análisis de los resultados, se observa que el diálogo de saberes en la escuela EIB del Cusco no es un proceso aislado, sino que se construye mediante interacciones dinámicas entre diversos actores como con los yachaq (sabios/as), estudiantes, docentes y padres y madres de familias, a lo cual se le incluye una variedad de espacios educativos, que van desde el aula hasta la chacra y las festividades comunales. Esta articulación permite una circulación viva de conocimientos, donde cada actor aporta desde su experiencia, conocimiento y cosmovisión.

En este marco, la participación activa de los yachaq cobra especial relevancia. Si bien sus saberes ancestrales han sido transmitidos oralmente de generación en generación, su incorporación al espacio escolar no ocurre de forma espontánea. Tal como se evidenció en las observaciones de campo, su presencia es gestionada por los docentes, quienes valoran el aporte pedagógico de estos sabios, aunque sus conocimientos aún no están formalmente incluidos en el currículo escolar.

El Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP, 2020) sostiene que la escuela debe integrar a los miembros de la comunidad como sujetos que enseñan y aprenden, promoviendo un espacio abierto de interpretación permanente de los saberes locales. En este sentido, recomienda que los docentes planifiquen sus sesiones de aprendizaje considerando las prácticas y

conocimientos que las familias enseñan en el hogar, como el procesamiento y teñido de la lana de oveja, haciendo uso de materiales naturales como el nogal, el eucalipto o la retama. Esto evidencia que una planificación contextualizada permite el aprovechamiento pedagógico tanto de los recursos humanos como los sabios y recursos materiales presentes en la comunidad.

En línea con esta idea, López (2009) sostiene que una interculturalidad bien entendida promueve procesos de deconstrucción y reconstrucción del conocimiento, del currículo y de los planes de estudio. En este marco, resulta fundamental reconocer que los sabios y sabias enseñan desde sus propias matrices culturales, y que su saber posee igual legitimidad que el conocimiento académico, tanto para estudiantes indígenas como no indígenas, incluso en espacios universitarios. Su participación no solo enriquece los procesos de aprendizaje, sino que también fortalece los vínculos entre la escuela y la comunidad, contribuyendo a una educación más situada, pertinente y transformadora.

Como enfatiza Mamani (2020), la incorporación de los saberes ancestrales en la EIB fortalece la identidad cultural y promueve el respeto hacia las prácticas tradicionales, siempre que se garantice una participación activa y respetuosa de los sabios y sabias de la comunidad.

En este sentido, se reafirma la importancia de seguir fortaleciendo el diálogo de saberes como una vía para construir una educación verdaderamente intercultural, que valore las múltiples formas de conocimiento y aprendizaje que coexisten en nuestras comunidades. Este proceso demanda no solo la participación activa de los actores comunitarios en la escuela, sino también la transformación de los enfoques pedagógicos, el currículo y la planificación

docente, para reconocer e integrar de forma legítima los saberes ancestrales y las formas propias de aprender como parte sustancial del proceso educativo.

Los resultados también evidencian que los estudiantes de la escuela EIB no son receptores pasivos de contenidos, sino protagonistas activos que asumen el rol de investigadores culturales. Un ejemplo concreto es el uso de cartillas sobre plantas medicinales, donde los estudiantes entrevistan a padres, abuelos y sabios/as para recopilar saberes ancestrales. Esta estrategia pedagógica promueve procesos de investigación desde la experiencia directa, permitiendo no solo documentar, sino también valorar, sistematizar y trasladar estos conocimientos al espacio escolar.

Guzmán et al. (2021) sostienen que los estudiantes en contextos de EIB reconstruyen su historia a partir de su lengua, territorio y origen, convirtiéndose en sujetos activos que articulan saberes ancestrales y académicos mediante proyectos integradores. Esta visión coincide con las observaciones realizadas, donde la elaboración de cartillas fortaleció la identidad cultural de los estudiantes y promovió un compromiso comunitario profundo.

Además, estas actividades favorecen el desarrollo de competencias científicas y comunicativas: los estudiantes organizan, transcriben y presentan la información de manera estructurada y creativa. Como señala una docente los niños no solo investigan las propiedades curativas de las plantas, sino también sus riesgos, lo cual fomenta una mirada crítica y contextualizada del conocimiento tradicional. La propuesta de crear un “banco de saberes ancestrales” desde la escuela refuerza esta intención de institucionalizar los saberes comunitarios como patrimonio educativo.

Este enfoque se alinea con la propuesta de López (2013), quien plantea que los estudiantes deben actuar como “etnógrafos de su propia cultura”, capaces de observar, registrar y transformar los saberes locales en recursos pedagógicos legítimos. Así, se convierten en mediadores intergeneracionales, preservando saberes en riesgo de desaparecer, una madre manifiesta que los sabios que saben hacer mantas deberían enseñar cómo se elaboran estas, sin embargo, ella cree que ahora ya no se puede. En síntesis, el diálogo de saberes en esta experiencia se concreta mediante prácticas educativas como las cartillas, que permiten tender puentes entre conocimiento ancestral y saber académico. Esto no solo fortalece la identidad cultural de los estudiantes, sino que promueve una educación crítica, participativa y transformadora, integrando habilidades del siglo XXI como el pensamiento crítico, la comunicación y la gestión de información con la revitalización de la memoria cultural.

Por otro lado, los resultados también destacan el papel central de padres y madres en la transmisión de saberes ancestrales en el marco de la EIB. A través de actividades cotidianas como la siembra, el uso de plantas medicinales o la preparación de alimentos, los niños y niñas aprenden en contextos familiares y comunitarios, donde el conocimiento se transmite de forma oral, práctica y situada.

Najarro (2022) señala que estos saberes se transmiten principalmente por padres y abuelos, y que la convivencia familiar es clave para preservar estos conocimientos en las nuevas generaciones. Un testimonio de una madre que describe cómo sus hijos participan en la chacra ilustra este tipo de aprendizaje vivencial, en el que no solo se adquieren técnicas, sino también valores y formas

de relación con la naturaleza y la comunidad. Este planteamiento coincide con Rengifo (2008), quien considera a los padres campesinos como agentes pedagógicos que transmiten saberes integrales prácticos, espirituales y culturales desde la vida misma. En su visión, la educación comienza en la comunidad, no en la escuela. Observación:

Sin embargo, como también se observa en el capítulo de resultados, está la participación de manera activa de padres y madres se da principalmente fuera del espacio escolar formal. A pesar de su rol formativo en los hogares y en las chacras, su presencia en el diseño curricular, en las actividades pedagógicas escolares o en la toma de decisiones educativas es aún limitada. Esta brecha revela una tensión estructural en el sistema educativo, que continúa privilegiando modelos de enseñanza de corte occidental y disciplinario, donde los saberes locales tienen un lugar marginal o simbólico. Es aquí donde se hace necesario avanzar hacia una EIB más coherente con los principios de la interculturalidad crítica.

Sin embargo, también se identifican ciertas resistencias. Algunos estudiantes no muestran entusiasmo por participar en actividades agrícolas, lo cual podría deberse a la desvalorización social de los saberes tradicionales frente a modelos escolares occidentales o a los cambios generacionales acelerados. En este escenario, Catherine Walsh (2010) propone una interculturalidad crítica que deconstruye las jerarquías entre saberes y posicione los conocimientos originarios como legítimos dentro del sistema educativo.

Asimismo, prácticas como las entrevistas a abuelos o la preparación de comidas tradicionales, según Guzmán et al. (2021) ayudan a los estudiantes a

reconectarse con sus raíces culturales y reconocer a sus familias como portadoras fundamentales de conocimiento. En consonancia, Torero (1964) destaca que la transmisión oral en el hogar es clave para la preservación de la lengua quechua y, por tanto, del conocimiento ancestral. En resumen, los padres y madres no son solo cuidadores o acompañantes, sino verdaderos educadores culturales, cuya participación es clave para consolidar una educación intercultural significativa, coherente con la identidad de los estudiantes y capaz de enfrentar los desafíos contemporáneos con raíces sólidas en la sabiduría ancestral.

Los resultados del estudio permiten afirmar que el diálogo de saberes en la escuela EIB del Cusco no es una propuesta teórica abstracta, sino una práctica viva y transformadora que se manifiesta en múltiples niveles: en la interacción entre actores educativos, en los espacios comunitarios y escolares, y en las estrategias pedagógicas que promueven la participación activa de estudiantes y familias. La articulación entre saberes ancestrales y académicos no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también fortalece la identidad cultural, revitaliza conocimientos en riesgo de desaparición y promueve una educación contextualizada, crítica y con sentido comunitario. Esta experiencia reafirma la necesidad de repensar el currículo, los enfoques pedagógicos y el rol de los actores comunitarios para construir una educación intercultural genuina, arraigada en el territorio, inclusiva y transformadora.

4.7.4. Sobre condiciones que favorecen o limitan la implementación del diálogo de saberes en una I.E. de la región de Cusco.

Los resultados recogidos en el documento muestran con claridad una brecha preocupante entre los saberes ancestrales de la comunidad y lo que se

enseña actualmente en las aulas. Esta desconexión no es un caso aislado, sino una realidad que también ha sido señalada por otros estudios reciente como la de Cárdenas Quispe (2021), en su tesis articulación curricular y saberes rurales de la educación ancestral presentada en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, advierte que cuando el currículo escolar no dialoga con los conocimientos locales, se va debilitando poco a poco la identidad cultural de los estudiantes que viven en contextos rurales. Esta idea no es solo una reflexión teórica. Los propios padres de familia entrevistados en el estudio lo sienten y lo expresan con sinceridad: sienten que los saberes que antes eran parte del día a día, como la lectura del cielo para prever las advertencias del clima o el uso de plantas medicinales, están desapareciendo. Una madre, por ejemplo, recuerda con nostalgia cómo antes se les enseñaba a mirar el sol (inti) y las estrellas (chas'kas) para saber cuándo sembrar y así poder tener suficiencia alimentaria a fin de la temporada. Hoy, esas enseñanzas ya no forman parte del aprendizaje de sus hijos, y eso les genera preocupación y tristeza.

Además, la situación del quechua dentro de las escuelas refleja una problemática aún más profunda. A pesar de ser parte fundamental de la identidad cultural de muchas comunidades, esta lengua originaria sigue siendo vista, por algunos sectores, como un obstáculo más que como una riqueza. Este pensamiento no nace de la nada; es la consecuencia de años, décadas e incluso siglos de discriminación y exclusión. Como nos menciona también Condori Mamani (2020), en su tesis que titula Percepciones sobre el quechua en jóvenes de zonas rurales elaborada en la Universidad Nacional del Altiplano, quien sostiene que muchas veces los jóvenes y adultos no valoran el quechua porque lo asocian

con atraso y pobreza, una idea sembrada por un sistema educativo que priorizó siempre el castellano.

Este estigma todavía continúa hasta la actualidad. En las entrevistas, una docente de la I.E cuenta que algunos padres de edad avanzada, e incluso jóvenes, no están de acuerdo con que sus hijos aprendan la lengua originaria. Lo ven como algo del pasado, como algo que ya no les servirá. Sin embargo, también se observa que hay familias que han empezado a notar que hablar quechua puede ser una ventaja, sobre todo cuando se convierte en un requisito para ciertos trabajos o cargos públicos. Esta visión práctica, aunque limitada, podría ser una puerta de entrada para revalorizar la lengua.

Por otro lado, también se reconoce que no todo el problema está del lado de las familias. Muchos docentes se enfrentan a una gran dificultad: no saben cómo incorporar los saberes ancestrales en sus clases, simplemente porque nunca han sido formados para hacerlo. Esta limitación ha sido ampliamente documentada en estudios como el de Apaza Quispe (2022), quien en su investigación titulada Capacidades docentes para la educación intercultural bilingüe de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” señala que los docentes no cuentan con herramientas ni espacios de capacitación que les permitan trabajar desde una perspectiva realmente intercultural, esto juega totalmente en contra para el desarrollo de las sesiones porque al no contar con los materiales adecuados es muy difícil lograr un aprendizaje significativo en los niños y niñas.

Por otra parte, en una de las entrevistas, una docente plantea una propuesta interesante: que los maestros puedan investigar y documentar los saberes de su

comunidad, y que esa información se convierta en la base para planificar sus sesiones de aprendizaje. Es decir, no se trata solo de seguir una matriz curricular impuesta, sino de enriquecerla desde el conocimiento local. Este tipo de iniciativas podría marcar una diferencia real si se les brinda el tiempo y el respaldo necesario. Esta idea se refuerza en la tesis de Quispe Ccahuana (2023), en su investigación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, resalta que el diálogo de saberes no puede reducirse a actividades decorativas en fechas festivas. Debe ser parte de una educación que forme ciudadanos críticos y orgullosos de sus raíces. Esta idea se ve reflejada en las voces de las madres y padres que sugieren que la escuela debería tener una chacra, enseñar a sembrar, preparar platos típicos o usar medicina natural. Ellos no están pidiendo una educación diferente: están pidiendo una educación que conecte con su vida.

Finalmente, es importante destacar lo que plantea Yupanqui Paredes (2020), en su indagación sobre la participación comunitaria en la revitalización lingüística. Él sostiene que los adultos mayores y portadores de saberes deben tener un rol activo dentro de las escuelas, no solo como invitados ocasionales, sino como verdaderos educadores comunitarios. Este enfoque también aparece en los testimonios del estudio resaltado en el capítulo de resultados, donde varios padres proponen que se invite a los mayores a enseñar a los niños, para que los conocimientos no se pierdan.

En resumen, tanto el documento como las tesis consultadas coinciden en algo fundamental: si queremos una educación verdaderamente intercultural, tenemos que construirla entre todos, reconociendo el valor del quechua, de los

saberes locales y de la voz de quienes han cuidado estas tradiciones por generaciones.

CONCLUSIONES

En respuesta a la pregunta general: **¿Hasta qué punto se da el diálogo de saberes en una escuela EIB de la región de Cusco?** Se concluye que el diálogo de saberes se desarrolla de manera significativa, aunque no siempre de forma sistemática ni plenamente articulada. Se encuentra en una etapa de transición, debido a los diversos desafíos que aún deben abordarse. Uno de los principales retos es lograr una integración efectiva de la epistemología ancestral en las áreas curriculares, a fin de promover un verdadero diálogo de saberes orientado hacia una Educación Intercultural Crítica.

Se valoran las prácticas culturales locales que han logrado incorporarse al espacio escolar mediante actividades concretas, como ferias gastronómicas, salidas pedagógicas, preparación de mates medicinales y concursos de danzas tradicionales. No obstante, persisten dificultades como la escasa articulación curricular entre los saberes ancestrales y los occidentales, la desvalorización del idioma quechua y las limitaciones en la formación docente especializada en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), especialmente en lo que respecta al conocimiento profundo de los saberes locales.

A partir de las preguntas específicas, se concluye lo siguiente:

1. ¿Qué actividades permiten realizar el diálogo de saberes entre alumnos, comunidad y docentes?

Las actividades más efectivas fueron aquellas que conectan directamente la vida comunitaria con los aprendizajes escolares: la feria gastronómica, la elaboración de recetas medicinales, las visitas a la chacra y la producción de textos instructivos basados en saberes locales. Estas prácticas permitieron una interacción entre estudiantes, padres, sabios y docentes, facilitando una comprensión de conocimiento valiosa y vivencial desde un enfoque culturalmente pertinente.

En este marco el rol del docente es fundamental ya que actúa como facilitador e intermediario intercultural, tendiendo puentes entre los saberes ancestrales y los contenidos del currículo, los docentes no solo gestionan la participación de sabios en actividades escolares, sino que también diseña estrategias didácticas para integrar estos conocimientos en áreas como Ciencia y Tecnología, Comunicación y Arte, lo cual permite que el aula se convierta en un espacio vivo, donde la enseñanza formal se enriquece con el conocimiento comunitario y se fortalecen los lazos identitarios del estudiante con su entorno. Esto se evidenció, por ejemplo, en la coordinación para visitar al yachaq durante la elaboración del t'anta wawa, en el uso del fitotoldo como recurso de aprendizaje ancestral y moderno, y la feria gastronómica donde se presentaron platos típicos de la comunidad.

2. ¿Cómo se desarrolla la interacción de los saberes ancestrales y occidentales en una escuela EIB de Cusco?

La interacción entre ambos saberes se da principalmente de forma vivencial, a través de actividades como diálogo de saberes en los juegos tradicionales, danzas, rituales sobre el agua y el uso de plantas medicinales y otros temas trabajados en el capítulo de resultados son implementadas y trabajadas como parte de la formación de los estudiantes desde la adquisición de conocimientos y habilidades hasta el desarrollo personal-social. Estos espacios permiten que los estudiantes aprendan conectando su cultura con la escuela. Sin embargo, esta articulación aún no forma parte de una planificación curricular sólida ni continua, y suele depender del interés individual de los docentes o de fechas especiales.

En muchos casos, los saberes ancestrales se utilizan solo como conocimientos previos, sin ser desarrollados como contenido central de la sesión. Además, aunque el quechua está presente en algunos intercambios, no se emplea de manera constante como lengua de enseñanza, lo que limita su potencial para fortalecer la identidad cultural y el aprendizaje desde la lengua materna.

A pesar de estas limitaciones, se reconoce que existen intentos valiosos por generar un verdadero diálogo de saberes; no obstante, es necesario avanzar hacia una integración más estructurada, donde los saberes de la comunidad no solo acompañen la educación, sino la sustenten.

En este sentido, se observa que la escuela busca construir aprendizajes a partir de su propio contexto, considerando la historia, la experiencia de la comunidad y su relación con la naturaleza como parte del proceso educativo.

Asimismo, algunos conocimientos que provienen de otros contextos, como el uso del fitotoldo o determinadas prácticas agrícolas, son incorporados y adaptados por la comunidad educativa según sus necesidades y realidad local. De esta manera, los actores educativos articulan saberes propios de la comunidad con conocimientos provenientes de otros espacios, generando procesos de aprendizaje donde ambos tipos de saberes interactúan dentro del marco de la Educación Intercultural Bilingüe.

3. ¿De qué manera se realiza el diálogo de saberes en los actores y espacios educativos?

Se evidencia una participación de los actores comunitarios: sabios, madres, padres y estudiantes. Los sabios se integraron como fuentes vivas de conocimiento, las madres aportaron con prácticas culinarias y medicinales, y los estudiantes se mostraron como aprendices e investigadores culturales.

4. ¿Cuáles son las limitaciones para un desarrollo pleno del diálogo de saberes en una I.E. de la región de Cusco?

Las principales limitaciones identificadas son: la escasa integración del conocimiento ancestral en la planificación docente, la desvalorización del quechua por parte de algunas familias, y la falta de formación especializada en EIB por los y las docentes y uso muy limitado del quechua para el diálogo de saberes. A ello se suma la falta de políticas escolares claras que sistematicen la participación de sabios y portadores culturales como parte activa del currículo.

En conjunto, los resultados muestran que el diálogo de saberes en la escuela observada no es una abstracción teórica, sino una posibilidad concreta que ya se viene gestando en proceso de desarrollo.

RECOMENDACIONES

1. Fortalecer la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Es fundamental que los docentes cuenten con una formación especializada en EIB que les permita comprender la cosmovisión andina, reconocer los saberes ancestrales como fuentes legítimas de conocimiento y diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y culturalmente contextualizadas. Esto incluye no solo talleres o cursos breves, sino procesos formativos continuos, acompañamiento pedagógico, espacios de reflexión y desarrollo profesional que valoren el conocimiento local. Es importante que los maestros no solo “usen” el quechua, sino que comprendan su carga simbólica, afectiva y cognitiva, y lo incorporen como herramienta de enseñanza diaria. De igual forma, se requiere que aprendan a diseñar experiencias de aprendizaje desde el entorno, integrando contenidos locales en todas las áreas curriculares.

2. Institucionalizar el calendario comunal como herramienta de planificación educativa.

Se recomienda que las instituciones educativas EIB adopten el calendario comunal como un insumo central para su planificación curricular, de forma que los saberes ancestrales relacionados con los ciclos agrícolas, rituales, festividades y prácticas culturales tengan un lugar permanente en la programación escolar. Este

calendario, elaborado en conjunto con la comunidad, sabios y padres de familia, debe ser parte del PEI, PCI y las unidades didácticas. Su uso permite que la escuela se sincronice con los ritmos de la vida comunal, generando aprendizajes más relevantes, oportunos y significativos para los estudiantes, además de fortalecer vínculo entre la escuela y la comunidad.

3. Establecer espacios permanentes y reconocidos para la participación de sabios y sabias.

El involucramiento de los yachaq y portadores de conocimiento debe dejar de ser un evento ocasional. Se recomienda establecer convenios o acuerdos con la comunidad que reconozcan formalmente su rol como educadores comunitarios. Estos actores pueden participar en talleres, sesiones de aprendizaje, proyectos interdisciplinarios, salidas pedagógicas o elaboración de materiales. Su presencia no debe limitarse a fechas festivas, sino estar integrada de forma transversal en el currículo. Esto contribuye a la legitimación de sus saberes y a la construcción de una escuela verdaderamente intercultural, donde se valora el conocimiento situado, oral y vivencial.

4. Revalorizar el quechua como lengua de enseñanza y de creación de conocimiento.

Es necesario promover el uso del quechua no sólo como lengua objeto de estudio, sino como lengua de uso real y funcional dentro de la escuela. Esto implica generar espacios donde los estudiantes puedan expresarse libremente en

su lengua materna, producir textos, desarrollar proyectos, reflexionar y crear desde su idioma originario. Para ello, se debe fomentar el bilingüismo equilibrado, evitando que el castellano sea siempre la lengua dominante, en este caso siendo una escuela de revitalización se debe respetar los horarios planificados para el curso de quechua. También es importante sensibilizar a las familias sobre el valor del quechua como parte de la identidad cultural, instrumento de aprendizaje y recurso para el desarrollo personal y profesional en contextos rurales.

5. Crear un banco de saberes ancestrales escolar.

Una recomendación clave es la creación de un “banco de saberes”, que sistematice y preserve el conocimiento ancestral presente en la comunidad educativa. Este banco podría tomar la forma de cartillas impresas, repositorios digitales, fichas didácticas, grabaciones de entrevistas o productos elaborados por los estudiantes con el acompañamiento de sabios, docentes y familias. Documentar el uso de plantas medicinales, técnicas de cultivo, prácticas rituales, juegos tradicionales o recetas culinarias es una forma de conservar el conocimiento local y convertirlo en material pedagógico de uso permanente, fortaleciendo el sentido de pertenencia cultural de los estudiantes.

6. Diseñar proyectos educativos comunitarios que integren escuela y comunidad como parte de la diversificación curricular.

Se recomienda fomentar el diseño e implementación de proyectos educativos comunitarios que articulen el trabajo de la escuela con las dinámicas

comunales, como parte de la construcción de un currículo local con pertinencia cultural y lingüística. Estos pueden incluir biohuertos, talleres de medicina tradicional, producción de alimentos locales, talleres de tejido, recolección de testimonios, entre otros. Lo importante es que estos proyectos se construyan desde una lógica de colaboración horizontal, donde los roles estén distribuidos entre docentes, sabios, estudiantes y familias. Así, se fomenta el aprendizaje desde la experiencia, la investigación participativa y la reconstrucción del tejido social y cultural del territorio.

7. Dar sostenibilidad a las experiencias exitosas ya iniciadas

Experiencias como el uso del fitotoldo, la elaboración del t'anta wawa (pan en forma de niño) o la cartilla de plantas medicinales no deben quedar como acciones aisladas. Se recomienda evaluarlas, sistematizarlas y proyectarlas como parte de una estrategia institucional de largo plazo. Para ello, se puede considerar la asignación de tiempos fijos en la planificación anual, la capacitación de más docentes, el involucramiento de los estudiantes en su seguimiento, y la articulación con otras áreas curriculares. Asegurar su sostenibilidad permite que estas experiencias sigan generando impacto en nuevas generaciones.

CAPÍTULO VI

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200016&script=sci_arttex
- Aguilar, A. (2019). Ética en la investigación y la práctica clínica: un binomio complejo http://www.scielo.org.pe/pdf/rfmh/v19n4/en_a15v19n4.pdf
- Apaza Quispe, R. (2022). *Capacidades docentes para la educación intercultural bilingüe*. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe>
- Bonfil, G. (1983). Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural. *Revista Mexicana de Ciencias políticas y sociales*, 27(103). <https://revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/72329>
- Cadena Villota, J.R., Machado Vallejo, J.L., Muso Tandalla, M.A. (julio 2023). Inclusión como diálogo de saberes ancestrales (andino - occidentales). *Revista Venezolana De Investigación En Educación Matemática*, 3(2), e202307. <https://doi.org/10.54541/reviem.v3i2.80>.
- Cárdenas Quispe, H. (2021). *Articulación curricular y saberes ancestrales en educación rural*. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. <https://repositorio.unsaac.edu.pe>
- Condori Mamani, L. (2020). *Percepciones sobre el quechua en jóvenes de zonas rurales*. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional del Altiplano. <https://repositorio.unap.edu.pe>

Constitución Política del Perú de 1993 . Gob.pe. Recuperado el 6 de agosto de 2024.<https://www.tc.gob.pe/wp-content/uploads/2018/09/CONSTITUCION-POLITICA-DEL-PERU.pdf>

Cullen (2002). La escuela es un escenario de construcción y legitimación del conocimiento - Educere - Studocu. (n.d.). Studocu.
<https://www.studocu.com/pe/document/universidad-nacional-de-la-matanza/filosofia/cullen-carlos-la-escuela-es-un-escenario-de-construccion-y-legitimacion-del-conocimiento/97407160?origin=search-results>

Delgado, F., & Rist, S. (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. AGRUCO-UMSS-CDE.https://boris.unibe.ch/91487/1/Rist_2016_Ciencia_s%20dialogo%20de%20saberes.pdf

Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP). Dirección Regional de Educación Amazonas. (2020). *Comunidad de aprendizaje: Una propuesta educativa para la nueva escuela rural del siglo XXI. Sistematización de la experiencia de la I.E. N.º 18260 de Quelucas, en Chachapoyas, Amazonas*.
<https://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2020/11/SistematizacionChachapoyas-FINAL.pdf>

Freire P. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa:<https://buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

- Guzmán Sota, I. R. (2021). Diálogo de saberes en la práctica de formación en educación intercultural bilingüe. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/10075>
- Guzmán Sota, I., Ccahuana Aguilar, M., Choque Coaquira, A., & Gamarra Sano, J. (2021). La formación docente en EIB por proyectos integradores y con acompañamiento itinerante. *Revista Educación*, 27(2), 155–173. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2431>
- Ley General de Educación (2003), DOEP el. (s/f). *Ley General de Educación* . Gob.pe. Recuperado el 6 de agosto de 2024. https://spijweb.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2022/12/LEY_28044.pdf
- López, L. E. (2013). *Investigación acción intercultural en EIB*. PROEIB Andes. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a03.pdf>
- López, L. E., & Küper, W. (2010). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- Mamani, C. (2020). Desarrollo de las capacidades interculturales a través de la incorporación del diálogo de saberes con niños y niñas del sexto grado de una escuela primaria EIB de la región del Cuzco. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8558/Desarrollo_MamaniPaucar_Carmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mamani, M., Alvarado & Huamán, (2025). *Incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa de nivel primaria, en la región Puno* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/17003/Incorporacion_MamaniRamirez_Milagros.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ministerio de Educación. (2018). Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB). Ministerio de Educación.5839518-rm_n-_389-2024-minedu.pdf
<https://share.google/wytKbGEQPehgatPnB>
- Najarro A. (2022). *Saberes ancestrales de los estudiantes de educación básica de Chincheros, Apurímac 2021* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional del Altiplano].
https://www.repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/18959/Najarro_Caceres_Arturo.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Noreña Lucias, & Moreno Alcaraz. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa.
<http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). Convenio (núm. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Ginebra, [Suiza](#).
<https://www.ilo.org/es/media/443541/download>
- Organización de las Naciones Unidas. (2007, 13 de septiembre). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. [ONU], 2007, Art. 14). DRIPS_es.pdf <https://share.google/f4JVx6IXqMLYtFup8>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Educación en un mundo plural [Informe oficial].
UNESCO.<https://share.google/sbQlOEUK5yBn9CMuV>
- Pérez Luna, E., & Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455-460.
<https://es.scribd.com/document/235054564/Alfredo-Torero-1964-Los-dialectos-quechuas>

Quilaqueo R, D., & Sartorello, S., & Torres C, H. (Eds.). (2020). *Diálogo de saberes en educación intercultural: Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México*. Universidad Católica de Temuco, Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII).

https://www.academia.edu/44642259/Di%C3%A1logo_de_saberes_en_educaci%C3%B3n_intercultural_Conflicto_epist%C3%A9mico_en_contextos_ind%C3%ADgenas_de_Chile_y_de_M%C3%A9xico?utm_source=chatgpt.com

Quichimbo (2023). *Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad*. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, (20), 178-195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>

Quispe Ccahuana, D. (2023). *Educación crítica e interculturalidad en zonas quechuas*. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. <https://repositorio.unsch.edu.pe>

Ramírez, M. (2017). *Educación intercultural en los Andes peruanos: Saberes, prácticas y desafíos pedagógicos*. Fondo Editorial del Ministerio de Educación.

Rengifo Vásquez, G. (2008). *Educación y diversidad cultural*. Lima: PRATEC. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/1iskay-yachay-origenes.pdf?x59974>

Rengifo, G. (2002). *Saberes y conocimientos: Entre la ciencia y la sabiduría*. Sanchez C. & Revuelta, F. (2009). El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual. Revista interuniversitaria de didáctica.

<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4247/4262>

Sallo Huanca, F. R. (2024). Incorporación de los saberes ancestrales en las sesiones de aprendizaje del área de matemática [Tesis de pregrado, Asociación Pukllasunchis]. Repositorio Institucional Pukllasunchis.

<http://repositorio.pukllasunchis.org/xmlui/handle/PUK/156>

Silveira Donaduzzi, Daiany Saldanha da, Colomé Beck, Carmem Lúcia, Heck

Weiller, Teresinha, Nunes da Silva Fernandes, Marcelo, & Viero, Viviani.(2015).

Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de*

Enfermería, 24(1-2), 71-75. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132->

[12962015000100016](https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016)

Sihuincha & Yupanqui (2025). *El diálogo de saberes en la Institución Educativa N.º*

56003 - Glorioso 791 de Sicuani – Canchis [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia].

<http://repositorio.pukllasunchis.org/xmlui/bitstream/handle/PUK/151/TESI>

[S%20Machacca%20Hualpa%20Romario.pdf?sequence=6&isAllowed=y](http://repositorio.pukllasunchis.org/xmlui/bitstream/handle/PUK/151/TESI)

Torero Fernández de Córdova, A. (1964). *Los dialectos quechuas*. Anales Científicos de la Universidad Agraria, 2, 446–478.

<https://es.scribd.com/document/235054564/Alfredo-Torero-1964-Los-dialectos-quechuas>

Tubino, F. (2004). *La interculturalidad en el Perú: Políticas y desafíos*. Universidad

Antonio Ruiz de Montoya:

<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Interculturalidad%20y%20Politica.pdf>

- Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://medhcl6.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/06/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural1.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. <https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural1>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En C. Walsh, F. Schiwy & P. R. Castro-Gómez (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder* (pp. 47–62). CLACSO. <https://pdfcoffee.com/resea-interculturalidad-y-colonialidad-del-poder-catherine-walsh-3-pdf-free.html>
- Walsh, C. (2010). *Educación e interculturalidad en América Latina: Perspectivas críticas*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Yupanqui Paredes, A. (2020). *La participación comunitaria en la revitalización lingüística*. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe>
- Zemelman, H. (2005). *Pensar teóricamente desde el sujeto*. Siglo XXI Editores. <https://archive.org/details/zemelman-r.-voluntad-de-conocer.-el-sujeto-y-su-pensamiento-en-el-paradigma-critico>

Anexos

ANEXO 1: Matriz de consistencia Tabla 3

Problema general	Pregunta específicos	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Fuentes de datos	Técnicas	Instrumentos
¿Hasta qué punto se da el diálogo de saberes en una escuela EIB de la región de Cusco?	¿Qué actividades permiten realizar el diálogo de saberes entre alumnos, comunidad y docentes?	Describir hasta qué punto se da el diálogo de saberes en una escuela EIB entre alumnos y el docente en el departamento de Cusco.	Describir las actividades que les permiten realizar el diálogo de saberes entre alumnos, comunidad y docentes.	Espacios y momentos para la práctica del diálogo de saberes	Actividades que permiten el diálogo entre compañeros, docentes, padres de familia y sabio Interacción dentro y fuera de la I.E.	• 3 docentes • 6 estudiantes • 4 padres de familia.	• Entrevista semiestructurada • Observación	• Guía de la entrevista semiestructurada. • Guía de observación. • Cuaderno de Campo.
	¿De qué manera se realiza el diálogo de saberes en los actores y espacios o escenarios educativos?		Identificar de qué manera se realiza el diálogo de saberes en actores y en espacios o escenarios educativos.	Diálogo de saberes	Prácticas culturales como mediadores del diálogo de saberes.			
	¿Cómo se desarrolla la interacción de los saberes ancestrales y occidentales en una escuela EIB de Cusco?		Analizar el desarrollo de la interacción de los saberes ancestrales y occidentales en una escuela EIB de Cusco	Interacción de actores	Interacción activa de sabios, madres, padres y docentes			
	¿Qué condiciones favorecen o limitan la implementación del diálogo intercultural de saberes en una I.E. de la región de Cusco?		Registrar las condiciones que favorecen o limitan la implementación del diálogo intercultural de saberes en una I.E. de la región de Cusco	Factores que influyen en la práctica del diálogo intercultural en la escuela	Diversidad de enfoques en la integración de saberes ancestrales. Percepciones diversas sobre el valor del quechua.			

Nota: Matriz de consistencia. **Fuente:** elaboración propia

ANEXO 2

2. Instrumentos

a) Guía de entrevista

Tabla 4

GUIA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

Nombre

Grado y sección

Edad

Escuela

Fecha y Hora

Lengua materna

Categorías	Preguntas
Recursos contextualizados para el área de comunicación	1. ¿Se realizan las sesiones fuera y dentro de la clase? 2. ¿Qué recurso de la comunidad en este mes se utiliza? 3. ¿Cuáles son los problemas que se presentan para el uso de estos recursos? 4. Hasta el momento ¿Cuánto material didáctico ya realizó utilizando recursos de la comunidad?
Situación académica de los estudiantes del área de comunicación	5. ¿En qué situación académica se encuentran los niños en la competencia de comunicarse oralmente en su lengua materna? 6. ¿En qué situación académica se encuentran los niños en la competencia escribiendo diversos tipos de texto? 7. ¿En qué situación académica se encuentran los niños en la competencia Lee diversos tipos de texto?

Uso de la lengua originaria	8. ¿Con qué frecuencia utiliza la lengua Originaria?
	9. ¿En qué curso hace uso de la lengua Originaria?
	10. ¿Los padres están de acuerdo que se fortalezca la lengua originaria de la comunidad?
Diálogo de saberes	1. ¿Qué saberes ancestrales relacionados con el agua enseña a sus estudiantes?
	2. ¿Cómo integra los conocimientos sobre los ciclos de la siembra en sus clases?
	3. ¿Qué señales de la naturaleza usa para enseñar sobre los cambios de estación o el clima?
	4. ¿Cómo se utiliza la observación de la naturaleza (ej. el comportamiento de los animales o plantas) en las lecciones diarias?
	5. ¿De qué manera involucra a los sabios locales o a los ancianos de la comunidad en la enseñanza de saberes tradicionales?
	6. ¿Qué actividades permiten a los estudiantes reflexionar sobre el equilibrio entre los conocimientos locales y occidentales?
	7. ¿Cómo reaccionan los padres de familia cuando se incorporan los saberes comunitarios en las sesiones de clase?
la conexión entre los conocimientos escolares y la comunidad	8. ¿Qué tipos de actividades promueven la interacción entre la escuela y la comunidad en torno a la preservación de saberes ancestrales?
	9. ¿Cómo contribuye la comunidad en la transmisión de conocimientos relacionados con la medicina tradicional o el cuidado de la salud?
	10. ¿Cómo valora usted la importancia del diálogo de saberes en el aprendizaje de los estudiantes y su identidad cultural?

Nota: guía de entrevistas para docentes. **Fuente:** elaboración propia

Tabla 5***GUIA DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA***

Nombre
Grado y sección
Edad
Escuela
Fecha y Hora
Lengua materna

Categorías	Preguntas
Participación en las actividades de la escuela	1. ¿En qué tipo de actividades escolares le gustaría participar más activamente como padre/madre?
	2. ¿Qué beneficios ha notado en su hijo/a cuando usted ha participado en actividades escolares?
	3. ¿Qué dificultades ha enfrentado que le han impedido participar en las actividades escolares?
	4. ¿Cómo cree que se podría mejorar la participación de los padres en las actividades de la escuela?
	5. ¿En qué actividades comunitarias (fuera de la escuela) suele participar con su hijo/a que podrían complementarse con la enseñanza escolar?
Recursos de la comunidad	1. ¿Cuáles son los recursos de la comunidad (ej. conocimientos, herramientas, productos) que ha utilizado para apoyar a su hijo/a en su aprendizaje?
	2. ¿Qué productos propios de la comunidad se han utilizado en las actividades escolares? ¿Cómo han contribuido estos productos al aprendizaje de su hijo/a?
	3. ¿Qué recursos comunitarios considera que faltan para apoyar mejor el

	aprendizaje de su hijo/a?
	4. ¿Cómo cree que la escuela podría colaborar mejor con los recursos comunitarios para apoyar el aprendizaje de los estudiantes?
	5. ¿Cómo valora la incorporación de los saberes ancestrales en la educación de su hijo/a?-
Diálogo de saberes	1. ¿Cómo cree que los conocimientos ancestrales de la comunidad se están transmitiendo a su hijo/a a través de la escuela?
	2. ¿Qué saberes ancestrales (por ejemplo, sobre agricultura, medicina tradicional, costumbres) le gustaría que se enseñan en la escuela?
	3. ¿Qué rol considera que tienen los sabios o ancianos de la comunidad en el proceso educativo de los estudiantes?
	4. ¿Cómo ve la relación entre los conocimientos que su hijo/a aprende en la escuela y los saberes de la comunidad?
	5. ¿Está de acuerdo con que la lengua originaria y los saberes ancestrales sean parte de la educación formal? ¿Por qué?

Nota: Guía de entrevistas para padres de familia. **Fuente:** *elaboración propia*

Tabla 6**GUIA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES**

Nombre

Grado y sección

Edad

Escuela

Fecha y Hora

Lengua materna

Categorías	Preguntas
Uso de los recursos de la comunidad	1. ¿El profesor utiliza algunos materiales de tu comunidad para enseñarles? <i>(¿Puedes darme ejemplos?)</i>
	2. ¿Tu profesor te enseña en tu lengua originaria?
	3. ¿Qué productos o materiales de tu comunidad utiliza el profesor en clase? <i>(Ejemplos: semillas, tejidos, herramientas tradicionales, alimentos)</i>
	4. ¿Te gusta que usen estos materiales de tu comunidad en la escuela? ¿Por qué?
Conocimientos sobre recursos de la comunidad	1. ¿Sabes qué otros materiales de tu comunidad podrían ser útiles para aprender en clase? <i>(Por ejemplo, plantas medicinales, herramientas de trabajo, etc.)</i>
	2. ¿En tu escuela tienen un calendario donde marquen fechas importantes para la comunidad? <i>(¿Qué fechas están marcadas?)</i>
	3. ¿Tu profesor les enseña sobre el uso de estos materiales o productos?
	1. ¿Tu profesora invita a alguien de tu comunidad, como un yachaq (sabio), para que venga a la escuela a enseñarles sobre la naturaleza, las plantas o las costumbres de tu comunidad? <i>(¿Por qué te gustaría o no te gustaría?)</i>

Diálogo de Saberes	2. ¿Te yachak(docente) les enseña sobre las plantas medicinales, historias o fábulas de tu comunidad? <i>(¿Qué temas te interesan más?)</i> 3. ¿Te enseñan en clase sobre cómo los animales o las plantas pueden avisar sobre el clima o las estaciones del año? <i>(¿Te parece interesante?)</i> 4. ¿Participaste junto a tu profesora y compañeros en alguna actividad de tu comunidad? <i>Poner ejemplo (siembra de la papa, maíz, festividades o rituales)</i>
Lengua originaria	1. ¿La maestra te enseña en tu lengua originaria? 2. ¿Tus padres también te enseñan en quechua sobre las cosas que se realizan en tu comunidad? 3. ¿Te gustaría aprender más sobre las historias o las leyendas de tu comunidad en la escuela?

Nota: Guía de entrevistas para estudiantes. **Fuente:** elaboración propia

Tabla 7

GUIA DE ENTREVISTA PARA SABÍAS/OS	
Nombre	
Grado y sección	
Edad	
Escuela	
Fecha y Hora	
Lengua materna	
	¿Cuáles son los saberes ancestrales más importantes que considera que deben transmitirse a los niños en la escuela?/¿Imataq aswan allin ñawpaq yachaykunata, chaytataq qhawarinki yachaywasipi wawakunaman apachinapaq?
Saberes Ancestrales	<i>(Ejemplos: conocimiento sobre agricultura, plantas medicinales, astronomía, ciclos de la naturaleza, tejidos, juegos tradicionales)</i>
preguntas en	
quechua/castellano	1. ¿Cómo aprendió usted estos conocimientos? ¿Quién se los enseñó? /¿Imaynatataq kay yachayta yacharqanki? ¿Pitaq paykunata yachachirqa? <i>(Explorar si fue una enseñanza intergeneracional o si hubo algún tipo de ritual o tradición especial)</i> 2. ¿Qué importancia tiene la preservación de los saberes ancestrales para las futuras generaciones?/ ¿Maykamataq ñawpaq miraykunapaq ñawpaq yachaykunata waqaychayqa?

	3. ¿Cómo cree que los niños de hoy pueden beneficiarse de aprender estos conocimientos ancestrales? / ¿Imaynatan kunan tiempopi wawakuna allinta yanapanmanku kay ñawpa yachaykunata yachaspa?
Interacción con la Escuela quechua/castellano	1. ¿Cómo es su experiencia colaborando con la escuela para enseñar estos saberes a los niños?/ ¿Ima experienciaykitaq kanman yachaywasiwan kуска kay yachaykunata wawakunaman yachachinaykipaq? <i>(Si ya lo ha hecho, preguntar por ejemplos concretos de su colaboración)</i> 2. ¿En qué actividades o espacios dentro de la escuela cree que se podrían enseñar mejor los saberes ancestrales? <i>/Yachay wasi ukupi ima ruwaykunapi utaq espaciokunapim ñawpaq yachaykunata aswan allinta yachachikunman nispa yuyanki?</i> <i>(Por ejemplo: proyectos en el campo, ceremonias comunitarias, clases de lengua originaria)</i> 3. ¿Le gustaría participar más activamente en las actividades escolares para compartir su conocimiento con los estudiantes? ¿Cómo podría hacerse esto?/¿Munawaqchu aswan kallpawan yachay wasi ruwaykunapi yachayniykikunata yachaqkunaman willanaykipaq? ¿Imaynatataq chayta ruwakunman karqa?
	1. ¿Cómo cree que se puede promover el diálogo entre los conocimientos ancestrales y los conocimientos que los niños aprenden en la escuela? /¿Imaynatataq rimariyta

Diálogo de Saberes

quechua/castellano

puririchinman, ñawpa yachaykunawan, warmakuna yachay
wasipi yachasqankuwan?

2. ¿Qué temas de los saberes ancestrales cree que son más relevantes para integrar en las clases, y por qué? /¿Ima temas de conocimiento ancestral nisqakunan aswan allin kanman clasekunaman huñunapaq, imaraykutaq?
(Explorar temas como las señales de la naturaleza, la medicina tradicional, las prácticas agrícolas, etc.)
3. ¿Cómo ha cambiado el conocimiento ancestral en su comunidad a lo largo del tiempo? ¿Se ha perdido algún saber que considera importante recuperar?/¿Imaynatataq llaqtaykipi ñawpaq taytakunapa yachayninkuna pachapa risqanman hina tikrakurun? ¿Chinkarqankichu ima yachaytapas, chaykunatam qawanki allinyanaykipaq?
4. ¿Qué papel juegan las lenguas originarias en la enseñanza de los saberes ancestrales? ¿Cómo cree que el uso de la lengua originaria puede fortalecer el aprendizaje de estos conocimientos?/¿Ima ruwayniyuqtaq mama simikuna ñawpaq yachaykunata yachachiypi? ¿Imaynatataq yuyanki mama simita apaykachayqa kay yachay yachayta kallpachanman?

Relación con la
Comunidad

-
1. ¿Cómo pueden las familias y la comunidad participar en la enseñanza de los saberes ancestrales a los estudiantes?/
¿Imaynatataq ayllukuna, llaqta runakunapas yachaqkunaman ñawpa yachaykunata yachachiypi

2. ¿Cree que los jóvenes están interesados en aprender estos saberes? ¿Qué se podría hacer para motivarlos más?

/¿Qanpa yuyayniykiqqa, wayna sipaskuna kay yachaykunata yachayta munankuchu? ¿Imatan ruwakunman astawan kallpachanankupaq?
 3. ¿Qué oportunidades ve para que los saberes ancestrales de la comunidad y la escuela trabajen juntos para el beneficio de los niños? / ¿Ima oportunidadkunatataq qawanki llaqtapa ñawpaq yachayninkuna, yachay wasipas, warmakunapa allinninpaq kуска llamkanankupaq?
-

Nota: Guía de entrevistas para sabios/os. *Fuente: elaboración propia*

ANEXO 3

b) Guía de observación

Tabla 8

<i>Guía de Observación</i>	
¿Qué observaremos?	Uso de recursos comunitarios: -El uso de recursos comunitarios en el aprendizaje de los niños. ¿Qué materiales o productos de la comunidad se utilizan en clase? ¿Cómo los presentan los docentes? -La participación de sabios o yachaq en el proceso educativo. Participación de sabios y yachaq: ¿Qué rol juegan los sabios o yachaq en las actividades educativas? ¿Cómo interactúan con los niños? -Las estrategias didácticas que utiliza el docente para integrar los saberes locales. Actividades vivenciales: ¿Cómo los docentes conectan las actividades escolares con las actividades agrícolas o ceremoniales de la comunidad? -La relación entre el entorno comunitario y las actividades vivenciales propuestas en la escuela. Estrategias didácticas: ¿Qué métodos didácticos (lectura, escritura, trabajo en grupo) se usan para enseñar sobre la comunidad? Durante las clases de comunicación, ciencias y otras áreas relevantes, la hora de lectura, las estrategias que aplica En actividades fuera del aula: → trabajos en chacra → Festividades → Reuniones con la comunidad. → El la hora de lectura → las estrategias que aplica → En las festividades de la comunidad
¿Cuándo observaremos?	
¿Dónde observaremos?	Además de las clases y la comunidad, considera también espacios como la biblioteca escolar, campos de cultivo, o lugares donde se celebren las festividades comunitarias.
¿Cómo observaremos?	Cuaderno de campo: Tomar notas sobre la interacción entre docentes, estudiantes, y sabios. Registra detalles de las actividades, los recursos utilizados y las reacciones de los estudiantes. Fotografía y grabación de audio/video: Considera el uso de grabaciones (si es permitido) para documentar momentos clave como las actividades vivenciales o las interacciones entre sabios y estudiantes. Observación directa: Observar no solo al docente, sino también la reacción y el nivel de participación de los estudiantes y los padres de familia en las actividades. Entrevistas breves: Conversar de manera informal con estudiantes y sabios para captar su perspectiva.

ANEXO 4

3. Consentimiento y Asentimiento

a) Asentimiento:

Tabla 9

ASENTIMIENTO	
ESTUDIANTES de 8 A 11 AÑOS DE EDAD	
Título del estudio:	¿SE PRÁCTICA EL DIÁLOGO DE SABERES EN UNA I.E. ¿EIB EN PROVINCIA DE CUSCO, REGIÓN CUSCO?
Institución:	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Hola

Queremos invitarte a participar en un estudio para entender mejor cómo se da la práctica de diálogo de saberes en tu escuela y tu comunidad. Este estudio está siendo realizado por los investigadores Iván Rodrigo Condori Flores, Michael Suca Quispe y Daysi Noemi Campos Díaz estudiantes de las Carreras de EIB de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH).

¿De qué trata el estudio?

El estudio quiere averiguar cómo los estudiantes, profesores, padres de familia y yachaq en una escuela de Cusco comparten y aprenden de las distintas formas de conocimiento que tienen. Vamos a investigar cómo se lleva a cabo este intercambio de conocimientos en la escuela y cómo esto ayuda en el aprendizaje de todos.

¿Qué haremos?

Si decides participar, te haremos algunas preguntas durante la entrevista que durará unos 20 minutos. Si estás de acuerdo vamos a grabar la entrevista para recordar lo que dijiste, pero luego borraremos las grabaciones para proteger tu privacidad.

¿Estás de acuerdo con que grabemos? ¿Si o no?

¿Es peligroso?

No, no es peligroso. Si en algún momento no te sientes cómodo con alguna pregunta, puedes decirlo y no responder. También puedes dejar la entrevista en cualquier momento si

lo prefieres, sin problemas.

¿Recibiré algo?

No te daremos regalos ni dinero, pero te contaremos lo que encontramos al final del estudio.

¿Es privado?

Sí, lo que digas será privado. No usaremos tu nombre en los informes y solo los investigadores podrán escuchar las grabaciones.

¿Tienes preguntas?

Si tienes alguna pregunta o si algo no está claro, puedes hablar con tus padres o pedirles que te ayuden a contactar a los investigadores (*Ivan Rodrigo Condori Flores, Michael Suca Quispe, Noemi Campos Dias*), al teléfono [REDACTED]

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o crees que ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: orvei.ciei@oficinas-upch.pe

Asimismo, puede ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

¿Te gustaría participar en este estudio?

Sí () No ()

Nombres y Apellidos Padre/madre/tutor	Firma	Fecha y Hora
Nombres y Apellidos Testigo (si el participante es analfabeto)	Firma	Fecha y Hora
Nombres y Apellidos Investigador	Firma	Fecha y Hora

b) Consentimientos escritos:

Tabla 10

Consentimiento de la participación de padres a hijos

CONSENTIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE PADRES A HIJOS	
MADRES Y/O PADRES DE FAMILIA	
Título del estudio:	¿SE PRÁCTICA EL DIÁLOGO DE SABERES EN UNA I.E. EIB EN PROVINCIA DE CUSCO, REGIÓN CUSCO?
Institucion:	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Yo,, otorgo mi consentimiento para que los investigadores Iván Rodrigo Condori Flores, Michael Suca Quispe y Daysi Noemí Campos Díaz, quienes son estudiantes de las Carreras de EIB de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, realicen una entrevista a mi hijo/a como parte de la investigación sobre ¿SE PRÁCTICA EL DIÁLOGO DE SABERES EN UNA I.E. EIB EN PROVINCIA DE CUSCO, REGIÓN CUSCO?

Entiendo que:

- La información brindada será guardada con códigos en donde no se mostrará el nombre del participante y solo se utilizará para los fines de este estudio.
- Tengo la libertad de hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y tengo el derecho de retirar a mi hijo/a del estudio. sin ningún impedimento.
- Recibiré una copia de este consentimiento y puedo solicitar información sobre los resultados del estudio una vez que este haya concluido.

¿Tienes preguntas?

Si tienes alguna pregunta o si algo no está claro, se puede comunicarte con los investigadores (*Ivan Rodrigo Condori Flores, Michael Suca Quispe, Daysi Noemi Campos Diaz*), al teléfono

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o crees que ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: orvei.ciei@oficinas-upch.pe
Asimismo, puede ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

Autorizó la grabación de la entrevista a mi hijo/a.

SÍ () NO ()



He recibido información detallada sobre la investigación, mis dudas han sido aclaradas, y he decidido permitir que mi hijo/a participe de manera voluntaria en el estudio.

SÍ () NO ()

Nombres y Apellidos Participante	Firma	Fecha y Hora
Nombres y Apellidos Testigo (si el participante es analfabeto)	Firma	Fecha y Hora
Nombres y Apellidos Investigador	Firma	Fecha y Hora



Nota: Consentimientos escritos

c) Consentimiento para entrevistas

Tabla 11

Declaración y/o consentimiento del participante

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO DEL PARTICIPANTE	
ADULTOS	
Título del estudio:	¿SE PRÁCTICA EL DIÁLOGO DE SABERES EN UNA I.E. EIB EN PROVINCIA DE CUSCO, REGIÓN CUSCO?
Institución:	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Estimado/a señor/a, estamos realizando estudio para entender cómo se comparten los conocimientos y saberes dentro de la comunidad educativa. Nos gustaría invitarlo/a a participar en este estudio a través de una entrevista, un grupo de discusión o una observación. Para esto, necesitamos contar con su consentimiento.

Este estudio está siendo realizado por **Iván Rodrigo Condori Flores, Michael Suca Quispe y Daysi Noemí Campos Díaz**, estudiantes de la carrera de **Educación Intercultural Bilingüe (EIB)** de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). Toda la información sobre el estudio está en este documento, le pedimos que lo lea o escuche con atención. Si tiene alguna pregunta, siéntase libre de hacerla hasta que todo le quede claro.

Es importante que sepa que su participación es completamente voluntaria. Si no desea participar, no hay problema. También, si decide participar, puede retirarse o no responder alguna pregunta en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Este estudio busca entender cómo se comparten los saberes y conocimientos locales de su comunidad y modernos (iskay yachaykuna rimanakuy) entre los alumnos y el profesor en una escuela de Cusco. Queremos saber en qué medida ocurre este intercambio de saberes y cómo se manifiesta en la enseñanza diaria. La investigación observará los diferentes momentos y formas en que se da este diálogo de saberes y cómo las personas de la comunidad, con sus costumbres y conocimientos, influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

SÍ () NO ()

Firma del participante

.....

Declaración del Investigador:

Yo declaro que el participante ha leído la descripción de la investigación, he aclarado sus dudas al respecto, y ha decidido participar voluntariamente en él. Se le ha informado que los datos que provea se mantendrán en confidencialidad y que los resultados obtenidos serán de uso exclusivo de la investigación.

Versión 5.1 de fecha 19 de noviembre 2024



APROBADO
F. APROBACIÓN 25, 11, 24

Nombre:

Fecha:

Firma

.....

PROCEDIMIENTOS

La entrevista durará unos **30 minutos** y será grabada para que luego podamos escribir todo lo que se habló. Su nombre no aparecerá, y después de escribir lo que se dijo, la grabación se eliminará para proteger su privacidad. Toda la información que nos brinde será tratada de manera confidencial, y solo los investigadores tendrán acceso a ella, manteniéndola en un lugar seguro. Los datos se utilizarán solo para este estudio.

RIESGOS Y BENEFICIOS

No hay ningún riesgo en su participación. Si en algún momento alguna pregunta le incomoda, puede elegir no responder. Siéntase libre de decirnos si algo le molesta durante la entrevista. Aunque no recibirá ningún beneficio directo, su participación es muy importante para mejorar la educación y ayudarnos a entender más sobre este tema.

PAGOS E INCENTIVOS

No habrá ningún pago por participar en este estudio. Su participación es completamente voluntaria y no tiene ningún costo para usted. Agradecemos mucho su tiempo y su colaboración, que son fundamentales para el éxito del estudio.

CONFIDENCIALIDAD

Su participación es confidencial. Ningún informe o publicación mencionará su nombre ni incluirá información que pueda identificarlo. Tanto la grabación como la transcripción de su entrevista serán etiquetadas con un código y almacenadas de manera segura. Solo los investigadores podrán acceder a esa información y todos los datos personales que lo identifiquen serán eliminados.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Si tiene alguna duda, puede comunicarse con Iván Rodrigo Condori Flores, al teléfono [REDACTED] o al correo electrónico [REDACTED].

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o crees que ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: orvei.ciei@oficinas-upch.pe. Asimismo, puede ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO DEL PARTICIPANTE

Versión 5.1 de fecha 19 de noviembre 2024



APROBADO
F. APROBACIÓN 25, 11, 24

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

SÍ () NO ()

Doy permiso para que la entrevista/grupo focal sea grabada.

SÍ () NO ()

Nombres y Apellidos Participante	Firma	Fecha y Hora
Nombres y Apellidos Testigo (si el participante es analfabeto	Firma	Fecha y Hora
Nombres y Apellidos Investigador	Firma	Fecha y Hora

d) Consentimiento para la observación

Tabla 12

Declaración y/o consentimiento del participante

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO DEL PARTICIPANTE	
DOCENTES	
Título del estudio:	¿SE PRÁCTICA EL DIÁLOGO DE SABERES EN UNA I.E. EIB EN PROVINCIA DE CUSCO, REGIÓN CUSCO?
Institución:	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Estimado/a señor/a, estamos realizando estudio para entender cómo se comparten los conocimientos y saberes dentro de la comunidad educativa. Nos gustaría invitarlo/a a participar en este estudio a través de una entrevista, un grupo de discusión o una observación. Para esto, necesitamos contar con su consentimiento.

Este estudio está siendo realizado por **Iván Rodrigo Condori Flores, Michael Suca Quispe y Daysi Noemí Campos Díaz**, estudiantes de la carrera de **Educación Intercultural Bilingüe (EIB)** de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). Toda la información sobre el estudio está en este documento, le pedimos que lo lea o escuche con atención. Si tiene alguna pregunta, siéntase libre de hacerla hasta que todo le quede claro.

Es importante que sepa que su participación es completamente voluntaria. Si no desea participar, no hay problema. También, si decide participar, puede retirarse o no responder alguna pregunta en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Este estudio busca entender cómo se comparten los conocimientos ancestrales y modernos (iskay yachaykuna rimanakuy) entre los alumnos y el profesor en una escuela de Cusco. Queremos saber en qué medida ocurre este intercambio de saberes y cómo se manifiesta en la enseñanza diaria. La investigación observará los diferentes momentos y formas en que se da este diálogo de saberes y cómo las personas de la comunidad, con sus costumbres y conocimientos, influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

SÍ () NO ()

Firma del participante

.....

Declaración del Investigador:

Yo declaro que el participante ha leído la descripción de la investigación, he aclarado sus dudas al respecto, y ha decidido participar voluntariamente en él. Se le ha informado que los datos que provea se mantendrán en confidencialidad y que los resultados obtenidos serán de uso exclusivo de la investigación.

Versión 5.1 de fecha 19 de noviembre 2024



APROBADO
F. APROBACIÓN 25, 11, 24

Nombre:

Fecha:

Firma

PROCEDIMIENTOS

1. Se realizará una entrevista que durará unos **30 minutos** y si usted desea será grabada para que luego podamos escribir todo lo que se habló. Su nombre no aparecerá, y después de escribir lo que se dijo, la grabación se eliminará para proteger su privacidad. Toda la información que nos brinde será tratada de manera confidencial, y solo los investigadores tendrán acceso a ella, manteniéndola en un lugar seguro. Los datos se utilizarán solo para este estudio.
2. Se realizará 20 observaciones de las jornadas diarias en el aula o espacio educativo, sin interrumpir la clase.

RIESGOS Y BENEFICIOS

No hay ningún riesgo en su participación. Si en algún momento alguna pregunta le incomoda, puede elegir no responder. Siéntase libre de decirnos si algo le molesta durante la entrevista. Aunque no recibirá ningún beneficio directo, su participación es muy importante para mejorar la educación y ayudarnos a entender más sobre este tema.

PAGOS E INCENTIVOS

No habrá ningún pago por participar en este estudio. Su participación es completamente voluntaria y no tiene ningún costo para usted. Agradecemos mucho su tiempo y su colaboración, que son fundamentales para el éxito del estudio.

CONFIDENCIALIDAD

Su participación es confidencial. Ningún informe o publicación mencionará su nombre ni incluirá información que pueda identificarlo. Tanto la grabación como la transcripción de su entrevista serán etiquetadas con un código y almacenadas de manera segura. Solo los investigadores podrán acceder a esa información y todos los datos personales que lo identifiquen serán eliminados.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Si tiene alguna duda, puede comunicarse con Ivan Rodrigo Condori Flores, al teléfono [REDACTED] o al correo electrónico [REDACTED]

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o crees que ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: orvei.ciei@oficinas-upch.pe. Asimismo, puede ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

Versión 5.1 de fecha 19 de noviembre 2024



DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO DEL PARTICIPANTE

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

SÍ () NO ()

Doy permiso para que la entrevista/grupo focal sea grabada

SÍ () NO ()

Nombres y Apellidos
Participante

Firma

Fecha y Hora

Nombres y Apellidos
Testigo (si el
participante es
analfabeto

Firma

Fecha y Hora

Nombres y Apellidos
Investigador

Firma

Fecha y Hora

Versión 5.1 de fecha 19 de noviembre 2024



APROBADO

F. APROBACIÓN 25 / 11 / 24