



FACULTAD DE HUMANIDADES

LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD
EDUCATIVA SAN ANTONIO DEL NIVEL SECUNDARIO, EN EL DISTRITO DE
TANTA, PROVINCIA DE YAUYOS, DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19
(2020-2021)

Línea de investigación:
Patrimonio cultural, interculturalidad e identidad

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Antropología

Autor

De la Portilla Díaz, José Manuel

Asesor

Sánchez Villagómez, Martí Eulogio

ORCID: 0000-0002-0643-4227

Jurado

Plasencia Soto, Rommel Humberto

Medina Ibáñez, Armando Agustín

Rojas Runciman, Jorge

Lima - Perú

2025



La aplicación del enfoque intercultural en la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, en el distrito de Tanta, provincia de Yauyos, durante la pandemia de COVID-19 (2020-2021)

INFORME DE ORIGINALIDAD

15%

INDICE DE SIMILITUD

13%

FUENTES DE INTERNET

9%

PUBLICACIONES

3%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe

Fuente de Internet

1%

2

hdl.handle.net

Fuente de Internet

1%

3

www.coursehero.com

Fuente de Internet

1%

4

garciahoz.edu.pe

Fuente de Internet

1%

5

Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru

Trabajo del estudiante

<1%

6

doi.org

Fuente de Internet

<1%

7

www.slideshare.net

Fuente de Internet

<1%

8

Juan Ortiz Navarro, Deneb Magaña Medina. "Experiential Education Strategies to Generate Social Wellbeing. A Case Study", Praxis Educativa, 2025

Publicación

<1%

9

repositorio.unfv.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

10

repositorio.bausate.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

11

Infantes, Jackeline Reyes. "Desarrollo Económico Territorial: Modelo de cogestión Para el Turismo Sostenible y el Desarrollo Local en el Valle Del Colca y Valle Los Volcanes de Andagua; Región Arequipa. 2015 a 2017",

<1%



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES

LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA
SAN ANTONIO DEL NIVEL SECUNDARIO, EN EL DISTRITO DE TANTA, PROVINCIA
DE YAUYOS, DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19 (2020-2021)

Línea de Investigación:

Patrimonio cultural, interculturalidad e identidad

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Antropología

Autor

De la Portilla Díaz, José Manuel

Asesor

Sánchez Villagómez, Martí Eulogio

ORCID: 0000-0002-0643-4227

Jurado

Plasencia Soto, Rommel Humberto

Medina Ibáñez, Armando Agustín

Rojas Runciman, Jorge

Lima – Perú

2025

Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación a mi padre Juan Melitón De la Portilla; a mi madre Vianny Díaz Nestarez; a mi hermana Katherine De la Portilla, a mis sobrinos Stacy y Juanjo, quienes fueron un gran apoyo emocional durante el desarrollo del presente trabajo, a los padres de familia, docentes, autoridades, estudiantes y población del distrito de Tanta por el acceso a sus hogares.

Agradecimientos

Se agradece a la Universidad Nacional Federico Villareal por desarrollar mi interés por la educación en zonas rurales. De ahí el agradecimiento a todos los docentes de antropología que me enseñaron.

ÍNDICE

RESUMEN	9
ABSTRACT.....	10
I. INTRODUCCIÓN.....	11
1.1. Descripción y formulación del problema.....	12
<i>1.1.1. Pregunta de investigación general</i>	15
<i>1.1.2. Pregunta de investigación específicas</i>	15
1.2. Antecedentes	15
<i>1.2.1. Internacional</i>	15
<i>1.2.2. Nacional</i>	18
1.3. Objetivos	20
<i>1.3.1. Objetivo general</i>	20
<i>1.3.2. Objetivos específicos</i>	20
1.4. Justificación	21
II. MARCO TEÓRICO	23
2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación	23
<i>2.1.1. Antropología educativa e interculturalidad</i>	23
<i>2.1.2. Gestión intercultural</i>	27
<i>2.1.3. Diversidad cultural</i>	28
<i>2.1.4. Discriminación étnico-racial e inclusión social</i>	34
III. MÉTODO	37
3.1. Tipo de investigación.....	37
3.2. Ámbito temporal y espacial	37
3.3. Variables	38
3.4. Población y muestra.....	39
<i>3.4.1. Población</i>	39
<i>3.4.2. Muestra</i>	39
3.5. Instrumentos.....	39
<i>3.5.1. Recolección de información bibliográfica</i>	39
<i>3.5.2. Técnicas e instrumentos de campo</i>	40

3.5.2.1. Observación directa.	40
3.5.2.2. Mapeo de la zona de estudio.	40
3.5.2.3. Revisión documental.	40
3.5.2.4. Entrevistas.	40
3.5.2.5. Registro fotográfico.	42
3.6. Procedimientos.	42
3.7. Análisis de datos.	42
IV. RESULTADOS.	44
4.1. Tanta: Aspectos históricos.	44
4.2. El enfoque intercultural: Definiciones.	46
4.3. Gestión intercultural en la escuela San Antonio de Tanta.	49
4.3.1. Interculturalidad.	49
4.3.2. Cultura local en el currículo escolar.	55
4.3.3. Proyectos y estrategias educativas.	60
4.3.4. Aprendo en Casa.	63
4.3.5. Instrumentos de gestión contextualizados.	68
4.3.6. Impacto de la globalización en la educación local.	70
4.4. Fortalecimiento de la diversidad cultural y lingüística en la escuela San Antonio.	72
4.4.1. COVID-19.	72
4.4.2. Contexto geográfico y social de la escuela San Antonio.	75
4.4.3. Actividades productivas en Tanta.	78
4.4.4. Tradiciones ancestrales de Tanta.	81
4.4.5. Mitos de Tanta.	85
4.4.6. Revitalización de lenguas originarias.	89
4.4.7. Lugares sagrados de Tanta.	92
4.5. Eliminación de la discriminación étnico racial e inclusión social.	94
4.5.1. Discriminación en la escuela.	94
4.5.2. Ejercicio de derechos fundamentales.	98
4.5.3. Acceso a servicios básicos.	100
4.5.4. Programas de inclusión social en Tanta.	103
4.5.5. Condiciones de vulnerabilidad social en Tanta.	105

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	108
5.1. Factores que limitaron la gestión intercultural.....	108
5.2. Limitada comprensión de la diversidad cultural.....	109
5.3. Falta de seguimiento a programas antidiscriminación y desigualdad en la inclusión social	112
VI. CONCLUSIONES.....	115
VII. RECOMENDACIONES	117
VIII. REFERENCIAS.....	119
IX. ANEXOS	140

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro de entrevistas según actores educativos	41
Tabla 2. Distribución de instituciones educativas de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 15 de Huarochirí	46

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Actual local de la Institución Educativa San Antonio.....	155
Figura 2. Actividades deportivas en la Institución Educativa San Antonio	156
Figura 3. Actividades ganaderas de la población de Tanta.....	157
Figura 4. Modelo de estancia para las actividades productivas en Tanta	158
Figura 5. Laguna Mullucocha en los alrededores del distrito de Tanta	159
Figura 6. Corral o canchada donde se aloja el ganado.....	160
Figura 7. Vista panorámica al distrito de Tanta y la escuela del nivel primario	161
Figura 8. Vista a los humedales y el Nevado Ticllacocha	162
Figura 9. Alistando el ganado para trasladarlo a otra estancia	163
Figura 10. Colocando carga de alimentos a las llamas	164
Figura 11. Catarata de Pajcha	165

RESUMEN

El propósito de la investigación fue examinar la relevancia de la aplicación del enfoque intercultural en la comunidad educativa San Antonio, ubicada en el distrito de Tanta, provincia de Yauyos, durante el contexto de la pandemia por COVID-19. Considerando los cuatro ejes establecidos por el Ministerio de Cultura (2015b): gestión intercultural, reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, eliminación de la discriminación étnico-racial e inclusión social. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño no experimental, empleando como técnicas de campo revisión bibliográfica, observación directa y entrevistas semiestructuradas dirigidas a los integrantes de la comunidad educativa. Los resultados evidenciaron que la implementación del enfoque intercultural fue limitada, debido a la escasa participación de la comunidad educativa en la gestión intercultural, en la promoción y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, así como en las políticas orientadas a la eliminación de la discriminación étnico-racial y a la inclusión social, lo que impidió que dicho enfoque respondiera de forma adecuada a sus ejes establecidos.

Palabras clave: Enfoque intercultural, lineamientos del enfoque intercultural, comunidad educativa, gestión intercultural, diversidad cultural

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the relevance of applying the intercultural approach in the San Antonio educational community, located in the district of Tanta, Yauyos province, during the COVID-19 pandemic. The study considered the four core dimensions established by the Ministry of Culture (2015b): intercultural management, recognition of cultural and linguistic diversity, elimination of ethnic-racial discrimination, and social inclusion. A qualitative, non-experimental research design was employed, using field techniques such as literature review, direct observation, and semistructured interviews conducted with members of the educational community. The results indicated that the implementation of the intercultural approach was limited due to low participation of the educational community in intercultural management, in promoting and recognizing cultural and linguistic diversity, and in policies aimed at eliminating ethnic-racial discrimination and fostering social inclusion, which prevented the approach from effectively addressing its established dimensions in an appropriate form.

Keywords: Intercultural approach, guidelines of the intercultural approach, educational community, educational management, cultural diversity

I. INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria provocada por la COVID-19 representó uno de los mayores desafíos para el sistema educativo en el Perú. Ante la imposibilidad de continuar con las clases presenciales, se puso en marcha la estrategia pedagógica ‘Aprendo en casa’ con el fin de asegurar la continuidad del proceso educativo a nivel nacional. No obstante, su implementación enfrentó serias limitaciones, sobre todo en áreas rurales, donde las condiciones tecnológicas y de acceso eran insuficientes.

Entre ellas, la comunidad de Tanta que fue una de las más afectadas debido a factores sociales, geográficos, culturales y tecnológicos. Esta tesis surge del interés por comprender cómo la comunidad educativa de San Antonio de Tanta aplicó el enfoque intercultural durante la emergencia sanitaria.

El trabajo se estructura en seis partes. En la primera, se presenta la formulación del problema y su contexto, desarrollando los antecedentes, el enfoque intercultural como eje de análisis, los objetivos de la investigación y la justificación del estudio. En la segunda, se aborda el marco teórico, partiendo desde la antropología educativa hasta conceptos clave como diversidad cultural, inclusión social y eliminación de la discriminación étnico-racial.

En la tercera parte, se explica la metodología utilizada para la investigación; tipo de estudio, espacio, muestra, instrumentos de recolección y análisis de datos. La cuarta parte presenta los resultados obtenidos en el trabajo de campo, detallando cómo se gestionó la educación durante la pandemia, cómo se incorporó la cultura local al currículo escolar y qué estrategias se emplearon para promover una educación más inclusiva y sin discriminación.

La quinta parte está dedicada a la discusión de los resultados, en diálogo con los conceptos trabajados previamente. Finalmente, en la sexta parte, se presentan las conclusiones generales y

las recomendaciones con la intención de aportar a futuras investigaciones o políticas públicas que busquen fortalecer la aplicación del enfoque intercultural en contextos rurales.

1.1. Descripción y formulación del problema

El enfoque intercultural es esencial para abordar la inclusión social y la diversidad cultural en los programas sociales del Estado. Sus principales antecedentes internacionales se encuentran en el marco de la Declaración Universal de Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948) y en la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1960). Si bien ambos instrumentos sientan las bases de la igualdad y el respeto, no desarrollan de manera explícita el concepto de interculturalidad como eje rector.

A principios del siglo XXI, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Organización de las Naciones Unidas, 2007) y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (2014) mencionaron la importancia de preservar las lenguas originarias y garantizar el derecho a la educación para población diversa, aunque se han implementado algunas de sus propuestas, su ejecución no abarcó todo el sector educativo. Asimismo, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015), mencionan la necesidad de acceso equitativo a la educación, especialmente para los pueblos indígenas, pero estos objetivos aún no se han traducido eficazmente en políticas públicas.

A nivel nacional, las constituciones de 1979 y 1993 incluyeron términos vinculados al ámbito educativo intercultural. La primera introdujo el concepto de equidad social, mientras que la segunda incorporó la propuesta de educación intercultural. Sin embargo, la aplicación de estos conceptos en ambas constituciones ha sido poco clara (Flores et al., 2023). En este contexto, para

entender el enfoque intercultural es fundamental conocer el origen de los debates sobre diversidad cultural, para ello es crucial analizar su relación con la antropología y las diversas perspectivas que existen en el campo intercultural.

La antropología funcionalista, estructural funcionalista y el enfoque americano de áreas culturales abordaron aspectos de la diversidad cultural desde una visión de la cultura estática. Sin embargo, después de las propuestas de estas corrientes, las visiones de la cultura han evolucionado de enfoques estáticos a modelos más dinámicos y complejos, lo que plantea la necesidad de comprender el concepto de interculturalidad desde diferentes perspectivas (Dietz, 2017).

Las propuestas de interculturalidad funcional y crítica son relevantes para este análisis. La primera, como indica Ansión (2007), surge de las relaciones interculturales en la práctica, mientras que la segunda, expuesta por Quijano (1998) y Walsh (2007), se enfoca en las desigualdades históricas que han afectado a las poblaciones originarias. Estas perspectivas fueron incluidas en la creación de la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural (Ministerio de Cultura, 2015b). La cual se basa en cuatro ejes fundamentales: gestión intercultural, reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, eliminación de la discriminación étnico-racial e inclusión social.

En primer lugar, la gestión intercultural tiene como finalidad incorporar este enfoque en las políticas, programas y proyectos de los diferentes sectores del Estado, asegurando que los servicios públicos se adecuen a las particularidades socioculturales de cada comunidad y cumplan con criterios de calidad. El segundo, reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, promueve la producción de información y la salvaguarda de los saberes ancestrales. El tercero, eliminación de la discriminación étnico-racial, garantiza derechos de igualdad y fomenta la formación de ciudadanos interculturales. El cuarto, inclusión social, se enfoca en atender a los

pueblos originarios y afroperuanos, asegurando sus derechos colectivos mediante un marco jurídico sólido y fortaleciéndolos institucionalmente.

La Institución Educativa San Antonio (2021), en su Proyecto Educativo Institucional, menciona que se encuentra situada en Tanta, una zona perteneciente a Yauyos, a 4380 metros de altitud, bajo la administración de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 15 - Huarochirí. La economía del distrito se basa en la ganadería y la pesca; la escuela originalmente se enfocó en prácticas agropecuarias y ganaderas que, con el tiempo, se fueron perdiendo. La institución, a pesar de estar en una zona rural, no es considerada intercultural bilingüe, lo que complica la adaptación de sus prácticas locales a sus planes de trabajo.

La pandemia ocasionada por el COVID-19 reveló las dificultades que enfrentaron los estudiantes del distrito de Tanta, como la escasez de dispositivos electrónicos, el acceso limitado a internet y los cortes de energía eléctrica. Estas situaciones ocasionaron diversas problemáticas, entre las que destacan la deserción escolar, el abandono de la escuela y la asistencia irregular a clases. Sin embargo, estos asuntos están profundamente relacionados con prácticas culturales de la comunidad, que tradicionalmente se concentraban en actividades como la ganadería, pesca, textilería y agricultura.

En este contexto, hubiera sido relevante implementar el enfoque intercultural para que los estudiantes no se sientan ajenos a una enseñanza construida desde la urbe. El Ministerio de Educación debió considerar y capacitar a los organismos territoriales educativos y a la comunidad educativa en la implementación de este enfoque con la finalidad de integrar sus conocimientos ancestrales.

Por tanto, la falta de adaptación de este enfoque a sus planes de trabajo en los diferentes niveles de gobierno, pone de manifiesto la urgente necesidad de investigar cómo se desarrolló su

aplicación. Para asegurar una educación equitativa y contextualizada es fundamental promover una enseñanza que respete y valore sus tradiciones y conocimientos. Ante esta situación, surgen las siguientes preguntas:

1.1.1. Pregunta de investigación general

- ¿Cómo se implementó el enfoque intercultural en la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, en el distrito de Tanta, durante los años 2020 y 2021, en el contexto de la pandemia de COVID-19?

1.1.2. Pregunta de investigación específicas

- ¿Cómo se implementó la gestión intercultural en la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, en el distrito de Tanta, durante la pandemia de COVID-19?

- ¿Cómo influyó la diversidad cultural y lingüística en la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, en el distrito de Tanta, durante la pandemia de COVID-19?

- ¿Qué condiciones de eliminación de la discriminación étnico-racial e inclusión social implementó la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, en el distrito de Tanta, durante la pandemia de COVID-19?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Internacional

En el contexto internacional, Mead (1928), a partir de su estudio etnográfico en Samoa, argumenta que las dificultades asociadas a la adolescencia no son universales ni biológicamente determinadas, sino construidas social y culturalmente. Su investigación evidencia que las normas sociales y los roles de género influyen directamente en la forma en que los adolescentes

experimentan esta etapa. Mientras que en las sociedades occidentales la adolescencia suele asociarse a crisis y conflictos, en Samoa se vinculan a tareas domésticas definidas.

Por su lado, Wolcott (1967), analiza los retos culturales que enfrentan los maestros en contextos interculturales desde su experiencia en Blackfish Village, comunidad originaria perteneciente a Kwakiutl en Canadá. Señala que el maestro, al ser un agente externo, debe reconocer su posición como ‘enemigo’ para manejar conflictos y mejorar la relación con sus alumnos. El autor a través de su experiencia relata que, a pesar de las tensiones en la escuela, los estudiantes esperan actividades escolares que tienden a ser simples y repetitivas, ante ello expresan su rechazo mediante conductas de resistencia. Por ello propone que los docentes dejen de imponer la cultura dominante, promoviendo empatía y evitando la imposición cultural desde la autoridad estatal.

Meneses (2014), argumenta que en la institución educativa Chismaute en Ecuador no se observan políticas educativas interculturales, como la del buen vivir o *sumak kawsay*, que puedan implementarse en las aulas. Además, destaca la falta de capacitación adecuada para los docentes en temas de interculturalidad y diversidad. Asimismo, menciona que la lengua de la comunidad y el calendario escolar no estaban contextualizados.

Por otro lado, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador dispuso bajo su administración los centros educativos comunitarios, creados para que la familia y comunidad puedan intervenir en la educación de los estudiantes nativos. En estos espacios el chaman, narrador y agricultor asumieron labores educativas para que los estudiantes nativos valoren a los líderes locales (Crespo, 1997, como se cita en González, 2011).

El trabajo desarrollado por Viveros y Moreno (2014) presenta un análisis sobre los efectos de la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe en dichas comunidades. Los autores afirman

que “falta promover las condiciones pedagógicas, lingüísticas, didácticas, políticas y de capacitación docente para alfabetizar a los alumnos en su lengua materna, sea tsotsil, tseltal o mazahua” (pp.69-70).

Breilid (2016), analiza el currículo educativo de Sudáfrica del año 2005, menciona que fue elaborado siguiendo una perspectiva tradicional de desarrollo, que no involucró el desarrollo sostenible como meta educativa, asimismo presentó dos características. El primero propuso una educación moderna basa en la ciencia; el segundo se enfocó en que el conocimiento ancestral se realice a partir de sus instituciones; por ejemplo, en el caso de los Xhosa del África se desarrolló una enseñanza dicotómica entre los saberes occidentales y locales.

Guzmán (2017), en su artículo denominado Freire en la era digital; opresión y liberación de pueblos indígenas mediante las TIC. Manifiesta que existe una influencia de dominación en el acceso a las TIC en las poblaciones nativas de las regiones interculturales de Huasteca y Grandes montañas. Para ello analiza la influencia de las TIC en los cambios de las comunidades indígenas mencionadas. Además, expone que la cultural digital tiene sus propias contradicciones. Por ello menciona que el diálogo de saberes simétrico o con mayor influencia intercultural permitirá desarrollar dinámicas liberadoras, autónomas y de solidaridad.

En la Universidad de Alicante España se realizó una investigación acerca de la discriminación, cuyo resultado fue que el racismo y la xenofobia se encuentran presentes en las escuelas. Ante estas acciones, la Educación Intercultural Bilingüe es una estrategia que promueve cooperación, comprensión y democracia entre estudiantes. Respetando su procedencia e incentivando valores colectivos, con la finalidad de integrar a futuras generaciones de estudiantes principalmente migrantes (Peiró y Merma, 2012).

Por último, el artículo de Rodríguez (2021) aborda el impacto de la pandemia en la educación de jóvenes de países latinoamericanos, analiza diversas problemáticas que afectaron a millones de estudiantes en toda la región. Entre estas tenemos, deserción escolar, reducción de egresados en educación secundaria, limitado acceso a internet, salud mental apropiada en el rendimiento educativo de los jóvenes, estrategias educativas poco eficientes y motivadoras. De modo que propone las siguientes alternativas de solución; la enseñanza híbrida, un currículo flexible e integrador, asociación de la familia con los docentes y el intercambio de experiencias entre países.

1.2.2. Nacional

En el contexto nacional, León (2000) analiza la situación del Colegio Mariscal Antonio José de Sucre en Ayacucho, destacando un entorno conflictivo marcado por la falta de liderazgo pedagógico, tensiones institucionales y bajo compromiso docente. Estas condiciones afectan negativamente el aprendizaje, fomentan la deserción escolar y conducen a que muchos jóvenes busquen pertenencia en espacios alternativos como pandillas. Sin embargo, estos espacios también pueden fortalecer la identidad juvenil y revelar la necesidad de una educación más inclusiva y contextualizada.

De igual forma, Aikman (2003) analiza el proceso de transformación que enfrentaron los Arakmbut de Madre de Dios debido a la implementación de la educación intercultural bilingüe. El estudio revela que, un sector de la comunidad valora la enseñanza del español como herramienta para la integración, pero no perciben la misma relevancia en la enseñanza de su lengua materna ni en la transmisión de su modo de vida a través del sistema educativo formal.

El artículo de Ames (2004) estudia la literacidad en una comunidad amazónica, en el caserío de San Antonio, ubicado en la región Ucayali. Su análisis muestra cómo la capacidad de leer y escribir adquiere un valor instrumental y simbólico en contextos concretos. Aunque los

pobladores reconocen la utilidad de estas habilidades para enfrentar barreras burocráticas impuestas por el Estado, la escuela no promueve un aprendizaje significativo, ya que se centra en prácticas mecánicas como el copiado y el dictado.

A su vez García (2008), analiza la situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Cusco a fines del siglo XX, donde las comunidades quechuas del Valle Sagrado rechazan las políticas impulsadas por activistas interculturales y ONGs que proponen implementar la modalidad de educación intercultural bilingüe en las escuelas, debido a que los padres quechuas lo perciben como una amenaza a su desarrollo, prefiriendo que sus hijos aprendan español para mejorar sus oportunidades socioeconómicas.

Asimismo, Giesecke (2012), analiza el impacto de políticas educativas inclusivas en la localidad de Huaycán, resaltando cómo la colaboración entre docentes y representantes locales ha fortalecido la identidad cultural a través del proceso pedagógico. Iniciativas como la Red Huaycán Educa, impulsadas por instituciones como La Organización de Estados Iberoamericanos y el Ministerio de Educación, han promovido la participación comunitaria y la valorización del patrimonio local mediante actividades educativas, talleres y eventos culturales. Sin embargo, la autora advierte que los derechos culturales aún se integran de forma limitada al currículo oficial.

Otra investigación importante para la tesis fue realizada por el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (2015), entre los kukama-kukamiria del Perú, en las comunidades de Nuevo Arica y San Ramón, geográficamente ambas comunidades poseen suelos no inundables e inundables, respectivamente. El objetivo del proyecto fue establecer un huerto medicinal que permita a los estudiantes, familias y miembros de la comunidad a usar plantas medicinales locales.

El artículo de Huallanca (2020) comparte una experiencia personal que describe los retos enfrentados por estudiantes de la comunidad campesina de Cancha, ubicada en el distrito de Chuschi, Ayacucho, durante la pandemia de COVID-19. Frente a estas dificultades, una trabajadora social brindó apoyo educativo desde su hogar, focalizándose en alumnos en condiciones de vulnerabilidad, pobreza severa y orfandad, quienes carecían de acceso a la estrategia oficial de enseñanza. Durante esta labor, utilizó el quechua como medio de comunicación y adaptó las lecciones al entorno rural, incorporando elementos propios como plantas y frutos para facilitar el aprendizaje.

Por último, la investigación de Anaya et al. (2021) analiza las razones que aumentaron la brecha digital durante la educación a distancia en zonas rurales. Entre los factores identificados se encuentran la escasa capacitación tecnológica de docentes y padres de familia, el limitado acceso a banda ancha para proporcionar internet a la población, así como una infraestructura deficiente y servicios básicos en mal estado, esto afectó el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diversas áreas.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

- Analizar la aplicación del enfoque intercultural en la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, en el distrito de Tanta, durante los años 2020 y 2021, en el contexto de la pandemia de COVID-19.

1.3.2. Objetivos específicos

- Analizar la capacidad de organización en gestión intercultural de la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, durante la pandemia de COVID-19.

- Analizar cómo influyó el fortalecimiento de la diversidad cultural y lingüística en la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, durante la pandemia de COVID-19.

- Analizar las condiciones orientadas a la eliminación de la discriminación étnico-racial y a la inclusión social implementadas por la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario durante la pandemia de COVID-19.

1.4. Justificación

La presente investigación surge durante la pandemia de la COVID-19, periodo en el que las escuelas rurales enfrentaron serias limitaciones para desarrollar las estrategias educativas propuestas por el Ministerio de Educación. En este marco, el estudio analiza cómo se aplicó el enfoque intercultural en la comunidad educativa San Antonio, ubicada en el distrito de Tanta, provincia de Yauyos.

El estudio permite comprender las dificultades que enfrentó la comunidad educativa para acceder a una educación culturalmente pertinente, en un contexto de significativas desigualdades sociales. Para ello articula el análisis etnográfico del investigador con los fundamentos antropológicos que propone el enfoque intercultural, lo que permite una comprensión más profunda de las dinámicas educativas en contextos rurales durante la emergencia sanitaria.

Asimismo, desde un enfoque cualitativo, se analizan los cuatro ejes del enfoque intercultural: gestión intercultural; reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística; eliminación de la discriminación étnico-racial; e inclusión social, con la finalidad de comprender cómo la escuela desarrolló cada eje, considerando la perspectiva de la comunidad educativa.

Finalmente, la investigación aporta al conocimiento sobre la aplicación del enfoque intercultural en escuelas rurales y proporciona orientaciones para docentes, instituciones

educativas y responsables de políticas públicas, favoreciendo la incorporación de este enfoque en el ámbito educativo y social.

II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico está desarrollado en función de los cuatro ejes del enfoque intercultural; gestión intercultural, reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, eliminación de la discriminación étnico-racial e inclusión social. Esta estructura permite analizar integralmente la aplicación del enfoque intercultural en la comunidad educativa San Antonio, en el contexto rural del distrito de Tanta, especialmente durante la pandemia de COVID-19.

2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación

2.1.1. *Antropología educativa e interculturalidad*

En el contexto de las ciencias sociales aplicadas a la educación, la antropología educativa emerge como una disciplina importante para comprender cómo los procesos culturales influyen en la enseñanza y el aprendizaje. Más allá de ser una simple herramienta del conocimiento, se posiciona como un saber crítico que permite analizar las relaciones de poder, las identidades y las prácticas culturales en la escuela.

La antropología educativa ha atravesado un desarrollo teórico complejo, durante mucho tiempo careció de una base conceptual sólida que permita delimitar con claridad sus categorías de análisis e intervenir en investigaciones concretas (García y Pulido, 1994). En este escenario, los conceptos de educación y sociedad eran tratados como esferas independientes; no obstante, debido a la influencia de la antropología norteamericana se vincula conceptos de socialización, cultura y aprendizaje dentro del ámbito educativo (Robins, 2003).

Esta articulación entre educación y antropología se manifestó de manera concreta en diversos contextos. En el caso peruano, por ejemplo, la pedagogía fue influenciada por el paradigma de la escuela nueva, promovida por Estados Unidos como modelo de modernización. Esta corriente educativa no solo impulsó el uso de materiales pedagógicos innovadores, sino que

también priorizó una visión de progreso centrada en la ciencia, la tecnología y la expansión de la educación urbana, tomando menos importancia a la educación rural (Giescke, 2016).

En el contexto español también se sintió el impacto del modelo antropológico estadounidense, especialmente en la incorporación de contenidos relacionados con la diversidad cultural y las relaciones interétnicas; sin embargo, este enfoque dejó de lado propuestas como la teoría de la transmisión-adquisición de la cultura (García y Pulido, 1994).

En ese proceso de consolidación, la etnografía se convirtió en uno de los aportes metodológicos más relevantes de la antropología a la educación. Su enfoque cualitativo y contextual permite comprender con profundidad las prácticas, significados y relaciones que se dan en el ámbito educativo. Es importante señalar que no toda observación participante puede considerarse etnográfica; debido a que debe estar guiado por principios metodológicos claros que garanticen la validez y pertinencia de los hallazgos (Álvarez, 2008).

La antropología educativa, al tener raíces también en la filosofía, ha contribuido significativamente a la reflexión conceptual en torno a nociones fundamentales como cultura, persona e identidad. Estos conceptos, al ser aplicados al contexto escolar, permiten interpretar con mayor profundidad los procesos formativos, las relaciones sociales en el aula y las dinámicas de poder que influyen en el aprendizaje (Bernal, 2008). Según Siles y Solano (2009), la antropología educativa se ha nutrido de paradigmas como el comtismo, el utilitarismo, la teoría evolutiva y el idealismo alemán, los cuales han influido en la comprensión de los fenómenos culturales.

En el ámbito de los estudios interculturales, la interculturalidad se aborda desde posturas diversas; una funcional y la otra crítica. La primera enfocada en contextos educativos, sociales y la segunda como proyecto político orientado a la transformación estructural y descolonización del

conocimiento. Este debate refleja tensiones ideológicas clave para entender su aplicación en la práctica social, a partir de esta información analizaremos diversas posturas.

Ferrão (2013) advierte que reducir la interculturalidad a una función operativa es limitar su alcance; en cambio, propone asumirla como un proyecto político comprometido con la transformación social y la inclusión con equidad. Esta mirada crítica de la interculturalidad se opone a una visión funcional. Así también, se diferencia entre una perspectiva pedagógica y otra que la entiende como una herramienta de cambio político.

Asimismo, Dietz (2017) presenta tres campos semánticos desde los cuales puede analizarse el concepto intercultural; la primera como una propuesta tanto descriptiva como normativa; la segunda como una de forma estática frente a una de comprensión dinámica; y la tercera como una de oposición entre interculturalidad funcional y crítica.

Por su parte, Malik y Ballesteros (2015) identifican cinco componentes centrales del concepto intercultural; el reconocimiento de la diversidad como una postura teórica, la defensa de la igualdad como una opción ideológica, la promoción del diálogo como una opción ética, la transformación social como una de orientación sociopolítica, y la opción educativa como un compromiso pedagógico con la diversidad cultural y la inclusión social.

A partir de estas distinciones es necesario analizar qué elementos se relacionan con la interculturalidad crítica y funcional. Desde la primera, se plantea un abordaje que parte del origen histórico del conflicto intercultural, entendiendo la educación como un instrumento que ha sido utilizado durante el proceso de colonización para someter a los pueblos originarios. En este contexto, el eurocentrismo consolidó su dominio como patrón de conocimiento, a través de relaciones de poder (Quijano, 1998).

Asimismo, la interculturalidad crítica busca cuestionar estas estructuras de dominación. Según Walsh (2007), este enfoque permite a los pueblos originarios replantear las formas de poder y promover una visión crítica frente a la modernidad, lo que implica desmontar saberes impuestos y fortalecer conocimientos locales. Tal como lo afirma la autora: "es a partir del conocimiento de lo propio que podemos pensar en la interculturalidad, poniéndolo así en diálogo con otros conocimientos" (p.32).

En la misma línea, Estermann (2014) menciona que las culturas son el resultado de procesos de inter-tras-culturación, resultado de interacciones históricas entre diferentes grupos sociales. Por ello, resalta la importancia de examinar los conceptos de descolonización y colonialidad, señalando que el primero no implica un retorno a un pasado idealizado, mientras que el segundo permite ampliar el análisis hacia dimensiones como la dominación, la exclusión y las asimetrías estructurales.

El mismo autor identifica tres tendencias en torno a la descolonización y la interculturalidad; primero, que se trata de procesos históricos en constante transformación; segundo, que su desarrollo en los ámbitos político, económico y social aún es limitado; tercero que un análisis parcial favorece solo a los sectores hegemónicos.

Por otro lado, la interculturalidad funcional se enfoca más en las relaciones concretas entre personas en contextos diversos. Según Ansión (2007), estas interacciones pueden generar tensiones, pero también nuevos saberes. Por eso, el autor sugiere un enfoque más descriptivo de interculturalidad al sostener que "ganaremos mucho si lo entendemos primero en el sentido descriptivo, es decir, si se entiende la interculturalidad, antes que como proyecto, como relaciones interculturales 'realmente existentes', en otras palabras, como interculturalidad de hecho" (p. 41).

En conclusión, la antropología educativa ofrece un marco teórico y metodológico indispensable para entender cómo la cultura influye en los procesos educativos y para diseñar propuestas que reconozcan y valoren la diversidad cultural. Por su parte, la interculturalidad puede ser abordada desde diferentes marcos ideológicos, pero los más usados son la interculturalidad crítica, funcional o ambas a la vez.

2.1.2. Gestión intercultural

La gestión intercultural es importante para adaptar servicios públicos y privados a sociedades diversas; sin embargo, en el contexto rural enfrenta retos y brechas tecnológicas. En los servicios públicos busca atender a una ciudadanía culturalmente diversa mediante políticas, procedimientos y servicios adaptados a los contextos específicos de cada grupo. Esto supone ajustar la normativa, administración y operación institucional para garantizar una atención pertinente, libre de discriminación y respetuosa de la diversidad cultural (Ministerio de Cultura, 2015b).

La comunidad educativa se encarga de desarrollar estos ajustes; por ello Pérez (1994) sostiene que la comunidad educativa debe comprenderse como un espacio de socialización y aprendizaje colectivo, donde padres, docentes y estudiantes se involucran activamente no solo en la transmisión de contenidos, sino también en la construcción de valores, cultura y ciudadanía. En esa misma línea, Jurado (2023) plantea que esta comunidad no es un simple agregado de actores, sino una fortaleza del centro escolar que favorece aprendizajes y desarrollo personal, social y emocional, generando un clima de confianza y mejora continua.

Además, Redondo (1972) agrega que esta comunidad gira en torno al educando, integrando al sujeto, la familia y la sociedad, y posibilita el aprendizaje mediante la interacción entre sus miembros. Por su parte, Merino (2009) resalta que la comunidad educativa también incluye

organizaciones y agentes comunitarios, quienes promueven una educación participativa, contextualizada y socialmente comprometida.

En ese sentido, los servicios públicos que cumplen con una gestión intercultural adecuada consideran las particularidades culturales de la población atendida, valorando la cosmovisión y formas de vida de comunidades originarias y migrantes. Por ejemplo, para que un servicio educativo sea culturalmente pertinente, debe cumplir tres condiciones; ser libre de discriminación, ofrecer atención bilingüe en la lengua local y en castellano, e incorporar la perspectiva cultural de la población atendida (Ministerio de Cultura, 2015b).

A pesar de estas orientaciones, en la práctica, muchas escuelas rurales no lograron implementar una adecuada gestión intercultural. Torres y Turpo (2024), evidencian que la Educación Intercultural Bilingüe, aunque formulada para responder a la diversidad cultural y lingüística, enfrenta importantes limitaciones estructurales y pedagógicas. La gestión educativa en algunas de estas instituciones ha sido deficiente, con políticas lingüísticas poco efectivas que marginan las lenguas indígenas como el quechua y el aimara, debilitando así la identidad cultural de los estudiantes.

En este contexto, Fernández et al. (2022) señalan que la educación rural en América Latina, especialmente en el Perú, ha enfrentado históricamente una brecha profunda respecto a la educación urbana, evidenciando que la problemática de las escuelas rurales no se limita a la falta de infraestructura, además implica una débil gestión intercultural.

2.1.3. Diversidad cultural

La diversidad cultural conforma un eje fundamental en el análisis de la comunidad educativa, San Antonio, debido a que presenta diversas formas de vida relacionados a sus expresiones tradicionales, sistemas de producción, prácticas de reciprocidad, narrativas simbólicas

y de territorio. Por ello, este subcapítulo explora varias dimensiones desde perspectivas teóricas clásicas hasta rituales comunitarios para evidenciar cómo estas realidades articulan identidades, estructuras de poder y procesos interculturales de la comunidad educativa.

La diversidad cultural dentro de la antropología ha sido abordada desde múltiples enfoques teóricos, especialmente desde su tradición clásica, que contribuyó a ampliar la comprensión de la humanidad en contextos dominados por el evolucionismo (Sandoval, 2020). Por ejemplo, Tylor (1871, como se cita en Enguix, 2012) definió la cultura como aquel "todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad" (p. 29).

De manera complementaria, Boas (1930, como se cita en Enguix, 2012) enfatizó en el papel de las costumbres colectivas en la conformación de las prácticas individuales; esto sugiere que la cultura es tanto una estructura social compartida como una fuerza que moldea las conductas individuales. Al respecto, el autor afirma que:

La cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en el que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres. (p. 14)

Avanzando hacia perspectivas más contemporáneas y críticas, Rosaldo (1989, como se cita en Enguix, 2012) ofrece una visión dinámica y conflictiva de la cultura al sostener que esta no es un sistema estático ni cerrado, sino una red en constante negociación e hibridación. El autor declara que "las culturas humanas no son ni necesariamente coherentes ni siempre homogéneas [...] habitamos un mundo interdependiente [...] marcado por los préstamos y circulaciones entre porosas fronteras culturales" (p. 39).

En esa misma línea, Harris (2000) plantea que las diferencias culturales tienen explicaciones racionales, ya que responden a estructuras históricas y contextos concretos que pueden ser analizados lógicamente. Para aclarar este concepto, recurre a una metáfora que expresa lo siguiente: “Dios otorgó a cada pueblo una taza de arcilla, y de esta taza bebieron su vida [...] todos hundían las tazas en el agua, pero cada taza era diferente” (p. 15).

Por su parte, Lévi-Strauss (1999) introduce una reflexión sobre la actitud etnocéntrica de muchas culturas al afirmar que la diversidad no siempre implica reconocimiento mutuo: “La mayoría de los pueblos que llamamos primitivos se autodenominan con un nombre que significa ‘los verdaderos’, ‘los buenos’, ‘los excelentes’ [...] y aplican a los demás calificativos que les niegan la condición humana” (p. 13).

Desde otro enfoque, García (2014), sostiene que la variedad de culturas permite la coexistencia de múltiples expresiones simbólicas, y está condicionada por factores económicos, políticos y mediáticos que determinan qué manifestaciones culturales acceden al espacio público y cuáles son excluidas. Así, propone entender la diversidad como un campo en disputa por la representación, igualdad e inclusión en los procesos de comunicación global.

Finalmente, Appadurai (2014) sostiene que la diversidad cultural no solo implica reconocer diferencias, sino también estructurar una convivencia pluralmente sostenible. Para ello, plantea que debemos articular el diálogo entre lo construido anteriormente y aspiraciones futuras, de modo que las distintas identidades culturales dialoguen y se enriquezcan mutuamente dentro de un mundo globalizado.

La diversidad cultural no solo se manifiesta en símbolos o lenguas, sino también en los sistemas de intercambio económico, las formas de convivencia y los vínculos sociales tradicionales. La reciprocidad es una expresión clave de esta diversidad, pues refleja las formas

culturales propias en que se configuran las relaciones sociales y económicas. Por ejemplo, los sistemas de intercambio como el trueque se sustentan en principios culturales que estructuran las relaciones sociales, afianzan alianzas y consolidan la identidad colectiva.

El trabajo etnográfico de Malinowski (1922) en las islas Trobriand es uno de los pioneros en temas de reciprocidad. En este se analiza el sistema kula, un circuito cerrado de intercambio ceremonial donde objetos como collares y brazaletes no permanecen en manos de sus poseedores, sino que deben ser devueltos de forma equivalente, manteniendo así una circulación constante. Esta dinámica no solo refuerza el prestigio de los participantes, sino que establece una red de compromisos interpersonales e intertribales que perdura en el tiempo (como se cita en Maizondo, 2013).

Por su parte, para Mauss (1925) la reciprocidad es mucho más que un simple intercambio; es una obligación moral y social que atraviesa toda la vida comunitaria. Dar no solo implica entregar un bien material, sino transferir simbólicamente parte de uno mismo, creando un vínculo que debe ser equilibrado con una devolución. No cumplir con esta obligación no solo afecta la relación entre individuos, sino que también puede causar deshonra, conflictos y hasta la exclusión del grupo social (como se cita en Maizondo, 2013).

Para Godelier, la reciprocidad va más allá del intercambio material y se vincula estrechamente con la memoria colectiva y la construcción de la identidad social. En muchas comunidades originarias, los objetos intercambiados pierden su función práctica para convertirse en símbolos de alianzas pasadas y acontecimientos significativos. Estos están cargados de un valor afectivo y cultural que supera lo económico y se insertan en otros sistemas sociales, como el parentesco y la religión, configurando así redes de pertenencia, reconocimiento mutuo y cohesión social (como se cita en Maizondo, 2013).

Harris (como se cita en Segura, 2023) define el intercambio como "la práctica de dar y recibir objetos y servicios valiosos, siendo una práctica mucho más desarrollada en nuestra especie que en cualquier otra" (p. 340). Asimismo, Hunt (como se cita en Barfield, 2007) define el trueque como "el intercambio bilateral en el cual las transacciones suelen estar próximas en el tiempo".

En el contexto del distrito de Tanta, Segura (2023) menciona que el trueque es una forma concreta de reciprocidad que consiste en intercambiar bienes sin usar dinero. Funciona porque diferentes comunidades, que tienen recursos distintos, se ayudan mutuamente intercambiando lo que necesitan para vivir y mantener sus formas de vida. En este intercambio no solo se pasan alimentos o herramientas, sino también conocimientos, recuerdos y relaciones que fortalecen la economía y la convivencia social.

Otro eje fundamental de la diversidad cultural es la relación simbólica y espiritual con el territorio. El modo en el que se vive, nombra y protege un espacio está profundamente ligado a memorias colectivas, valores ancestrales y significados culturales que varían entre pueblos. Según Ríos (2012) el territorio no es simplemente un espacio físico, sino una construcción social, simbólica y política en constante transformación. Surge de la interacción entre prácticas cotidianas, relaciones de poder y normas institucionales.

Por otro lado, para Ramos (2012) la memoria es una práctica social donde las personas y colectivos reactivan el pasado bajo las condiciones del presente, no es solo una rememoración de hechos, sino una reinterpretación activa en función de los contextos culturales, políticos e históricos. Esta memoria se cristaliza en rituales, relatos, objetos y silencios, manteniendo vivos fragmentos del pasado, aun cuando hayan sido ocultados o reprimidos.

En este contexto, entran en juego los lugares sagrados, lugares importantes donde se entrelazan territorio y memoria a través del simbolismo religioso. Eliade (1956) sostiene que lo

sagrado implica una forma particular de relacionarse con el mundo, distinta de lo profano. Es una existencia en la que ciertos espacios, objetos o acciones adquieren valor trascendente, donde el universo se encuentra cargado de sacralidad.

En diversas culturas, la salud y la enfermedad están vinculadas a mitos y rituales que reflejan su cosmovisión. Estos elementos simbólicos y sociales sustentan la medicina tradicional, integrando creencias y prácticas que influyen en el entendimiento y tratamiento de las enfermedades.

El mito es un relato sagrado que transmite verdades esenciales sobre el origen del mundo y la existencia, no es una simple narración fantástica, sino una explicación del surgimiento de ciertas realidades por la acción de seres sobrenaturales. Además, el mito cumple una función normativa al ofrecer modelos que orientan la conducta humana, especialmente en rituales que simbolizan el origen de la vida (Eliade, como se cita en Ballesteros, 2018).

Asimismo, el ritual es una conducta formal y culturalmente establecida, ligada a lo sagrado, cuyo objetivo es transformar el estado de quienes participan en él. Esta transformación se logra mediante una secuencia estructurada de símbolos y acciones que marcan el paso de un estado a otro, los rituales festivos, en particular, fortalecen los vínculos sociales y la identidad colectiva a través de danzas, cantos y ofrendas, para favorecer la renovación individual y comunitaria (Turner, como se cita en Solís y Fontanille, 2012).

A su vez, Anzures y Bolaños (1978) definen la medicina tradicional como un conjunto de conocimientos y prácticas desarrolladas por diversas culturas para mantener el bienestar físico, mental y espiritual. Estas prácticas no se limitan al enfoque científico, sino que incluyen explicaciones simbólicas, religiosas y sociales sobre la enfermedad y sus tratamientos.

Transmitidas de generación en generación, integran el uso de plantas medicinales, rituales y la labor de especialistas como curanderos y parteras.

Estos sistemas médicos tradicionales, lejos de ser prácticas aisladas, están profundamente enraizados en sistemas culturales que explican el mundo, estructuran el conocimiento y articulan relaciones entre los humanos y su entorno natural y espiritual.

Todo esto nos muestra que hablar de diversidad cultural no puede limitarse a diferencias lingüísticas o económicas; implica entender cómo las comunidades construyen sentidos sobre la vida, memoria, territorio, intercambio y salud. Estos saberes ancestrales, como los sistemas de reciprocidad, mitos, memoria, territorio, lugares sagrados, medicina tradicional, entre otros, no solo reflejan una herencia cultural, sino también estrategias de adaptación y resistencia.

2.1.4. Discriminación étnico-racial e inclusión social

La discriminación se manifiesta como un obstáculo estructural que reproduce desigualdades históricas y culturales. Según Mullings (2013) el racismo constituye una forma estructural de discriminación que convierte diferencias percibidas como naturales en desigualdades reales, mediante prácticas e instituciones que perpetúan la subordinación, la exclusión y otras formas de violencia. Esta opera a través de mecanismos sociales y culturales profundamente arraigados, y se entrecruza con otras formas de opresión como la clase, género o nacionalidad.

Además, la discriminación tiene un fuerte componente discursivo y simbólico, el racismo trasciende la simple diferencia biológica, viéndolo principalmente como un discurso y una estrategia de poder que fragmenta la sociedad en grupos opuestos. Así, el racismo funciona como un mecanismo para mantener el poder y organizar la sociedad en función de la exclusión y la desigualdad (Foucault, como se cita en Grosfoguel, 2012).

Este tipo de jerarquización simbólica afecta directamente la dignidad y los derechos de las personas, debido a que el racismo es una forma de jerarquía que clasifica a las personas en superiores e inferiores, a su vez define quién es reconocido como humano y quién no. Este sistema puede construirse no solo por el color de piel, sino también por factores religiosos, culturales, lingüísticos o étnicos (Fanon, como se cita en Grosfoguel, 2012).

En este contexto emerge el concepto de ciudadano intercultural como una propuesta ética y política que apunta a la transformación profunda de nuestras sociedades. La formación de sujetos capaces de habitar un mundo diverso y desigual requiere un rediseño educativo y cultural.

Ante esto, surge la necesidad de replantear el proyecto educativo desde una perspectiva democrática e intercultural. Por ello, Johnson (2015), al retomar los planteamientos de Kymlicka (2002) y Schmelkes (2006), señala que formar ciudadanos interculturales es esencial para una democracia multicultural, promoviendo la interacción y el reconocimiento mutuo. Asimismo, Appadurai (2014) identifica tres desafíos para comprender la diversidad cultural: la globalización que genera desigualdad y conflictos, las dificultades estatales para gestionar el flujo cultural y las brechas en alfabetización digital que monopolizan el intercambio cultural.

La construcción del ciudadano global no solo implica un cambio educativo, sino también político y comunicacional. Por ello, García (2014) señala que el desarrollo de políticas públicas dirigida a población originaria presenta una escasa representación y un diálogo intercultural limitado, debido a la hegemonía cultural global.

Por ello, para Sen (2000) la inclusión social es el proceso mediante el cual se espera que todas las personas, especialmente aquellas en situaciones vulnerables, tengan acceso a recursos y oportunidades que les permitan participar de manera equitativa.

Las Naciones Unidas (2008) explica que la inclusión social está estrechamente relacionada con los derechos humanos, ya que busca asegurar que todas las personas puedan ejercer sus derechos y libertades fundamentales sin enfrentar discriminación. Asimismo, Booth (2011) menciona que, en el ámbito educativo, la inclusión social busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o antecedentes, tengan acceso a una educación de calidad y puedan participar plenamente en el entorno escolar.

González (2018) define la inclusión social como un proceso que asegura igualdad de oportunidades para todas las personas, independientemente de su origen étnico, raza, género o situación económica. En el ámbito educativo, esto implica eliminar las barreras de discriminación y promover la igualdad entre estudiantes de diversas etnias, reconociendo la diversidad cultural como un enriquecimiento para la comunidad educativa. En este sentido, Alvarado (2019) enfatiza que el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica es esencial para construir una sociedad inclusiva.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo, enmarcado dentro del paradigma interpretativo, el cual se centra en la comprensión de la acción humana dentro de su contexto social y estructural (Hernández et al., 2014). El enfoque se considera pertinente para la investigación, debido que el objetivo principal es explorar las percepciones y experiencias de los actores educativos respecto a la aplicación del enfoque intercultural en la comunidad educativa, San Antonio, durante el período de pandemia.

El diseño de la investigación es de tipo no experimental; debido a que no se intervendrá de forma deliberada con la finalidad de manipular variables respecto a los miembros de la comunidad educativa (Hernández et al.,2014). A su vez, se trata de un estudio descriptivo, pues se enfoca en detallar las percepciones y experiencias de la comunidad educativa.

Las investigaciones sociales son particulares debido a que se trabaja con individuos, estas no se encuentran sujetas a parámetros del investigador, por el contrario, este último va a conociendo estos cambios durante el proceso (Guber y Rosato,1986).

3.2. Ámbito temporal y espacial

La investigación se desarrolló en dos periodos. El primero se desarrolló en el año 2020, en el contexto de mi labor como docente. En ese momento, aún no se había planificado formalmente el estudio, pero esta experiencia permitió identificar problemáticas y aspectos relevantes que fueron esenciales durante el proceso de análisis.

El segundo periodo se desarrolló bajo un enfoque híbrido, entre diciembre de 2024 y marzo de 2025, se realizaron entrevistas virtuales con docentes mediante la plataforma Google Meet. Posteriormente, entre el 29 de enero y el 2 de febrero de 2025, se llevaron a cabo entrevistas

presenciales dirigidas a miembros de la comunidad educativa. Finalmente, en marzo de 2025, se estableció contacto telefónico con estudiantes y padres de familia que no pudieron participar en las sesiones presenciales.

3.3. Variables

En esta investigación se identificaron dos variables de carácter cualitativo: el enfoque intercultural y la comunidad educativa, las cuales fueron abordadas desde una definición conceptual con la finalidad de respaldar el análisis del fenómeno estudiado y el enfoque metodológico adoptado.

El enfoque intercultural adquiere relevancia en el ámbito educativo por su contribución a la inclusión social y al reconocimiento de la diversidad cultural, entendiéndose como un proceso que valora la coexistencia de distintas visiones del mundo y expresiones culturales dentro de la sociedad (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, 2013). Dicho enfoque encuentra sustento en diversos instrumentos normativos internacionales que promueven la igualdad y la no discriminación; entre ellos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948) y la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1960). De igual manera, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007), el Convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015), refuerzan la necesidad de garantizar una educación equitativa y culturalmente pertinente.

En cuanto a la comunidad educativa, esta se concibe como un entorno dinámico de interacción y aprendizaje compartido en el que intervienen docentes, estudiantes y familias que participan activamente tanto en los procesos educativos como en la formación de valores y

ciudadanía (Pérez, 1994). Desde esta mirada, la comunidad educativa no se reduce a la suma de sus miembros, sino que se constituye como un elemento importante para el desarrollo académico, social y emocional, al propiciar un clima de confianza y mejora continua (Jurado, 2023). Asimismo, se estructura en torno al educando, articulando al individuo, la familia y la sociedad mediante la interacción constante y la participación de organizaciones y agentes comunitarios comprometidos con una educación contextualizada y responsable (Merino, 2009; Redondo, 1972).

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

La población de esta investigación estuvo conformada por la comunidad educativa, San Antonio, ubicada en el distrito de Tanta, provincia de Yauyos. Esta comunidad incluye al directivo, docentes, padres de familia y estudiantes. Todos ellos participaron activamente en el proceso educativo durante la pandemia.

3.4.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por 18 miembros del nivel secundario de la institución educativa, San Antonio, ubicada en el distrito de Tanta. Esta incluyó al director, cuatro docentes, tres padres de familia y once estudiantes, seleccionados intencionalmente por su conocimiento y experiencia sobre el enfoque intercultural.

3.5. Instrumentos

3.5.1. Recolección de información bibliográfica

La presente investigación se fundamenta en una revisión bibliográfica sistemática que permitió contextualizar el enfoque intercultural en el ámbito educativo. Se recopilaron y analizaron revistas científicas, tesis, artículos antropológicos y educativos, la matriz del proyecto educativo institucional del año 2021, estos documentos permitieron sustentar el análisis de campo (Restrepo,

2016, como se cita en Anselmo, 2022). Esta revisión guio la selección de técnicas cualitativas, como la entrevista, entendida como herramienta para explorar experiencias y significados desde la perspectiva de los participantes (Guber, 2001).

3.5.2. Técnicas e instrumentos de campo

El enfoque cualitativo empleado en esta investigación implicó el uso de técnicas como la observación directa, análisis documental y entrevistas. Estas permitieron un acercamiento profundo a las percepciones, vivencias y dinámicas de los miembros de la comunidad educativa. A continuación, se describen las técnicas utilizadas:

3.5.2.1. Observación directa. Este tipo de observación se llevó a cabo en el año 2020, durante mi función como docente en la institución educativa, San Antonio. Dicha experiencia facilitó un primer acercamiento a diversas problemáticas de la escuela rural durante la pandemia. Las cuales fueron profundizadas a través del desarrollo de la presente investigación.

3.5.2.2. Mapeo de la zona de estudio. No se llevó a cabo un mapeo planificado previamente, pero la visita al distrito de Tanta permitió un acercamiento exploratorio al territorio. Durante este recorrido se pudo observar algunas prácticas locales del distrito como la ganadería, la pesca y la textilería.

3.5.2.3. Revisión documental. La revisión documental se llevó a cabo de manera continua a lo largo del proceso de investigación. Esta consistió en la búsqueda, selección y análisis de información obtenida principalmente a través de fuentes virtuales. La información recolectada fue organizada en documentos de Word para facilitar su análisis e interpretación.

3.5.2.4. Entrevistas. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a diversos actores educativos; directivo, docentes, padres de familia y estudiantes, con una duración y enfoque temático específico. Con el objetivo de explorar sus percepciones y experiencias respecto al

enfoque intercultural. Estas entrevistas permitieron captar relatos significativos para la investigación. A continuación, se presenta un resumen de su estructura:

Tabla 1

Cuadro de entrevistas según actores educativos

Grupo entrevistado	Cantidad/ Entrevistas	Cantidad /preguntas	Duración estimada	Temáticas	Preguntas por variable
Directivo	1	64	60 – 75 minutos	- Cultura local - Aprendo en Casa - Instrumentos de gestión - Impacto de la globalización	-Gestión intercultural: 14 -Diversidad: 14 - Inclusión: 14 - Discriminación:14
Docentes	3	69	60 – 75 minutos	- Cultura local - Aprendo en Casa - Instrumentos de gestión - Impacto de la globalización	-Gestión intercultural: 24 -Diversidad: 14 - Inclusión: 14 - Discriminación:14
Padres de familia	3	65	50 – 60 minutos	- Tradiciones - Mitos -Revitalización de lenguas - Lugares sagrados de Tanta	-Gestión intercultural: 18 -Diversidad: 16 - Inclusión: 21 -Discriminación: 21
Estudiantes	11	71	45 – 55 minutos	- Acceso a servicios básicos - Programas de inclusión - vulnerabilidad social	-Gestión intercultural: 18 -Diversidad: 16 - Inclusión: 21 - Discriminación:21

Instrumentos utilizados: guía de entrevistas, grabadora de audio. Para más detalles de las guías de entrevistas (ver Anexo B, C, D, E) y de los datos recolectados en el trabajo de campo (ver Anexo F).

3.5.2.5. Registro fotográfico. Se tomaron fotografías del distrito de Tanta y de la institución educativa, San Antonio, durante el trabajo de campo. Este registro visual permitió documentar aspectos geográficos y culturales del contexto, facilitando una comprensión más profunda de la realidad educativa local (ver Anexo G).

3.6. Procedimientos

Para llevar a cabo esta investigación, se aplicaron las técnicas y métodos previamente descritos con el objetivo de recolectar datos que permitan describir de manera adecuada la aplicación del enfoque intercultural en la comunidad educativa, San Antonio. Para ello, se estableció contacto con docentes que habían trabajado en la institución educativa, durante el periodo de pandemia, aunque ya no laboraban en dicha institución.

Esta etapa fue clave para recuperar experiencias y percepciones sobre la implementación del enfoque intercultural. Además, para resguardar la identidad de los participantes, sus nombres han sido sustituidos por categorías generales como directivo, docente, padre de familia o estudiante.

3.7. Análisis de datos

La principal técnica utilizada para el análisis de datos fue la sistematización mediante una matriz de consistencia, elaborada a partir de las variables, dimensiones e indicadores (ver Anexo I). Esta matriz facilitó la organización de los datos obtenidos en las entrevistas permitiendo vincular las respuestas de los participantes. El procedimiento de análisis se desarrolló en varias etapas.

Las entrevistas fueron transcritas y codificadas manualmente, agrupándolas en categorías vinculadas a los indicadores del estudio. Estas se fortalecieron con otras técnicas de investigación como la observación directa, revisión documental y registro fotográfico, lo que permitió comprender tanto la aplicación del enfoque intercultural como las experiencias vividas por la comunidad educativa San Antonio durante la pandemia.

IV. RESULTADOS

4.1. Tanta: Aspectos históricos

La fundación de Huarochirí se remonta al 15 de agosto de 1540, bajo el nombre de ‘Santa María de Jesús de Huarochirí’. Posteriormente, en 1821, el General José de San Martín conformó el Departamento de Lima, integrando a las provincias de Lima, Cañete, Yauyos y Huarochirí. Años más tarde, en 1825, el Libertador Simón Bolívar formalizó la creación de la Provincia de Huarochirí, la cual estuvo compuesta por varios distritos; Carampoma, San Pedro de Casta, Santa Eulalia, San Mateo de Huáncor, San Damián, San José de los Chorrillos, Santo Domingo de los Olleros, Huarochirí, San Juan de Matucana y San Lorenzo de Quinti (Segura, 2011).

Tanta es un distrito perteneciente a la provincia de Yauyos, la cual forma parte de la Región Lima-Provincias. La creación oficial de Yauyos como provincia se realiza el 4 de agosto de 1821, gracias a un decreto promulgado por José de San Martín. Durante el periodo independentista se conformaron los primeros nueve distritos de esta provincia, entre las que tenemos a Yauyos, Huañec, Laraos, Ayavirí, Omas, Tauripampa, Pampas, Bihac y Chupamarca. A lo largo del periodo republicano se crearon los 24 distritos restantes, incluyendo a Tanta como parte de esta expansión territorial (Segura, 2011).

En 1980, el distrito de Tanta solo disponía de una escuela de nivel primario; no obstante, al finalizar esta etapa educativa, los estudiantes no podían continuar con su formación, lo que motivó a la comunidad a solicitar la creación del nivel educativo secundario. Además, debido a la distancia entre Tanta y la Unidad de Gestión Educativa Local de Yauyos, la población gestionó que su jurisdicción perteneciera a la Unidad de Gestión Educativa Local de Huarochirí.

Esta petición fue aceptada a través de la Resolución Zonal N.º 0350 de fecha 1 de abril de 1984 como colegio de Ciencias y Humanidades en el nivel secundario; posteriormente, en el año

1992, se convirtió en colegio técnico. Asimismo, se insertaron áreas pedagógicas como la textilera y la agropecuaria, las cuales se consideraron esenciales para fomentar el desarrollo productivo de la comunidad (Institución Educativa San Antonio, 2022).

El primer edificio de la institución educativa fue construido por los padres de familia y los miembros de la comunidad mediante trabajo comunitario, en un terreno de alrededor de 400 m², situado en un área denominada Gloria Pampa, en la entrada al distrito. Según los registros en sus documentos de gestión, ‘fue entregada el 15 de noviembre de 1998. A partir del 1º de junio de 1999 se hace uso de las instalaciones nuevas para impartir enseñanza técnica a los alumnos de esta Institución Educativa’ (Institución Educativa San Antonio, 2022).

Años después, la empresa Celepsa tomó la decisión de construir la represa Paucarcocha en el terreno que antes albergaba la escuela. En respuesta a esto, ‘se firmó un convenio entre la Comunidad Campesina y Celepsa mediante el cual la empresa se compromete a construir una nueva infraestructura con las mismas características que la anterior’. Como resultado, ‘en junio del año 2010 se traslada a los alumnos a la moderna infraestructura educativa. Por eso, nuevamente se retorna al mismo terreno donado por la comunidad en sus inicios’ (Institución Educativa San Antonio, 2022).

La Institución Educativa San Antonio está localizada en el distrito de Tanta, que forma parte de la provincia de Yauyos; no obstante, desde el punto de vista administrativo y educativo, está adscrita a la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local N.º 15 de Huarochirí. A continuación, se describen el número de instituciones educativas y programas del sistema educativo por tipo de gestión y área geográfica, según etapa, modalidad y nivel educativo, 2020, así como algunas características pedagógicas y geográficas de las instituciones educativas ubicadas en la provincia de Huarochirí:

Tabla 2

Distribución de instituciones educativas de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 15 de Huarochiri

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Pública		Privada	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Total	529	390	139	278	251	146	244	132	7
Básica Regular	511	375	136	267	244	137	238	130	6
Inicial	258	197	61	146	112	88	109	58	3
Primaria	177	126	51	77	100	28	98	49	2
Secundaria	76	52	24	44	32	21	31	23	1
Básica Alternativa	3	2	1	1	2	-	2	1	-
Básica Especial	5	5	-	5	-	5	-	-	-
Técnico-productivo	10	8	2	5	5	4	4	1	1
Superior No Universitaria	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pedagógica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tecnológica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Artística	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota. El cuadro sistematiza la oferta educativa en la Unidad de Gestión Educativa Local N° 15 según modalidad y área geográfica. Se observa una mayor cobertura estatal en sectores rurales frente a la oferta privada concentrada en zonas urbanas. Adaptado de la Estadística de la Calidad Educativa, por el Ministerio de Educación, 2020c.

4.2. El enfoque intercultural: Definiciones

Acorde a lo mencionado por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2013), el enfoque intercultural se entiende como el reconocimiento de la diversidad cultural y la existencia de diferentes perspectivas culturales, expresadas en distintas formas de organización, sistemas de

relación y visiones del mundo. Esto implica, fundamentalmente, el reconocimiento y la valoración del otro.

Este enfoque se sustenta en tres pilares fundamentales: el primero está vinculado a la promoción de valores que fortalecen la identidad cultural; el segundo se basa en una justicia que toma en cuenta un marco legal que respete y reconozca los derechos, considerando la perspectiva y las tradiciones de los pueblos; y el tercero promueve el diálogo intercultural, favoreciendo el intercambio y la convivencia armoniosa entre diferentes culturas (Ministerio de Educación, 2016a).

Por eso, la interculturalidad no debe quedarse solo en el plano teórico, sino que necesita aplicarse en la vida cotidiana. Para lograrlo, es fundamental valorar el patrimonio cultural de los pueblos, superar la visión histórica centrada en la idea de progreso lineal, y más bien visibilizar la importancia de la diversidad (Ministerio de Educación, 2013).

El enfoque intercultural sirve como guía para definir los objetivos y propósitos de las instituciones. A través de este enfoque se reconoce y canaliza la diversidad de formas de pensar de los distintos grupos sociales, promoviendo el intercambio y la transformación cultural desde la práctica (Aguado, 2011). Según Giroux (1992, como se cita en Sánchez y Gil, 2015), el enfoque intercultural se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad, promoviendo la interacción y el intercambio de saberes como una forma de enriquecer y construir múltiples perspectivas.

Del mismo modo, el enfoque intercultural se despliega en dos grandes ámbitos: el primero está relacionado con el sistema educativo, abarcando a docentes, escuelas y estudiantes; el segundo se extiende a todas las instituciones del Estado y a la sociedad en su conjunto, promoviendo una convivencia basada en el respeto y la diversidad. Al respecto, Corbetta et al. (2018) sostienen que

este enfoque no puede restringirse solamente al campo educativo, abstraído del resto de las esferas de la vida social, cultural, económica y territorial.

La diversidad se manifiesta de forma distinta en cada persona y es moldeada por sus experiencias cotidianas. Tal como lo señalan Aguado, Mata y Ávila (2010, como se cita en Malik y Ballesteros, 2015), el enfoque implica reconocer que lo cultural está siempre presente en las experiencias educativas y humanas; al mismo tiempo, se debe reconocer que, a priori, no sabemos cómo se manifiesta e influye.

En este sentido, comprender y aplicar el enfoque intercultural a través de la práctica de la interculturalidad permite avanzar hacia una educación más equitativa y de calidad. Por ello, es fundamental que los docentes reciban formación sobre la diversidad cultural y sepan cómo integrarla de manera efectiva en sus aulas (Aguado,2008). De acuerdo con Dietz (2017), el enfoque intercultural se ha implementado en diversos países mediante políticas diferenciadas que responden a contextos históricos específicos:

Mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido existe una tendencia hacia una educación empoderadora dirigida a las minorías, en la Europa continental se opta por una educación que transversalice el fomento de habilidades o competencias interculturales tanto para las minorías excluidas como, sobre todo, para las mayorías excluyentes. Por otro lado, en América Latina la educación intercultural surge durante una fase postindigenista que redefine las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. (párr. 22)

Integrar el enfoque intercultural de manera transversal significa reconocer a las minorías étnicas que han sido excluidas. Por eso, el Estado tiene la responsabilidad de crear políticas públicas que partan desde la perspectiva de estos grupos vulnerables, fomentando la inclusión y la igualdad. Esto debe reflejarse claramente en la asignación de presupuesto, así como en el

monitoreo y seguimiento continuo de los programas sociales que se implementen (Ministerio de Cultura, 2013).

4.3. Gestión intercultural en la escuela San Antonio de Tanta

4.3.1. Interculturalidad

Durante el año 2020, en pandemia, se pudo observar que algunos contenidos enviados por el Ministerio de Educación a través de sus programas emitidos por televisión y la plataforma educativa 'Aprendo en Casa' estaban adaptados de forma general a contextos rurales. Sin embargo, no todas las zonas rurales son iguales, por lo que dichos contenidos no siempre respondían a las realidades específicas de los estudiantes.

Además, en algunas clases se presentaban temas que resultaban poco pertinentes para el contexto de emergencia sanitaria que se vivía, como la Revolución Francesa o el Absolutismo Español; esto se notó en el poco interés y la dificultad de los estudiantes para entender estos temas, ya que no contaban con una base suficiente.

En este marco, la interculturalidad en la educación no solo se entiende como la convivencia de diferentes culturas dentro de un espacio común, sino como un proceso activo de respeto, diálogo y aprendizaje mutuo entre los estudiantes, sus familias y la comunidad en general. Según el director de la institución educativa: "Es crucial que los docentes reciban formación específica para poder educar a los estudiantes dentro de un contexto intercultural" (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Esta noción coincide con lo planteado por Walsh (2009), quien sostiene que la interculturalidad crítica debe promover un diálogo horizontal de saberes desde una perspectiva descolonizadora.

Esto implica que la formación de los docentes debe adaptarse a las particularidades de los contextos locales, tal como lo expresa el director de la escuela: "En las ciudades, los docentes

suelen adoptar un enfoque más estandarizado, mientras que, en las zonas rurales, como se menciona en este caso, el enfoque debe ser personalizado y adaptado a la realidad de los estudiantes" (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Esta idea se relaciona con lo señalado por García (2014), quien advierte que la interculturalidad requiere un enfoque que reconozca las realidades territoriales.

El respeto a las tradiciones y costumbres locales constituye un eje esencial de la interculturalidad. En el ámbito escolar, este respeto se traduce en acciones concretas, como lo señala una docente: "Se hacían esfuerzos para respetar la vestimenta y las celebraciones de los estudiantes" (Docente 4, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025). Estas prácticas fortalecen el reconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes y está en la línea con lo planteado por Mead (2002), para quien la cultura debe ser entendida como un elemento formativo de la identidad.

Asimismo, otro docente destaca que "la crianza de animales y otras actividades agrícolas son priorizadas por los estudiantes y sus familias" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025). En algunos casos, estas actividades limitaron la participación educativa, sobre todo durante la pandemia, ya que "el apoyo educativo se vio restringido debido a las prioridades de las comunidades" (Entrevista semiestructurada, Docente 2, 16 de enero de 2025).

Por ello, Boas (1930, como se cita en Enguix, 2012) resaltó que las costumbres colectivas moldean las prácticas individuales, evidenciando que la cultura, como estructura social compartida, influye profundamente en las conductas y decisiones de las personas; esto incluye la prioridad otorgada a las actividades tradicionales frente a situaciones externas como la pandemia.

Pese a ello, la misma docente resalta que "se implementaron clases virtuales, lo que permitió abordar temas relacionados con la interculturalidad" (Docente 2, entrevista

semiestructurada, 16 de enero de 2025). Sumado a "la escasa coordinación entre las autoridades educativas, el director y la comunidad dificultó la implementación de un plan efectivo" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

Otro docente expresa que "las reuniones entre los miembros del personal educativo, especialmente con el director, fueron limitadas" (Docente 3, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025). Lo que indica que los miembros de la comunidad educativa tenían pocos espacios de coordinación y comunicación para abordar temas de gestión intercultural.

Asimismo, menciona la importancia de la formación especializada en áreas de tutoría para fortalecer la interculturalidad: "La educación debe ser más que solo una transmisión de conocimientos académicos, debe incluir un componente de orientación y apoyo emocional para los estudiantes" (Docente 3, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025).

Por ello, Torres y Turpo (2024) destacan que, a pesar de las orientaciones establecidas, la implementación de una gestión intercultural en muchas escuelas rurales sigue enfrentando serias limitaciones. Esta situación ha dificultado el reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad cultural en el ámbito educativo.

Al respecto, una docente menciona que "cada comunidad tiene sus propias costumbres y realidades, lo que significa que la intervención educativa debe adaptarse a esas particularidades" (Docente 3, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025). Asimismo, es necesario comprender y respetar las particularidades de cada comunidad: "Respetar las tradiciones y costumbres de los estudiantes, como su vestimenta y celebraciones" (Docente 4, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025).

De igual forma, la interculturalidad también se construye desde la perspectiva de los estudiantes; ya que son quienes viven y experimentan las relaciones culturales dentro del contexto

escolar. De acuerdo con lo expuesto, un estudiante manifiesta: "Todos eran de Tanta y que siempre nos respetamos, nos conocemos desde siempre" (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

De manera similar, un estudiante subraya: "La mayoría de mis compañeros eran de Tanta y siempre nos llevábamos bien; no había conflictos por diferencias culturales" (Estudiante 2, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). No obstante, se registraron algunos casos de integración de estudiantes de otros lugares; sobre esta diversidad, un estudiante señaló: "Todos son de Tanta, aunque hay un compañero que es de Lima y otro de Áncash" (Estudiante 4, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). En este escenario, la interculturalidad se manifiesta parcialmente en el esfuerzo por "ser amigables con todos e integramos a los nuevos compañeros" (Estudiante 4, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Desde la visión de los padres de familia, la interculturalidad se refleja en las dinámicas sociales dentro de la comunidad de Tanta, donde conviven personas provenientes de diversas regiones. Al respecto, un padre de familia manifiesta: "Aquí, en Tanta, somos de diversas partes, yo soy de Huachipampa, pero vivo aquí hace 14 años. Hay personas de muchas otras zonas, como San Lorenzo, y la mayoría de los habitantes provienen de otras partes" (Padre de familia 2, entrevista semiestructurada, 31 de enero de 2025).

Sin embargo, la interculturalidad no siempre se vive de manera armoniosa. Sobre las tensiones sociales, un padre de familia menciona lo siguiente: "Algunos pobladores nos tratan mal por ser de otros lugares y prefieren a los tanteños, lo que hace más difícil conseguir trabajo" (Padre de familia 2, entrevista semiestructurada, 31 de enero de 2025).

Aunque la diversidad debería promover la interculturalidad, en la práctica puede causar tensiones y conflictos, tal como lo menciona Ansión (2007), quien señala que la construcción de

un país multicultural requiere el reconocimiento del otro. Walsh (2009) también advierte que la convivencia cultural no garantiza un proceso intercultural si no se tiene presente las relaciones de poder.

Este fenómeno resalta que la interculturalidad no se limita solo a la convivencia de diversas culturas, sino que también implica un proceso de aceptación y respeto mutuo. Por ejemplo, un padre de familia menciona la dificultad de conseguir trabajo debido a su origen y, para superar esta barrera, subraya la necesidad de: "Fomentar una cultura de inclusión donde la interculturalidad se practique diariamente con respeto y equidad" (Padre de familia 2, entrevista semiestructurada, 31 de enero de 2025).

Por otro lado, un estudiante describe su entorno mencionando los elementos naturales y culturales que caracterizan a su comunidad: "El nevado de Pariacaca, el nevado de Tiella, las lagunas, el río, los pastizales, los animales, los peces" (Estudiante 3, comunicación personal, 30 de enero de 2025). La riqueza natural de la zona es una fuente de orgullo, aunque el mismo joven resalta: "Respetamos nuestra cultura, aunque otros no tanto" (Estudiante 3, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Ahora bien, el clima se convierte en un reto para la adaptación de los estudiantes provenientes de lugares más cálidos. Al respecto, el estudiante comenta: "Algunos se van por el clima y les cuesta adaptarse al frío" (Estudiante 5, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

Este obstáculo resalta un aspecto interesante: la necesidad de adaptación no solo es cultural, sino también ambiental. Además, el estudiante describe cómo sus compañeros participan en actividades de la vida rural, tales como "ayudar a sus mamás a pastear los borregos o ir a pescar" (Estudiante 6, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

Una de las docentes mencionó que durante la pandemia los eventos en el colegio fueron restringidos, aunque los estudiantes pudieron disfrutar de algunas celebraciones en el pueblo (Docente 4, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025). Sin embargo, en este periodo la escasa capacitación en materia intercultural se hizo aún más evidente, especialmente en lo que respecta a la implementación de contenidos específicos en la educación virtual. Al respecto, un docente señala: "Aquí es donde se notó la falta de herramientas, pues no sabíamos cómo adaptar lo nuestro a las tabletas o al WhatsApp" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

Bueno, en el tiempo de pandemia no se pudo, pero al menos con los temas algunos temas que hemos estado dando de acuerdo a los temas que nos ha dado el ministerio las clases virtuales, entonces, ahí se ha podido insertar, esos puntos se han podido insertar, ver la realidad de ellos cómo ellos podían insertar o podían ver la interculturalidad de ellos de la zona más que todo. (Docente 2, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025)

Este testimonio refleja cómo, en el contexto de pandemia, los docentes intentaron integrar aspectos de la interculturalidad dentro de las clases virtuales, aunque la capacitación y los recursos disponibles fueron insuficientes. Por ello, la necesidad de una formación más robusta y específica en estos temas, como lo subraya Pulido (2017), no puede reducirse a contenidos aislados; por el contrario, debe estar presente en todo el quehacer pedagógico y en la política educativa integral.

Por ello, a pesar de que en Tanta existen múltiples prácticas interculturales vivas y vigentes, el sistema educativo formal aún no las incorpora adecuadamente. La escuela reproduce un modelo homogéneo, sin articularse con el conocimiento local, lo que genera brechas entre lo enseñado y lo vivido (Segura, 2023).

4.3.2. Cultura local en el currículo escolar

La promoción de la cultura local dentro del currículo escolar es un aspecto fundamental para el desarrollo de una educación relevante y contextualizada. Al respecto, el director de la escuela en Tanta destaca el esfuerzo por fortalecer las tradiciones locales a través de la formación académica, señalando lo siguiente: "Tratamos de mejorar las tradiciones locales mediante la educación; por ejemplo, se habla mucho de la pesca, que ha sido tradicionalmente importante en la región" (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

Sin embargo, no siempre la promoción de la cultura local se ha logrado insertar de manera efectiva en el aula. Sobre esta deuda del sistema educativo, un docente menciona que la interculturalidad debe: "Insertar a todos los estudiantes y que el Ministerio tenía que insertar hasta lo más lejano de los pueblos" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025). Con ello, se refiere a la importancia de incluir en el currículo las tradiciones locales y contenidos educativos que fomenten la reflexión sobre su propio entorno.

Por ejemplo, uno de los desafíos en la promoción de la cultura local dentro del currículo es la formación especializada de los docentes. Al respecto, el docente enfatiza lo siguiente: "Lo primero sería asegurarse de que los docentes sean especializados en el área que enseñan" (Docente 3, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025). Esto se debe a que no es lo mismo impartir una materia ajena a la especialización profesional, lo que pone de manifiesto la importancia de contar con recursos pedagógicos adecuados. Esta situación refleja lo planteado por Pulido (2017), quien advierte que para que la educación intercultural funcione se requiere formación docente específica y una política educativa coherente que acompañe el trabajo en el aula.

Asimismo, no hubo coordinación en algunas áreas académicas para llevar a cabo esta promoción de la cultural local. Al respecto, un docente afirma: "No, eso no se coordinaba"

(Docente 4, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025). Esta falta de coordinación resalta la necesidad de involucrar a todos los actores educativos, desde la dirección hasta los docentes, en un esfuerzo conjunto por integrar las tradiciones locales en los planes de estudio (Docente 4, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025).

El docente señala que durante la pandemia se hicieron esfuerzos por promover la interculturalidad mediante la organización de concursos y actividades en las que se integraron las costumbres locales. En ese sentido, manifiesta lo siguiente: "Se ha insertado la interculturalidad; por ejemplo, con el trabajo del villancico, había un concurso", y que "también se ha visto la interculturalidad en la parte religiosa en su aniversario" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

Además, se promovió el intercambio de productos locales como "las truchas, la carne de oveja, la carne de alpaca" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025), lo que demuestra una forma concreta de revalorización y promoción de la cultura local.

La docente comparte su experiencia enseñando a desarrollar emprendimientos durante el segundo año de pandemia (2021), periodo en el cual se involucró a los estudiantes en la realización de un proyecto basado en un recurso natural de la localidad denominado "cushuro" (Docente 4, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025). El cushuro es un alga acuática andina empleada en el distrito para elaborar mermelada y otros alimentos con alto valor nutricional. Aunque no se contó con el tiempo ni los recursos suficientes para consolidar el proyecto, la iniciativa buscaba crear un producto local con potencial para acceder a un mercado más amplio.

También, algunos estudiantes han destacado cómo sus profesores han integrado elementos culturales en las lecciones durante la pandemia, lo que les ha permitido conectar mejor con su identidad local. Al respecto, uno de ellos menciona lo siguiente: "Sí, algunos profesores sí trataban

de integrar nuestras costumbres en las clases" (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Por ejemplo, en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, algunos estudiantes realizaron entrevistas a personas de la comunidad que aún mantenían vigentes ciertas tradiciones.

Asimismo, durante el periodo de pandemia se desarrollaron proyectos educativos en el área de Arte y Cultura, donde se abordaron diversas tradiciones locales. Al respecto, el mismo estudiante menciona que en dicha área realizaron "trabajos manuales, como tejidos y cuadros de lugares turísticos de Tanta" (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Estos productos eran comercializados entre los visitantes, lo que permitió a los alumnos experimentar y aplicar sus habilidades creativas mientras contribuían a la economía local.

Asimismo, el estudiante relata cómo la comunidad se involucraba en actividades que promovían el respeto por el entorno geográfico, tales como la "limpieza general del pueblo y la siembra de árboles en la entrada de Tanta" (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Estas acciones no solo tienen un impacto positivo en la ecología local, sino que también fortalecen el vínculo identitario entre los estudiantes y su territorio.

A pesar de los esfuerzos por integrar las tradiciones locales, algunos estudiantes opinan que aún falta diseñar un modelo educativo basado en las costumbres de Tanta. Al respecto, el estudiante expresa que, aunque los profesores: "Nos preguntaban sobre la cultura o nos asignaban tareas o investigaciones" (Estudiante 2, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025), no existía una enseñanza formal sobre las tradiciones del pueblo. Ello evidencia que la promoción de la cultura local requiere una integración más estructurada dentro del currículo para que todos los estudiantes, tanto locales como foráneos, puedan conocer a fondo las costumbres de la región.

Durante la pandemia, se observó que cada profesor debía adaptar los contenidos educativos a la realidad local de sus estudiantes. Esta tarea, aunque implícitamente asumida como parte del rol pedagógico, no contaba con una guía clara ni con mecanismos institucionales de acompañamiento. Al respecto, la dirección señalaba que cada docente era responsable de contextualizar su trabajo según el entorno específico en el que enseñaba; no obstante, la falta de coordinación con el nivel directivo generaba obstáculos en dicho proceso. Esta situación ponía en evidencia una dinámica en la que la contextualización recaía casi exclusivamente en el esfuerzo individual del docente, ante la ausencia de una estrategia colectiva que respaldara su práctica.

Por ello, uno de los estudiantes sugiere que una forma de fortalecer la promoción de la cultura local podría ser la creación de una "biblioteca con historias del pueblo" (Estudiante 2, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025), lo cual permitiría preservar las tradiciones orales y escritas, aspecto esencial para las generaciones futuras. Asimismo, proyectos como la Feria Escolar Nacional de Ciencia y Tecnología, que incluyen actividades relacionadas con la vida cotidiana en el distrito, representan otro ejemplo de cómo los estudiantes de Tanta pueden participar activamente en la puesta en valor de la cultura local.

Uno de los aspectos que destaca en las actividades educativas es el respeto por el paisaje geográfico y las costumbres del distrito de Tanta. Al respecto, el estudiante menciona lo siguiente: "Nos enseñan a respetar todo lo que tenemos aquí, nuestro hermoso paisaje, nuestras tradiciones" (Estudiante 3, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Además, se organizan visitas a lugares históricos de la región, como el nevado Pariacaca y las pinturas rupestres, lo que permite a los estudiantes aprender de manera directa sobre la historia y la cultura local.

La comunidad también desempeña un rol fundamental en la promoción de la cultura local, brindando apoyo a las actividades escolares y respaldando a los estudiantes. Al respecto, el

estudiante señala lo siguiente: "La comunidad nos apoya en todo" (Estudiante 3, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). A pesar de estos esfuerzos, otro estudiante opina que los docentes que provienen de otros contextos, como la ciudad de Lima, a menudo no comprenden plenamente las costumbres locales. Por tal motivo, sugiere la creación de "talleres para que los estudiantes, especialmente los que vienen de fuera, aprendan sobre las costumbres que se están perdiendo" (Estudiante 4, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

A lo largo de los años, la pandemia también dejó una lección significativa en la formación de los alumnos. Al respecto, manifiesta lo siguiente: "La pandemia nos enseñó que no solo se trata de estudiar, sino también de cuidar nuestra cultura y tradiciones" (Estudiante 4, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

El mismo estudiante menciona que las actividades relacionadas con las danzas tradicionales, tales como los "Negritos", "La pastora" y "Las redingas", son ejemplos claros de cómo la institución educativa promueve el patrimonio cultural de Tanta. Estas expresiones no solo representan una forma de manifestación artística, sino que también poseen un profundo significado social e identitario para la comunidad (Estudiante 4, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Durante el año 2021 también se desarrollaron iniciativas en el marco de las actividades escolares; al respecto, retomando lo expuesto anteriormente, un docente menciona que se implementó un proyecto educativo basado en el aprovechamiento del "cushuro", recurso natural empleado en la elaboración de mermelada y jalea. En ese sentido, la promoción de la cultura local mediante estas propuestas permite a los estudiantes no solo reconocer su entorno, sino también aplicar dicho saber en el desarrollo de actividades productivas que beneficien directamente a su comunidad (Docente 4, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025).

Desde la perspectiva de los padres de familia, la promoción de la cultura local dentro del currículo escolar es un aspecto clave para la preservación de su legado identitario. Al respecto, un entrevistado manifiesta lo siguiente: "Se celebran danzas como la Pastora y la Redinga, para que no se pierdan nuestras tradiciones" (Padre de familia 1, entrevista semiestructurada, 31 de enero de 2025).

4.3.3. Proyectos y estrategias educativas

Durante la pandemia, en el área de ciencias sociales se desarrolló un proyecto educativo, que implicó la revisión de tesis centradas en la historia y el estilo de vida del distrito de Tanta. A través de la revisión de investigaciones locales, fue posible elaborar separatas pedagógicas que recogían y valoraban las costumbres de la comunidad. Los materiales producidos abordaban temáticas de Tanta en la época prehispánica, colonial y republicana, permitiendo así una aproximación al conocimiento desde una perspectiva situada.

El funcionamiento de los proyectos y estrategias pedagógicas depende en gran medida de la participación activa de la comunidad y de las estrategias colaborativas entre las autoridades locales, las organizaciones comunitarias y los centros educativos. En el caso de Tanta, el Director señala que:

La comunidad participa activamente, especialmente a través de grupos como el Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado, que se enfoca en el medio ambiente. También trabajamos con la municipalidad para coordinar acciones conjuntas. Sin embargo, la participación depende de la gestión del presidente de la comunidad. En los últimos años, hemos recibido apoyo constante del alcalde y de las autoridades locales para realizar diversas actividades educativas y de salud. (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025)

Este testimonio resalta la importancia de los proyectos comunitarios, que involucran tanto a las autoridades locales como a las entidades del Estado, como el del Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado, especialmente en actividades relacionadas con el medio ambiente. La gestión local es clave para que estas actividades se lleven a cabo de manera efectiva. Sin embargo, no todas las experiencias reflejan el mismo nivel de participación, durante la pandemia, un docente menciona que:

Bueno, yo he visualizado que no, no ha habido mucho, no se ha insertado la comunidad. No hubo ese interés de parte de las autoridades, de ahí, del pueblo, de la comunidad para ver el asunto de las competencias de ahí de la educación. (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025)

Este escenario evidencia la falta de un compromiso sostenido por parte de la comunidad y las autoridades locales, lo que dificulta la implementación efectiva de estrategias pedagógicas contextualizadas. En esa línea, se observa que la participación de las familias en las iniciativas educativas también ha sido limitada. Al respecto, el docente 3 afirma lo siguiente: "La participación de los padres fue casi nula. Al principio, se dieron bienvenidas, pero después no hubo interacción continua" (Docente 3, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025). Este testimonio subraya la urgencia de establecer mecanismos que fomenten la colaboración de los padres de familia, quienes desempeñan un rol crucial en la viabilidad de proyectos educativos con enfoque intercultural (Ansión, 2007).

Por otro lado, algunos docentes también advirtieron la escasa interacción de la comunidad campesina con las actividades escolares: "Nunca hubo participación de la comunidad campesina, ellos no iban al colegio ni interactuaban con nosotros en proyectos educativos" (Docente 4, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025). Esta falta de integración evidencia que las

estrategias pedagógicas diseñadas para involucrar al entorno local no siempre logran convocar a todos los actores sociales, lo que debilita el impacto de las iniciativas interculturales en la institución.

Las estrategias pedagógicas y los proyectos comunitarios pueden ser vehículos valiosos para el desarrollo de habilidades en los estudiantes y para la integración de las tradiciones locales en el currículo educativo. En el caso de Tanta, el estudiante menciona que uno de los proyectos realizados fue "la elaboración de llaveros y figuras pequeñas con piedras traídas de las estancias", una actividad que refleja el interés por integrar materiales locales en las actividades pedagógicas (Estudiante 6, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025).

Según un estudiante: "Sí, hicimos un proyecto con piedras de las estancias, las raspábamos y las usábamos para hacer llaveros, y algunos animales pequeños"(Estudiante 6, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025). Este tipo de proyecto manual permite a los estudiantes conectar con los recursos naturales de su entorno y crear productos que reflejan la cultura local.

Además, el estudiante menciona que los retos y las dificultades pueden surgir en proyectos que requieren habilidades manuales y recursos limitados: "Sí, algunos, pero fue difícil, a veces las piedras se raspaban mal" (Estudiante 6, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025). Esta experiencia ilustra cómo las estrategias pedagógicas pueden enfrentarse a obstáculos que afectan su implementación y el éxito de los proyectos. Asimismo, nos demuestra que se puede integrar el conocimiento local y las tradiciones en el currículo escolar con materiales de la naturaleza.

Asimismo, un padre de familia enfatiza que la comunidad requiere una mayor articulación en términos de progreso socioeconómico. Al respecto, el padre de familia expresa lo siguiente: "La comunidad necesita más trabajo y apoyo en proyectos de desarrollo, también es importante fomentar la integración entre las diversas culturas para una convivencia más armoniosa" (Padre de

familia 2, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Como lo sostiene Pulido (2017), este comentario subraya la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y proyectos comunitarios sostenibles que trasciendan las actividades de corto plazo, orientándose hacia un desarrollo integral de la localidad.

Asimismo, otro padre de familia menciona que se desarrollaron proyectos que abordan diferentes aspectos de la cultura local, como la pesca, los textiles y las plantas medicinales. Uno de ellos explica que "han realizado proyectos sobre la pesca, los textiles y las plantas medicinales. En la escuela, se les pide investigar sobre estos temas" (Padre de familia 1, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

Por ello, estos proyectos permiten a los estudiantes conocer y valorar los saberes tradicionales, como el uso de hierbas medicinales entre las que tenemos a la guamampinta, yancaguasha y yalosh, que son utilizadas para curar diversas enfermedades. Como señala el padre de familia: "Los maestros ayudan a los estudiantes a investigar como parte de sus proyectos" (Padre de familia 1, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

4.3.4. Aprendo en Casa

A inicios de febrero del año 2020, uno de los docentes de la escuela San Antonio, decidió incursionar en la educación rural con el objetivo de investigar la implementación de la educación intercultural bilingüe. Inspirado por el libro Dioses y Hombres de Huarochirí, eligió como destino el distrito de Tanta, situado en las cercanías del nevado Pariacaca, una montaña sagrada cargada de simbolismo ancestral para las comunidades locales.

Antes de iniciar formalmente su labor como maestro, realizó una visita al lugar que sería su residencia y espacio de trabajo durante un año. Al llegar, quedó sorprendido por la amplitud del paisaje y la presencia de numerosas lagunas, características poco esperadas en una región

relativamente próxima a la capital de Lima. Sin embargo, el frío de la zona se intensificaba a medida que ascendía a las alturas.

El inicio de clases escolares en el Perú está precedido cada año por la llamada ‘semana de gestión escolar’, que comienza el 1 de marzo. Por ello, el docente retornó a Tanta para instalarse y asumir su nueva función en la escuela. Recién llegado, fue recibido por algunos colegas en un pequeño restaurante del distrito, donde le ofrecieron ‘chamis’, una bebida local conocida por su capacidad para calentar el cuerpo en medio del frío intenso.

Durante los primeros días de la semana de gestión, conoció a varios docentes que serían parte del equipo educativo del año. Se organizaron reuniones para conformar comisiones de trabajo, como nuevo integrante desconocía muchas de las dinámicas institucionales, pero pudo orientarse gracias a las explicaciones de sus colegas más experimentados. Se abordaron aspectos como la elaboración del horario escolar, la planificación de unidades de aprendizaje y formación de comités internos.

Uno de los momentos más significativos durante este periodo fue su participación en una ‘faena’ comunitaria convocada por el director. En esta jornada de trabajo colectivo, un grupo de padres acudió portando hoces, herramientas agrícolas que el docente hasta entonces solo había visto en ilustraciones de libros con contenido socialista. Pero los padres de familia la utilizaban hábilmente para cortar el césped alto que rodeaba la escuela. Esta escena le permitió observar de manera directa la forma en que las prácticas agrícolas tradicionales y el sentido de colaboración comunitaria seguían profundamente arraigadas en la vida local.

Asimismo, le sorprendió descubrir que la mayoría de los estudiantes de secundaria no se encontraban en el distrito, pues durante la temporada de verano en el país, los estudiantes suelen trasladarse a sus estancias, espacios de pastoreo en zonas más elevadas que el distrito, lo que

evidenciaba la fuerte vinculación entre el calendario escolar y las dinámicas económicas y culturales de la comunidad.

Las semanas transcurrieron en preparación para el inicio del año escolar, previsto para el 21 de marzo; no obstante, las noticias sobre la propagación de un nuevo virus comenzaban a ocupar los titulares acerca de la amenaza del COVID-19. El domingo anterior al inicio oficial del día de clases, el docente permanecía en la comunidad junto a otro colega, mientras el resto del profesorado había optado por no viajar ante los rumores de una inminente suspensión. Aquella tarde, alrededor de las 6 p.m., el entonces presidente Martín Vizcarra anunció en cadena nacional la suspensión inmediata de clases presenciales y ordenó el retorno de todos los docentes a sus lugares de origen.

La noticia marcó un punto de inflexión, al día siguiente, el docente empacó sus pertenencias y emprendió el regreso a Lima, consciente de que varios colegas en zonas más remotas quedarían temporalmente aislados por el cierre de accesos a comunidades rurales. La pandemia transformó de forma abrupta el panorama educativo; las clases presenciales fueron reemplazadas por una modalidad a distancia. Sin embargo, el proceso no fue inmediato. Hubo que esperar varias semanas para que el Ministerio de Educación implementara la estrategia educativa ‘Aprendo en casa’, marcando así el inicio de una nueva etapa para la enseñanza educativa en contextos rurales.

La estrategia educativa ‘Aprendo en Casa’ fue una iniciativa del Ministerio de Educación que, aunque bien intencionada, presentó serios desafíos en su implementación. Uno de los problemas mencionados por los docentes y directores fue la falta de una capacitación adecuada, como señala el director: "Claro, el primer año, las laptops, la televisión, lo digital. Pero el gran problema de 'Aprendo en Casa' fue no haber realizado un primer taller con los profesores. Si

hubiéramos comenzado ‘Aprendo en Casa’ primero con una capacitación a los docentes, las cosas hubieran sido diferentes" (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

Esta carencia inicial coincide con lo expuesto por Fernández et al. (2022) y Anaya et al. (2021), quienes identificaron la formación docente insustituible en la gestión intercultural y el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación durante la pandemia.

Esta falta de preparación inicial se convirtió en un obstáculo para que los docentes pudieran adaptarse rápidamente a la educación digital. El desafío no solo estuvo en el aprendizaje de los docentes, sino también en la capacitación continua y la adaptación tecnológica, por ello el director relata su experiencia personal: "Nosotros mismos hubiéramos sido capaces de enseñar a los estudiantes. Pero, ¿qué pasó? Tuvimos que aprender todo a la fuerza, yo, personalmente, lo aprendí porque mi carrera me lo permitió, pero había personas que no lo habían aprendido durante su formación, y tuvieron que hacerlo a la fuerza" (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

Este testimonio reafirma la visión de Mejía y Oporto (2023), respecto a que, previo a la crisis sanitaria, la brecha digital y la falta de capacidades docentes en las zonas rurales estuvieron condicionadas por una formación insuficiente.

Este comentario destaca la falta de preparación de muchos docentes y la improvisación que tuvieron que enfrentar durante la pandemia. Por otro lado, en términos de acceso a la tecnología, el director indica que una de las principales dificultades fue la carencia de recursos tecnológicos, particularmente en zonas rurales: "Algunos lugares no tenían acceso a los recursos tecnológicos, esto fue otra falla importante; no obstante, se implementó el acceso a internet a nivel de Lima y provincia. Hoy en día, muchos colegios tienen acceso a internet, lo cual no ocurría antes" (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Esta falta de conectividad coincide con lo

descrito por Anaya et al. (2021) y Mejía y Oporto (2023), quienes abordan la problemática de la exclusión digital en áreas remotas.

Además de los problemas de capacitación, los docentes tuvieron que enfrentar dificultades tecnológicas en el uso de plataformas como Google Meet y Google Drive. El director comparte su experiencia de tener que enseñar a otros docentes a utilizar estas herramientas: "Tuve que enseñar a los estudiantes y a algunos de mis colegas a usar Google Meet, afortunadamente, el uso de Google Drive nos permitió superar los problemas de almacenamiento de los celulares" (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). En esta línea, Fernández et al. (2022) mencionan que estas problemáticas generalmente se dan por falta de recursos y acompañamiento tecnológico.

Asimismo, las condiciones climáticas fue otro factor limitante para el funcionamiento de la estrategia educativa, como lo menciona el docente: "A veces no entraban los estudiantes a escuchar clases por motivos de las lluvias, ellos tenían que ir a cierto punto para escuchar las clases" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Este problema coincide con lo que menciona Enriz et al. (2021) respecto a las limitaciones geográficas y logísticas en contextos rurales.

Desde el punto de vista de los estudiantes uno de ellos expresó su preferencia por la enseñanza presencial: "No me gustó mucho, prefiero la enseñanza presencial porque aprendes más, las clases virtuales no fueron igual de efectivas para mí" (Estudiante 3, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Por otro lado, otro estudiante mencionó un problema que afectó a muchos de sus compañeros, la falta de comprensión de las clases emitidas: "No me pareció bien, porque muchos no aprendían nada, algunos solo completaban tareas sin entender nada, y eso afectó a muchos estudiantes, mi hermana también tuvo dificultades con sus exámenes después de eso" (Estudiante

6, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025). Tal como menciona Laderas et al. (2020) y Orbegoso et al. (2021) acerca del impacto de la pandemia en la calidad educativa.

4.3.5. Instrumentos de gestión contextualizados

En relación con la gestión institucional, se observó que los instrumentos de gestión escolar se encontraban parcialmente elaborados al inicio del año académico. No se había promovido una discusión profunda ni colectiva, y mucho menos sobre cómo contextualizarlos ante el nuevo escenario impuesto por la pandemia. Esta falta de articulación revelaba la ausencia de un proceso coordinado para incorporar políticas pertinentes acorde a los saberes y prácticas de la comunidad.

En este contexto, el éxito de una gestión educativa depende en gran medida de la contextualización de los instrumentos de gestión, siendo el principal el Proyecto Educativo Institucional. Estos deben adaptarse a las necesidades específicas de la comunidad educativa; por ello el director menciona lo siguiente:

Sí, estamos trabajando en eso, el Proyecto Educativo Institucional es un instrumento a largo plazo, de cinco años, pero es necesario reestructurarlo para abordar los problemas internos del colegio y de la comunidad. Durante el proceso de reestructuración, consideramos tanto los problemas que afectan a los estudiantes como los que afectan a la localidad. (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025)

Por ello, este proyecto institucional debe reflejar los problemas específicos de la comunidad, permitiendo que tanto los docentes como las autoridades locales puedan tener en cuenta las diversas problemáticas. Especialmente en contextos como el de Tanta, donde las realidades socioculturales son un factor relevante a la hora de planificar las actividades educativas. En esta línea, el docente menciona qué instrumentos de gestión deben llevarse a cabo en este proceso:

Bueno, yo pienso que se debe insertar más que todo en la documentación de la institución educativa., ahí tenemos el Plan Anual de Trabajo, tenemos el Proyecto Educativo Institucional, ahí se debe insertar para hacer un programa y organizarse junto con las autoridades competentes de la localidad, con el municipio, para poder realizar esta actividad. (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025)

Asimismo, la formación docente y la adaptación de los materiales educativos resultan fundamentales para una gestión educativa intercultural que responda a las particularidades de los estudiantes; en este sentido, el docente expresa lo siguiente:

Lo primero sería asegurarse de que los docentes sean especializados en el área que enseñan. No es lo mismo que un docente de inglés enseñe matemáticas o educación física, lo cual, lamentablemente, sucedió en Tanta. Además, los recursos del Ministerio de Educación no estaban adaptados al nivel de los estudiantes. Los materiales eran demasiado avanzados y no se ajustaban a sus necesidades. (Docente 3, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025)

También, otro docente expresa que hubo poca coordinación efectiva entre los diferentes actores educativos en contexto de pandemia, incluyendo a los profesores, autoridades locales y la comunidad: "No, eso no se coordinaba, tal vez sea un tema de la dirección, pero nunca hubo una coordinación para incluir sus tradiciones en los planes educativos" (Docente 4, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025).

Esto pone de manifiesto la necesidad de comprender los instrumentos de gestión como herramientas vivas que permitan dialogar con el territorio y su diversidad. Como se analizó en el marco teórico, la gestión intercultural no puede limitarse a lo técnico-administrativo, sino que debe

considerar las dinámicas sociales y las culturas locales (Tubino, 2004). Tomando en cuenta los conocimientos, las personas involucradas y las dificultades específicas de cada comunidad.

4.3.6. Impacto de la globalización en la educación local

La globalización ha tenido efectos notables en la educación peruana; sin embargo, estos no siempre han sido igual para todos, ya que el proceso de globalización en la educación ha estado marcado por inequidades sociales. El docente expresó que, durante la pandemia, la globalización en la educación fue una problemática, debido a que:

La globalización le hace algunos efectos, sí ha habido efectos porque algunos no se insertaban en la parte educativa, no se insertaban en el tiempo de pandemia no había apoyo, no se insertaban las autoridades competentes, no globalizaban con la parte educativa como que se hubiese roto la relación. (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025)

Este comentario refleja que la pandemia reveló una desconexión entre el cambio de modelo educativo y la realidad local. Sin embargo, en años posteriores a la pandemia la situación cambió, el docente expresa lo siguiente: "Ya pues, en el año 2023 sí hubo bastante, se insertó, más que todo el municipio, se insertó con la globalización mayormente con la educación" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

Por otro lado, el mismo docente menciona que, en la actualidad, ciertos temas dentro de la educación son parte de la globalización de estos tiempos como la cultura y, más recientemente, el enfoque en la violencia familiar, según la docente:

Algunos temas se están globalizando a nivel nacional; por ejemplo, en el aspecto de la cultura.; pero más ha sido el énfasis, se han visto mayormente en este año, se ha trabajado

más el maltrato, más bien a la violencia familiar. (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025)

La pandemia puso de manifiesto la desconexión de la educación globalizada con las realidades locales. Esto se refleja en las pocas condiciones de acceso a servicios para el desarrollo de la educación a distancia, como el acceso a internet. No obstante, un estudiante comentó que durante la pandemia "el internet tuvo un gran impacto, pero era lento y no todos teníamos acceso, esto afectó a las clases y la manera en que nos comunicábamos" (Estudiante 2, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Asimismo, el uso inadecuado del internet ocasionó algunos problemas sociales, como los relacionados con los videojuegos: "Sí, algunos de mis compañeros, durante el recreo, juegan Free Fire y miran videos, ya no es como antes, cuando jugaban al voleibol, a las canicas, a los partidos, ahora, se dedican más al celular" (Estudiante 3, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Otro estudiante menciona que observo a sus compañeros preferir buscar internet en la plaza del pueblo que llegar temprano al colegio: "El internet, especialmente, afectó a algunos estudiantes, se quedan hasta tarde en la plaza usando internet y luego llegan tarde al colegio. En clase, a veces están jugando Free Fire en lugar de prestar atención a los profesores" (Estudiante 4, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

En la misma línea un estudiante agrega que "los chicos ahora juegan mucho Free Fire, antes jugaban más deportes, como voleibol, pero ahora ya no, sí, los chicos juegan Free Fire, creo que no debe ser así, porque no tenemos tiempo para jugar más ni para otras actividades" (Estudiante 5, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025).

Por ello, Appadurai (2014) afirma que la diversidad cultural no solo implica reconocer diferencias, sino también una convivencia plural y sostenible que integre tradiciones pasadas con aspiraciones futuras en un mundo globalizado.

Sin embargo, algunos estudiantes también utilizaron el internet de manera creativa, como en este caso: "Sí, hago videos con música" (Estudiante 7, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025); otro estudiante menciona lo siguiente: "Me gusta hacerlos también, pero solo con canciones que me gustan" (Estudiante 8, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025).

Este panorama muestra que la gestión intercultural debe ser flexible ante los cambios globales, pero sin desarraigarse del contexto local. Como señala Zavala (2011), una gestión educativa intercultural debe promover el diálogo entre saberes, reconociendo las tensiones que emergen entre lo global y lo local, sin imponer modelos homogéneos, sino adaptándolos críticamente a las realidades territoriales.

4.4. Fortalecimiento de la diversidad cultural y lingüística en la escuela San Antonio

4.4.1. COVID-19

A raíz del aislamiento social por la pandemia iniciado en China, la sociedad tuvo que adaptarse a diversos cambios en el ámbito educativo. Este país fue uno de los pioneros en implementar la educación remota, utilizando una estrategia denominada "Suspending classes without stopping learning and suspending classes without stopping teaching". Sin embargo, surgieron dificultades relacionadas con la modalidad, la carga horaria y la organización del programa (Salas et al., 2020, párr. 5).

Lo mismo sucedió en los demás países donde el cierre de instituciones educativas trajo consecuencias sociales, económicas y pedagógicas, como problemas de nutrición y deficiencias

en el aprendizaje. Esta modalidad remota resultó inaccesible para familias en situación de pobreza o pobreza extrema (Murillo et al., 2020).

En América Latina, solo 4 de cada 10 casas tienen internet. En Chile, por ejemplo, el 57% de las casas tienen acceso a internet (Murillo et al., 2020). Desde esta perspectiva, "esto es particularmente importante, ya que al menos 66,2 millones de hogares de la región no cuentan con conexión a internet, datos de 14 países" (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2021, como se cita en Rodríguez, 2021, párr. 7). El exministro Jaime Saavedra, en una entrevista con el Instituto Peruano de Economía (2021), señaló que varios países latinoamericanos implementaron estrategias de educación a distancia usando diferentes plataformas. En lugares como Chile, México y Argentina, la televisión fue utilizada para transmitir contenidos educativos.

Por ejemplo, en Chile se creó la iniciativa 'Aprendo en línea' para ayudar a los estudiantes a fortalecer lo aprendido en las clases virtuales (Salas et al., 2020). México ya tenía antes de la pandemia el programa "Telesecundaria" (Secretaría de Educación Pública, 2017). En Argentina, el Ministerio de Educación lanzó el programa "Seguimos educando", que brinda materiales para aprender por cuenta propia, recursos, videos y métodos de enseñanza (Ministerio de Educación de Argentina, 2020).

Perú fue el primer país de Latinoamérica en ordenar el confinamiento obligatorio el 16 de marzo de 2020, una medida que afectó la educación de casi 9.9 millones de estudiantes en todo el país por lo que el gobierno creó la estrategia educativa 'Aprendo en Casa' para mantener el sistema educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Sin embargo, muchas zonas tuvieron problemas para acceder a esta estrategia, lo que generó grandes problemas en el sistema educativo relacionados con la exclusión y la desigualdad (Instituto Peruano de Economía, 2021).

La crisis educativa que surgió durante la pandemia está ligada a problemas estructurales y al legado colonial, y la educación presencial no fue suficiente para disminuir las desigualdades evidenciadas por la enseñanza a distancia. Además, el programa 'Aprendo en casa' se aplicó en zonas rurales donde muchas escuelas carecían de servicios básicos en las viviendas (Yangali, 2021). Como señala Zavala (2011), la gestión educativa intercultural debe partir del reconocimiento de las condiciones reales de las comunidades, en especial aquellas que históricamente han sido excluidas. En este sentido, aplicar un mismo modelo educativo en contextos tan diversos sin ajustes adecuados solo refuerza las brechas sociales.

La pandemia de COVID-19 afectó profundamente a todos los niveles educativos, especialmente en zonas rurales sin distinciones culturales, geográficas o sociales (Huallanca, 2020, párr. 3). El cambio hacia la enseñanza virtual fue un desafío para estudiantes y docentes, quienes tuvieron que adaptarse a nuevas herramientas y plataformas digitales sin capacitación previa, respecto a este suceso el director de la época menciona que:

Durante los años 2020 y 2021, la institución educativa se vio forzada a adaptarse rápidamente a plataformas digitales como Google Meet y Zoom, y enfrentó grandes dificultades debido a que muchos de sus colegas no estaban familiarizados con estas herramientas. La falta de internet fue otro obstáculo significativo, ya que en su zona no había acceso adecuado hasta mediados de 2021. (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025)

Además, el director señala que "los docentes tuvieron que enseñar a sus propios colegas a utilizar herramientas digitales" (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Este proceso demuestra cómo la pandemia obligó tanto a estudiantes como a docentes a desarrollar habilidades tecnológicas. Por otro lado, en numerosas áreas rurales, la limitada disponibilidad de

recursos tecnológicos representó un obstáculo aún más significativo; un docente expuso esta problemática de la siguiente manera:

Los estudiantes tuvieron que caminar hasta puntos específicos para poder escuchar las clases en la radio o acceder a internet, ya que la señal no llegaba a todas las casas, las lluvias y las dificultades geográficas complicaban aún más este proceso (Docente 2, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

Estas experiencias demuestran que una gestión educativa eficaz, especialmente en contextos de crisis, no puede desvincularse del contexto social, económico y cultural en el que se desarrolla. Como advierte Tubino (2005), una educación intercultural, debe basarse en la equidad, reconociendo las desigualdades estructurales y promoviendo condiciones efectivas de aprendizaje para todos.

También, muchos estudiantes mencionaron que la pandemia les afectó emocionalmente, ya que perdieron el contacto con sus amigos y compañeros. Algunos pasaron largos periodos sin estudiar y enfrentaron dificultades para mantenerse motivados (Estudiante 6, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025). A pesar de estos desafíos, intentaron mantener la rutina educativa utilizando dispositivos móviles (Estudiante 7, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025). Por estos motivos, las clases virtuales no fueron suficientes, debido a la falta de acceso a plataformas educativas (Estudiante 5, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025).

4.4.2. Contexto geográfico y social de la escuela San Antonio

La escuela San Antonio se ubica en la zona alta del distrito de Tanta, a unos quince minutos de la plaza central, aunque la distancia es corta, el acceso puede complicarse por las condiciones climáticas, especialmente durante las frecuentes nevadas. El entorno inmediato está marcado por caminos agrestes usados por el ganado local, lo que evidencia la integración entre las dinámicas

comunitarias y el paisaje andino. La altitud acentúa el frío, convirtiendo al clima en un factor que condiciona tanto la infraestructura como el ritmo cotidiano de la actividad escolar. En este contexto, enseñar y aprender exige una adaptación constante a las exigencias del territorio.

En Tanta, el territorio no se concibe como un simple espacio físico, sino como un lugar vivido, cargado de memoria, espiritualidad y significado. Los cerros son considerados deidades y dueños de los recursos naturales, y a ellos se rinde culto. Esta relación sagrada con el entorno configura la identidad cultural y articula prácticas cotidianas, religiosas y económicas (Segura, 2023).

El distrito de Tanta se ubica al norte de la provincia de Yauyos a 4,278 m s. n. m. Es el distrito más elevado de la región y forma parte del espacio socioecológico Jalka. Su población se dedica principalmente a la pesca, textilería y ganadería, esta última actividad se realiza entre los 4,000 y 4,800 m s. n. m (Segura, 2023). Asimismo, la población constantemente enfrenta bajas temperaturas y fenómenos climáticos extremos que afectan las actividades cotidianas de estudiantes y docentes (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

En estas zonas es común que los niños vivan en casas familiares donde varios hermanos residen juntos, y muchos de los estudiantes deben trasladarse a sus estancias para cuidar el ganado durante la semana. Uno de los docentes menciona que estos factores impactan directamente en la asistencia a clases (Docente 4, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes son del distrito de Tanta, y algunos de la localidad cercana de Carhuapampa. La migración por trabajo de sus familias hace que algunos falten a clases, sobre todo en verano o durante la pandemia. Esto afecta su aprendizaje y continuidad en la escuela:

Algunos padres de familia viajan constantemente o algunos migran debido a sus actividades laborales; por ejemplo, van a las minas de Jauja. Estos hechos ocurren generalmente durante los meses de verano, cuando muchos estudiantes viajan a Lima para trabajar con sus familias, durante la pandemia estos sucesos ocasionaron la irregular asistencia a clases de los estudiantes. (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025)

A estas complejidades geográficas se suma el clima extremo que se intensifica durante las temporadas de lluvias y heladas. Esto ocasiona que las clases se suspendan parcialmente o paralicen afectando la participación de los estudiantes como lo ocurrido durante la pandemia. Por ello se adaptaron a horarios flexibles debido a la falta de electricidad.

Por ejemplo, el horario escolar se modificó, afectando la calidad y el rendimiento de los estudiantes, quienes, en ocasiones, no se presentaban debido al clima hostil (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025). En términos de infraestructura, la escuela presenta piso de madera y micas en las puertas. El patio de la escuela cuenta con rejillas para permitir el drenaje del agua de lluvia, como lo menciona la siguiente docente:

Las condiciones del terreno y las bajas temperaturas durante la época de lluvias pueden hacer que el acceso a la escuela sea difícil y peligroso. Estas condiciones también limitan la capacidad de la institución para ofrecer un entorno educativo cómodo y funcional durante todo el año. (Docente 4, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025)

La infraestructura de la escuela no es muy amplia, el tamaño de las aulas depende del grado. En los primeros grados del nivel secundaria, las clases suelen tener un máximo de 20 estudiantes, lo que permite una atención más personalizada. Sin embargo, en los grados más avanzados, como tercero y cuarto, el número de estudiantes puede disminuir de 10 a 15 estudiantes, lo que refleja la

baja tasa de matrícula y la migración constante de los estudiantes (Docente 4, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025).

En este contexto, enseñar y aprender exige una adaptación constante a las exigencias del territorio. Tal como plantea Zavala (2011), una verdadera gestión educativa intercultural debe reconocer las condiciones materiales, sociales y culturales del territorio, pues estas no definen solo el acceso a la educación, sino también la forma en que esta se vive y se construye cotidianamente.

4.4.3. Actividades productivas en Tanta

En las zonas rurales, las actividades productivas juegan un papel fundamental en la vida diaria de sus habitantes. Entre estas actividades, se destacan la ganadería y la pesca como prácticas comunes que involucran tanto a jóvenes como adultos.

El sistema de pastoreo en Tanta se organiza mediante el ‘trasteo de estancias’, una práctica colectiva que permite la regeneración de los pastizales y se rige por un calendario sociocultural adaptado al clima y al ciclo vital del ganado. Este modelo de gestión comunal implica contratos de pastoreo, control sanitario, turnos y sanciones, reflejando una estructura organizativa sólida basada en la reciprocidad, la planificación colectiva y el respeto por la naturaleza (Segura, 2023).

El pastoreo, especialmente de ovejas y alpacas, es una actividad importante en la vida de los estudiantes y sus familias. Ellos, llevan el ganado a sus estancias durante los fines de semana o cuando tienen la oportunidad. Este trabajo se realiza en turnos, dependiendo de la cantidad de animales que cada familia posea, el cuidado del ganado también fomenta un vínculo emocional entre los pastores y los animales; ya que se sienten tranquilos con su presencia (Estudiante 7; entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025).

Asimismo, respecto a la pesca se destacan dos principales actividades; la pesca en ríos y lagunas, y la piscicultura que es la crianza de peces en granjas. Estas actividades no solo son una fuente de sustento económico, sino que también forman parte de su cultura y tradiciones de

consumo. En las áreas cercanas a lagunas y ríos la pesca de truchas es una práctica común, los habitantes locales valoran especialmente el pescado que proviene del río (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

Destacando que la trucha del río tiene un sabor más agradable, un color anaranjado que se asocia con una mayor frescura y calidad. Es relevante señalar que la pesca en ríos se considera superior en términos de sabor y calidad, a diferencia de la producción en piscigranjas, que es más controlada y menos apreciada por la comunidad (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

Para pescar, los estudiantes utilizan métodos como anzuelos y cuerdas, a menudo recogiendo lombrices del suelo para usarlas como carnada. La pesca generalmente se realiza en los ríos o lagunas cercanas, siendo una actividad que se realiza en las horas de la tarde, entre las 2 y las 5 p.m. (Estudiante 2, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). También la pesca con coyuco es una técnica mencionada por varios estudiantes, quienes utilizan este recurso natural para capturar truchas tanto en ríos como en lagunas (Estudiante 8, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025).

Para ello, los jóvenes aprenden a pescar truchas desde pequeños, una habilidad que se transmite entre generaciones, como se menciona en el caso de los padres que enseñan a sus hijos a pescar y tejer para complementar la economía familiar (Padre de familia 2, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

En una ocasión, se observó a un estudiante en uno de los pantanos pertenecientes a la Reserva Paisajística Nor Yauyos Cochas. Según el testimonio de un docente, el menor se encontraba pescando, una práctica que despertó interés por su rareza desde una mirada escolar convencional, especialmente si se compara con las experiencias de estudiantes provenientes de

contextos urbanos. El padre del niño explicó que su hijo suele dedicarse ocasionalmente a la pesca. Añadió que él mismo le ha enseñado a identificar los lugares propicios para encontrar truchas de buena calidad, especialmente en lagunas altas y de difícil acceso, que han permanecido relativamente intactas por su lejanía.

Por otro lado, los padres de familia mencionan que tienen una vida centrada en las labores ganaderas, al no haber muchas alternativas laborales, la rutina diaria está organizada en torno a las necesidades de los animales. Las actividades de pastoreo y el cuidado del ganado no solo ocupan el tiempo de los adultos, sino que también involucran a los jóvenes. Se mencionan casos de estudiantes que asisten a la escuela; pero pasan parte de su tiempo en las estancias familiares, donde se dedican al pastoreo o a la recolección de leña (Padre de familia 2, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Esta actividad implica que el ganado debe ser constantemente vigilado para evitar que se pierda por descuido.

También, los docentes mencionan que los estudiantes se involucran en el cuidado de los animales, como el caso de los terneros, a los que alimentan con biberón, y se protegen de peligros como el puma, para ello aprenden a utilizar el fuego para ahuyentar a los animales salvajes, además, pescan truchas y cocinan en fogatas durante sus excursiones (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025). Por último, otro docente mencionó que muchos estudiantes hablaron sobre sus trabajos en la ganadería, manifestando que muchos de ellos preferían asistir a sus estancias para realizar trabajos relacionados con la ganadería que a clases virtuales (Docente 3, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025).

En Tanta, la producción textil es una actividad colectiva basada en saberes ancestrales, donde cada miembro de la familia cumple un rol específico. Esta práctica se organiza mediante mingas o a partir de formas de retribución como el 'hilado por pago' (Segura, 2023). Por ejemplo,

un padre de familia nos menciona que en el caso de la textilería se realizan chalinas, guantes y medias de lana, estos se venden en la comunidad debido al frío constante, generando una fuente adicional de ingresos para las familias (Padre de familia 2, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

Por tanto, la ganadería, la pesca y la textilería no solo son actividades económicas sino también formas de aprendizaje, transmisión cultural y expresión identitaria que aseguran la continuidad de los saberes y prácticas tradicionales en el contexto contemporáneo. Tal como plantean Murillo et al. (2020), entender estas dinámicas es fundamental para la elaboración de políticas educativas inclusivas que respeten y valoren la diversidad de los territorios y sus comunidades.

En la misma línea, uno de los estudiantes expresa lo siguiente: "Aprender a pastorear y cuidar el ganado es algo que muchos jóvenes adquieren de sus abuelos o familiares mayores, asegurando que la tradición continúe en la siguiente generación" (Estudiante 2, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

También aprenden sobre la importancia de preservar los recursos naturales y tener respeto por los animales, estas actividades están influenciadas por las estaciones del año, como el frío intenso y el granizo que caracterizan los meses de invierno (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Por ello, tanto la ganadería como la pesca no solo son actividades productivas esenciales en las zonas rurales, sino también son prácticas culturales que se transmiten de generación en generación.

4.4.4. Tradiciones ancestrales de Tanta

Durante la pandemia no se evidenció una participación activa de la generación mayor en la revalorización de las fiestas tradicionales de la comunidad, tampoco se observó iniciativa para

gestionar la incorporación de sus costumbres ancestrales en los instrumentos de gestión local. Además, no se establecieron coordinaciones con el municipio ni con la institución educativa.

Según el directivo de la escuela, una de las costumbres más relevantes en la comunidad de Tanta es la crianza de animales, especialmente de alpacas y ovejas. En torno a esta tradición, cada año los habitantes de la comunidad esquilan las alpacas y carneros. Pero la fiesta general asociada con la crianza y el cuidado de los animales es la herranza, que consiste en:

Cortar los pelajes de los animales y marcarlos con una cintita, que colocaban cerca de sus traseros. Además, los miembros de la comunidad realizaban diversas actividades, como el techado de casas, celebraciones festivas y el villancico, así como deportes, que se jugaban por equipos de cada cuadra. También se realizaban fiestas patronales, especialmente durante el aniversario del pueblo y en honor a San Antonio. (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025)

La herranza es una festividad importante, celebrada en agosto, en la que se marca y cuida a los animales. Un estudiante expresa que, la herranza sigue siendo una costumbre muy significativa (Estudiante 5, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Esta festividad todavía se celebra, lo que implica que las ovejas son llevadas a las estancias, donde se realizan rituales, se pintan y se reparten caramelos (Estudiante 4, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

En la comunidad se celebran diversas festividades locales, como la fiesta patronal del 30 de agosto en honor a san Antonio y santa Rosa (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). El 28 de octubre se celebra el día de la comunidad campesina y la herranza (Estudiante 6, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025). El 1ero de noviembre, día de los muertos,

donde las personas preparan comida, crean altares y celebran con música y bandas (Docente 3, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025).

Ahora bien, algunas festividades secundarias; que no dejan de ser tradicionales en el distrito son la Semana Santa y la Bajada de Cruces. Durante la Semana Santa, cada sección de la escuela tenía su estación en la procesión, pero ahora todos los estudiantes se agrupan en una sola (Estudiante 2, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Otro estudiante también menciona dos de estas festividades; la primera, denominada ‘Bajada de Cruces’ que ocurre el 3 de mayo, fiesta costumbrista en honor al origen del pueblo. La segunda, entre junio y julio, cuando se realizan ceremonias en honor al Nevado Pariacaca, y se hacen ofrendas de agradecimiento a la laguna mullucocha. En estas festividades se llevan a cabo danzas costumbristas como la del rey inca, y se ofrendan alimentos como pavo, coca y caramelos, con el deseo de que las lluvias lleguen para que la ganadería prospere (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Pero también se presentan otras tradiciones no mencionadas líneas arriba, como la danza de los negritos, la pastora, la yunza y la tumbavaquía. Uno de los estudiantes menciona que disfruta bailar el negrito y la pastora, considerándolo una experiencia que lo conecta con su pueblo (Estudiante 3, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). En general, entre julio y septiembre se celebran festividades en honor a los animales, los cerros y los santos patronos, donde se realizan rituales de intercambio. Los participantes colaboran en diversas tareas y, a cambio, reciben comida, bebida, regalos o dinero (Segura, 2023).

A pesar de que las tradiciones se mantienen, algunas han cambiado con el tiempo, debido a que no se realizan con la misma frecuencia que antes (Docente 2, entrevista semiestructurada,

16 de enero de 2025). Asimismo, el Estudiante 2 comenta que, aunque asistía a las celebraciones, lo hacía irregularmente (Estudiante 2, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

De manera similar, otro estudiante manifiesta que las fiestas patronales anteriormente duraban una semana, pero ahora solo dura uno o dos días. También, señala que la nueva generación no está tan interesada en las tradiciones y que algunas familias no participan en las festividades (Estudiante 4, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Debido a que la sociedad del distrito de Tanta ha cambiado con el tiempo (Estudiante 6, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025).

Para mantener estas costumbres es necesario conservarlas, así podemos reflexionar sobre el papel de las personas mayores en la transmisión de las tradiciones, uno de los estudiantes afirma que son ellos quienes mantienen vivas las costumbres al transmitirlos a las nuevas generaciones (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Un estudiante expresa que sus abuelos y padres le han contado leyendas sobre el nevado Pariacaca, la pintura rupestre y el camino hacia la laguna Mullucocha, lo cual refleja el interés en la historia y mitología local (Estudiante 3, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Asimismo, en la medicina tradicional los pobladores de Tanta suelen usar animales, plantas, líquenes y minerales para curar diferentes enfermedades, tanto físicas como relacionadas con las energías. Se utilizan remedios como la orina de llama, el excremento de camélidos y los desechos de algunas aves. También se aprovechan muchas plantas medicinales de Yauyos, que se preparan en infusiones, se frota sobre el cuerpo o se aplican como emplastos para aliviar problemas digestivos, respiratorios o causados por el “mal aire” (Segura, 2023).

Por ello, aunque se ha perdido mucho del conocimiento ancestral, los mayores siguen contando historias y compartiendo sus experiencias con los más jóvenes (Padre de familia 2,

entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Sin embargo, también destaca que la juventud actual está cambiando; ya que no practican las tradiciones de antaño.

Como plantean Murillo et al. (2020), reconocer las prácticas culturales ancestrales como parte del entorno educativo es clave para garantizar una educación con pertinencia cultural. En comunidades rurales como Tanta, donde la escuela convive con saberes comunitarios y tradiciones intergeneracionales, estos conocimientos deben integrarse al currículo escolar.

4.4.5. Mitos de Tanta

En relación con los mitos presentes en la comunidad, se identificaron algunos que guardan estrecha relación con la escuela, una señora del distrito, relató un suceso ocurrido en el año 2019, cuando un grupo de estudiantes de la escuela investigada, acompañados por su docente, realizó una excursión al nevado Pariacaca. Según su testimonio, durante el regreso, varios estudiantes manifestaron haber sentido golpes inexplicables, y el profesor afirmó haber recibido un bofetón en la nuca. Posteriormente, todos se desmayaron y, al recobrar la conciencia, presentaban comportamientos alterados, como si estuvieran desconectados de la realidad.

Al llegar a sus hogares, especialmente las estudiantes mujeres comenzaron a experimentar episodios nocturnos en los que afirmaban escuchar el llamado del nevado. En uno de los casos, incluso fue necesario detener a una alumna que intentaba dirigirse hacia el nevado. Ante esta situación, los padres de los estudiantes afectados buscaron ayuda fuera del distrito, contactando a un sabio de otra comunidad para que realizara ceremonias en honor al nevado Pariacaca, con el fin de calmar su ira. Se llevaron a cabo ofrendas de alimentos, animales y otros elementos, de acuerdo con lo que el sabio consideraba que el nevado demandaba.

A pesar de estos esfuerzos, las jóvenes no lograron recuperar plenamente la tranquilidad, continuaron sintiendo el llamado del nevado y, como consecuencia, algunas de ellas abandonaron

el distrito de Tanta, refugiándose en ciudades como Lima o Jauja. En este contexto, se considera que durante la pandemia hubiera sido valioso compartir esta historia con la comunidad educativa, como una forma de transmitir el respeto, la valoración y el vínculo espiritual que la población local mantiene con sus nevados y lagunas.

Según el director de la institución educativa, los mitos y leyendas han sido parte fundamental de la tradición oral del distrito de Tanta, fueron transmitidos de generación en generación, pero durante la pandemia han sido poco utilizados para adecuar las clases.

Por ello, el director de la escuela nos menciona algunos mitos que debieron considerarse; por ejemplo, uno de los mitos más conocidos es el relacionado con las lagunas cercanas al pueblo, especialmente las que se encuentran a mayor altitud y nunca han sido exploradas. En palabras del director: "En estos lugares una sirena atrae a las personas hacia el agua, y existen relatos de personas desaparecidas, como un hombre que fue arrastrado junto con su caballo y nunca más se los volvió a encontrar" (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

Además, según otro estudiante: "Cada laguna tiene un ser protector, como serpientes, sapos o aves extrañas, y muchos afirman escuchar ruidos misteriosos cerca de ellas, pero nunca se atreven a salir debido al temor de que estos ruidos los llamen hacia el agua" (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Asimismo, se cuenta que las personas que no cumplen con ciertos acuerdos con las sirenas o con los seres que habitan en las lagunas sufren terribles consecuencias; un estudiante menciona un relato popular en el cual "un hombre no cumplió un trato con las sirenas, y terminó muerto" (Estudiante 6, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025).

Asimismo, los rituales realizados en las apachetas, espacios sagrados formados por montículos de piedras, son esenciales para garantizar protección y éxito en los viajes de

intercambio. En estos lugares se ofrecen coca, carne seca, frutas, licor o monedas a los cerros tutelares, quienes son considerados deidades protectoras del camino. Estas prácticas expresan la cosmovisión andina, donde el territorio está vivo y debe ser honrado a través de actos de reciprocidad espiritual (Segura, 2023).

Por ejemplo; durante las festividades religiosas, como la Cruz de Puyhuanrumi, se organizan mingas para recolectar leña, preparar alimentos y decorar espacios, donde la participación se retribuye con alimentos, bebidas o dinero. Estas celebraciones fortalecen la cohesión social y son oportunidades para transmitir conocimientos, asumir responsabilidades comunitarias y reforzar la reciprocidad como valor colectivo (Segura, 2023).

Estos relatos reflejan lo que Eliade (1972) describió como una estructura simbólica del mundo sagrado, donde los elementos naturales no solo tienen una función material sino también espiritual. En este sentido, el nevado Pariacaca, las lagunas o las cataratas se convierten en espacios donde lo mítico y lo real se entrelazan, manifestando lo que Eliade denomina una 'hierofanía'; es decir la revelación de lo sagrado a través de la naturaleza.

Este mito, como muchos otros, sigue siendo contado por los miembros mayores de la comunidad, manteniendo viva la tradición oral. Por otro lado, otro estudiante nos menciona a los animales guardianes de las lagunas: "Se dice que cada laguna tiene un protector, que puede ser un animal como una serpiente o un sapo, estos relatos son comunes en la comunidad, y siguen siendo parte de la enseñanza de respeto hacia la naturaleza que se fomenta en Tanta" (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Otro relato que debió ser reforzado por toda la comunidad educativa durante la pandemia, está relacionado con el nevado Pariacaca, que se encuentra cercano al distrito. Un padre de familia menciona lo siguiente: "El espíritu del nevado Pariacaca se enfureció cuando se construyó la

represa en la región, lo que llevó a las personas a realizar ofrendas para calmar su ira. En las lagunas del nevado se menciona que habitan serpientes de dos cabezas, sirenas y grandes ranas que aparecen durante la luna llena en las lagunas cercanas, como la de Paucarcocha" (Padre de familia 1, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

Por ello, el nevado es sumamente respetado en la comunidad; incluso, el docente señala lo siguiente: "El nevado tiene la capacidad de influir en la descendencia de las personas de la zona, se dice que algunas mujeres jóvenes dieron a luz a hijos con ojos verdes, un fenómeno que algunos asocian con la presencia del espíritu del Pariacaca" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

Los mitos de la zona revelan la importancia simbólica del intercambio entre cerros. El relato de Atachuco y Aylay muestra una relación de complementariedad entre lo masculino y lo femenino, vinculada al trueque de productos entre distintos pisos ecológicos. Este mito, junto con otros relatos sobre deidades y castigos por irrespetar el orden sagrado del territorio, permite entender cómo la mitología local organiza el pensamiento, las normas y las prácticas sociales (Segura, 2023).

También se cree que las personas que se pierden en el camino hacia el nevado pariacaca, en ocasiones no regresan, y algunos relatos indican que el Pariacaca tiene la capacidad de desviar a las personas de su rumbo (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025). Estas leyendas contribuyen a la idea de que el lugar está envuelto en misterio, con muchos creyentes en la comunidad que sienten que el nevado tiene un poder sobrenatural.

Además, se habla de algunos sitios como Metúcora y Pumarauca, donde algunas personas han desaparecido misteriosamente, y se cree que estas desapariciones están relacionadas con fuerzas oscuras o el diablo (Estudiante 9, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025). Las

desapariciones misteriosas también se han asociado con el mito de la jarjacha, un ser que aparece en la madrugada, cuyas historias siguen siendo una parte importante de la tradición de Tanta (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Sin embargo, a pesar de su riqueza cultural, durante la pandemia no se evidenció una participación activa de la generación mayor en la revalorización de estas historias, ni se promovió su inclusión en los instrumentos de gestión local o en la escuela. Esta omisión resalta una problemática señalada por Murillo et al. (2020), quienes advierten que las estrategias educativas implementadas durante la emergencia sanitaria carecieron de un enfoque intercultural, dejando de lado los saberes ancestrales y las prácticas culturales locales.

Sumado a lo expresado, un estudiante menciona acerca de la leyenda de la catarata de pajcha, en esta manifiesta que, si alguien pasa cerca de la catarata en la madrugada, esta se transforma en un portón, y al entrar te encuentras con la presencia de seres no humanos. Quienes lograban salir en menos de un día sobrevivían para contar la historia, pero los que permanecían más tiempo morían (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Este mito fue transmitido por los abuelos de los jóvenes, quienes advertían sobre las consecuencias de cruzar este lugar a esas horas (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Otra historia vinculada a la catarata habla de la existencia de chanchitos de oro, aunque pocos han tenido la oportunidad de verlos, esta historia forma parte de las creencias populares que siguen siendo transmitidas en la comunidad (Padre de familia 1, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

4.4.6. Revitalización de lenguas originarias

Según lo señalado por el director de la institución educativa, aunque los primeros habitantes de Tanta se asentaron en la zona de manera progresiva, es probable que el nombre ‘Tanta’ tenga su origen en un distrito cercano perteneciente a Jauja. Además, menciona que, en la

región de Yauyos probablemente se habló el jacaru, pero actualmente muy pocas personas lo hablan: “Aunque algunos intentan revivirlo, el número de hablantes es insuficiente para asegurar su perdurabilidad, y la influencia del castellano se ha intensificado debido a la llegada de personas de otros lugares” (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

En este marco, diversos arqueólogos e historiadores coinciden en que el idioma originario de la antigua región de yauyos fue el jaqaru, anteriormente conocido como kauki, lengua que aún sobrevive en comunidades como tupe, ayza y colca. Julio César Tello sostuvo que esta lengua se hablaba mucho antes de la conquista incaica, mientras que Mejía Xesspe la reconoce como el idioma propio de la antigua cultura yauyos. El término jaqaru proviene de las palabras quechuas jaqi, hombre o ser humano, y aru habla o lengua, por lo que puede interpretarse como, habla del hombre, o lengua humana (Suyo, 2019).

En el siglo XIX, la zona donde hoy se ubica Tanta fue un punto de refugio e intercambio entre comerciantes, quienes vendían pan traído desde Jauja, lo que dio origen a Tanta, el nombre del pueblo (Arredondo y Segura, 2021). Estos autores también proponen que el nombre Tanta proviene del quechua y está asociado a la idea de unión por la confluencia de ríos o el encuentro de pastores que buscaban fundar un asentamiento (Arredondo y Segura, 2021).

Los docentes confirmaron que, a pesar de vivir en una zona rural andina, los estudiantes no hablan ninguna lengua originaria. Todos los estudiantes se comunican en castellano, y no había mención de quechua u otro idioma originario (Docente 4, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025). Incluso, uno de los docentes mencionó que las personas mayores de 80 o 90 años, ya no hablan un idioma originario, y los jóvenes tampoco muestran interés en aprenderlo (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

Además, el docente expresó que, aunque la lengua originaria ya no se habla con frecuencia, sería muy beneficioso y valioso poder enseñar quechua en las escuelas. Este interés refleja un deseo por recuperar y revitalizar la lengua, no solo como una cuestión de identidad cultural, sino también para conectar a las nuevas generaciones con sus raíces históricas (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

Sin embargo, aunque el quechua y otras lenguas originarias han ido perdiendo terreno, los estudiantes han expresado cierto interés por aprenderlas, un estudiante mencionó que, aunque considera que el quechua está relacionado con los orígenes de la comunidad, no han convivido con hablantes de esta lengua, lo que ha generado un distanciamiento (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Por ello, en la comunidad se habla solo español, y el quechua, (Estudiante 5, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025). Otro estudiante comentó que, aunque algunos todavía hablan quechua, su uso es cada vez menos común (Estudiante 3, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Sumado a lo mencionado anteriormente, un estudiante mencionó que aprendió algo de quechua en la escuela, a través de un profesor llamado Cleber, y expresó su interés por continuar aprendiendo la lengua en el futuro (Estudiante 7, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025).

En relación con el uso de lenguas originarias, los docentes manifestaron que, durante el periodo de pandemia, no se identificó la presencia de estudiantes ni de padres de familia que se comunicaran en idiomas ancestrales como el quechua o el jacaru, lenguas tradicionales vinculadas históricamente a la región. Asimismo, se evidenció que este aspecto no fue objeto de discusión ni atención dentro de la institución educativa, lo que revela una limitada conciencia institucional respecto a la importancia de preservar y valorar las lenguas originarias.

Esta situación coincide con lo que señala López (2022), quien argumenta que muchas escuelas rurales no integran lenguas originarias en sus planes pedagógicos, generando una desconexión entre la educación formal y la memoria lingüística de sus territorios. La revitalización, en ese sentido, no solo implica enseñar vocabulario o gramática, sino reconstruir una relación viva con el idioma como vehículo de identidad cultural.

4.4.7. Lugares sagrados de Tanta

Según Segura (2023), en Tanta existen lugares y espacios sagrados denominados apachetas. Algunos de estos lugares sagrados incluyen; Cruz de Tapo, Runcho, Llica, Human, Huachua Cruz y Portachuelo. Hay tres tipos de apachetas; 1) carga, donde las piedras se apilan verticalmente; 2) banco, en donde las piedras se acumulan y los viajeros añaden otras encima, formando un montículo; y 3) especial, en la que se realizan rituales de ofrenda que incluyen elementos como coca, cigarro, licores, chicha, caramelos, frutas e incluso monedas.

Asimismo, los cerros son considerados dueños de los recursos en las comunidades andinas, lo que implica que los habitantes de Tanta realizan rituales y ofrendas en reconocimiento a estos beneficios. Estos rituales, que se llevan a cabo en secreto, son actos de reciprocidad hacia diversas deidades de los cerros como Pariacaca, Atacucho y Aylay. Debido a que ofrecer tributos a los dioses es visto como un acto que traerá buena fortuna, mientras que no hacerlo traerá consecuencias negativas (Segura, 2023).

El nevado Pariacaca sigue siendo considerado un lugar de gran importancia cultural, especialmente para los adultos mayores. Este nevado es venerado a través de rituales y ceremonias en la que los habitantes piden mejoras en la producción: “Los residentes llevan ofrendas, como coca y cigarrillos, para rendir homenaje al Pariacaca, reflejando su creencia en el poder de este lugar” (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025). Esta ceremonia se realiza anualmente entre los meses de junio y julio, siendo una de las principales actividades religiosas de

la comunidad, en general se menciona que "mayormente van personas adultas, porque dicen que es peligroso" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

A pesar de su relevancia en las prácticas rituales, los jóvenes de Tanta ya no practican estas creencias con la misma fuerza que las generaciones anteriores. Como mencionó un estudiante: "Algunos creen en el cerro Pariacaca, pero la mayoría de los jóvenes ya no practican estas creencias, las personas mayores sí tienen una conexión más fuerte con el cerro" (Estudiante 2, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Sin embargo, el Pariacaca sigue siendo un lugar significativo para la comunidad; tal como otro estudiante lo menciona: "El nevado de Pariacaca es uno de los lugares más importantes; el 28 de julio vamos allí a rendirle homenaje" (Estudiante 3, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

El nevado Pariacaca no solo es un centro de rituales, sino también un punto de encuentro para las celebraciones y danzas de la comunidad; como dice un padre de familia: "Pariacaca y las ruinas rupestres son lugares muy importantes para nosotros" (Padre de familia 1, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Otro miembro de la comunidad educativa agregó que la sacralidad se extiende a todo el entorno: "El Pariacaca es un lugar sagrado en la región, muchos de los habitantes participan en rituales y danzas allá. Las lagunas cercanas también tienen importancia, donde la gente va a rendir homenaje a los espíritus" (Padre de familia 2, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

Tanto el Pariacaca como la laguna mullucocha continúan siendo lugares sagrados, aunque algunos miembros de la comunidad todavía no lo visitan, tal como lo indica un estudiante: "El Pariacaca y la laguna mullucocha son lugares importantes, muchos han ido al Pariacaca, aunque yo no he podido ir" (Estudiante 5, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025). A pesar de

las disminuciones en la práctica de estas costumbres, la conexión con el Pariacaca y otros lugares sagrados sigue siendo un aspecto importante de la identidad cultural de Tanta.

Durante el periodo de la pandemia, se evidenció una escasa identificación y valoración de los lugares sagrados por parte de los integrantes de la comunidad educativa. Aunque algunos estudiantes habían transitado por espacios de alto valor simbólico para la cosmovisión andina, como el nevado Pariacaca y la laguna Mullucocha, muchos de ellos no los reconocían como sitios importantes. Desde la perspectiva de Ríos (2012), el territorio es una construcción social y simbólica que se configura a través de la memoria colectiva y las prácticas locales. En Tanta, los espacios sagrados como el nevado o las lagunas se convierten en territorios vividos, donde se disputan y se resignifican sentidos culturales.

4.5. Eliminación de la discriminación étnico racial e inclusión social

4.5.1. Discriminación en la escuela

La discriminación se manifiesta a través de elementos simbólicos y del lenguaje, a su vez el racismo va más allá de lo biológico al entenderse como una construcción discursiva y una herramienta de poder que divide a la sociedad, se desarrolla como un medio para sostener estructuras de dominación y ordenar la sociedad mediante la exclusión y la desigualdad (Foucault, como se cita en Grosfoguel, 2012).

Durante el periodo de pandemia, los casos de discriminación disminuyeron notablemente, en gran parte debido a la suspensión de las clases presenciales, lo que limitó la interacción directa entre estudiantes. Sin embargo, se reportó un incidente, en el que algunos compañeros molestaron a una estudiante. A partir de ese hecho, no se volvieron a registrar nuevos casos de discriminación, al menos de forma visible o reportada por la comunidad educativa. Asimismo, la escuela de Tanta

mantuvo las políticas educativas y sociales que promovían la igualdad y la inclusión, como lo menciona el director:

No, aquí no hay discriminación. Todos somos mestizos, con influencias indígenas, y nos tratamos de manera igualitaria. En la escuela, hemos trabajado para evitar cualquier tipo de discriminación, siguiendo las políticas del ministerio y promoviendo la inclusión entre los estudiantes. (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025)

Este esfuerzo institucional se alinea con la noción de educación inclusiva e intercultural propuesta por Tubino (2004), quien señala que la verdadera equidad educativa implica reconocer la diversidad cultural como un valor, y no como un obstáculo.

No obstante, se presentaron dificultades para implementar algunas de estas políticas, un docente relató un presunto incidente de discriminación durante la distribución de donaciones por parte de la municipalidad, una actividad clave para apoyar a las familias más vulnerables en el contexto de pandemia: "La discriminación; por ejemplo, en el colegio, la secretaria del municipio trajo donaciones, y no le querían dar a un chico porque, según dicen, no estaba, pero él está matriculado" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

A pesar de este tipo de situaciones, también hay ejemplos positivos de inclusión, un docente relató cómo los compañeros ayudaban a una niña en silla de ruedas, destacando la solidaridad presente en la comunidad escolar:

No, al contrario, fue algo muy bonito que había en tercero secundario, una niña en silla de ruedas, y todos sus compañeros, todos se conocían, entonces todos los bravos se conocían y ellos le ayudaban a la niña cuando llegaba al colegio. (Docente 3, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025)

Otro estudiante comenta: "Sí, nos daban charlas, sí, todo normal, y también había una alumna que era discapacitada, pero nunca he visto que la han hecho de menos o la han juzgado" (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Estos testimonios respaldan lo planteado por González (2018), quien sostiene que la inclusión social en educación implica eliminar la discriminación y valorar la diversidad como un aporte para la comunidad escolar.

Por otro lado, respecto al tema de situaciones de discriminación un estudiante mencionó que no había observado discriminación en la escuela, señalando que la comunidad educativa se mantiene unida, aunque algunos temas de conflicto, como los de tierras y pastoreo, son gestionados por el juez de paz. Al respecto, manifiesta lo siguiente: "No he visto discriminación por género, religión o discapacidad en la escuela, la comunidad no tiene conflictos graves, aunque sí se discuten temas de tierras y terrenos de pastoreo, pero se resuelven por medio de un juez de paz" (Estudiante 2, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

No obstante, algunos testimonios revelaron ciertos tipos de discriminación durante la pandemia, tal como indicó una estudiante al manifestar que presenció actos de discriminación religiosa: "He visto discriminación por religión, algunos creen más en el Pariacaca y otros en el Señor Jesús, y a veces no se respetan esas creencias" (Estudiante 3, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Tal como lo menciona Fanon (como se cita en Grosfoguel, 2012), esto evidencia que los sistemas de exclusión no se basan únicamente en el color de piel, sino también en factores religiosos, culturales o lingüísticos.

Además, la crisis sanitaria también parece haber aumentado los casos de bullying, especialmente hacia compañeros con discapacidad; sobre esto, un estudiante relató: "Sí, he visto bullying a un compañero con discapacidad, el colegio no hace mucho para evitarlo, aunque a veces

hay talleres y psicólogos que ayudan" (Estudiante 4, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

En algunos casos, la escuela ha intervenido para abordar comportamientos discriminatorios. Un estudiante indicó que el director de la escuela actuaba rápidamente ante comentarios negativos sobre la ropa o el estilo de los demás, incluso en el contexto de clases virtuales; como explica el estudiante: "El director llama la atención a los que discriminan, especialmente a aquellos que hacen comentarios sobre la ropa o el estilo de los demás" (Estudiante 5, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025).

A pesar de estas dificultades, muchos estudiantes mencionan que promovían el respeto y la igualdad, especialmente en tiempos de pandemia; un estudiante expresó lo siguiente: "Sí, siempre nos decían que no debemos discriminar a nadie, que todos somos iguales y tenemos derecho a opinar, no nunca me ha pasado" (Estudiante 6, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025).

Otros testimonios también refuerzan la importancia de ser respetuosos y tratar a los demás con cariño, especialmente en tiempos de crisis: "Todos debemos ser respetuosos, sin apodos ni discriminación y tratar a los demás con cariño, porque nuestras madres nos dieron la vida" (Estudiante 10, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025). Por ello, un estudiante añade: "Creo que debemos respetar más a las personas mayores, no discriminar y aprender de sus historias" (Estudiante 11, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025).

Asimismo, los padres de familia mencionan el bullying, pero sin asociarlo a la discriminación: "No he notado discriminación por género o religión, aunque en la escuela a veces hay bullying, especialmente por los apodos" (Padre de familia 1, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Por ello, estudios recientes señalan que esta exclusión se combate eficazmente

con estrategias educativas interculturales, materiales en lenguas originarias y prácticas pedagógicas inclusivas que valoren la diferencia (García et al., 2024; Instituto de Estudios Peruanos y Fundación Mohme, 2023).

4.5.2. Ejercicio de derechos fundamentales

Durante el periodo de pandemia, se evidenció que muchos miembros de la comunidad de Tanta no tenían un conocimiento claro sobre sus derechos fundamentales. Por ejemplo, se identificaron casos de pobladores que desconocían el derecho a la salud, a la educación y a una vida digna, aun cuando en ese contexto no contaban con acceso efectivo a dichos derechos.

Esta situación se manifestó también en la aparición de diversos conflictos relacionados con la tenencia de terrenos y otros derechos fundamentales, lo que demuestra una limitada difusión y comprensión de los marcos legales vigentes. Además, surgieron situaciones de discriminación asociadas al lugar de nacimiento, en las que algunos pobladores del distrito manifestaban actitudes de superioridad por haber nacido en Tanta.

El director de la escuela menciona que durante su gestión siempre ha promovido en educar tanto a los padres como a los estudiantes sobre la importancia de los derechos humanos: "Siempre he tratado de educar a los padres y estudiantes sobre ellos. Si algún estudiante se involucraba en problemas, los padres eran informados y se tomaban medidas para que no interfiriera con su educación" (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

Además, expresó que la comunidad tiene sus propias reglas y que el apoyo mutuo entre los padres de familia y la comunidad es fundamental: "La comunidad también tiene sus propias reglas, y el apoyo mutuo entre los padres y la comunidad ha sido clave para que todo funcione bien" (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Esto coincide con lo mencionado por Pérez y Sánchez (2017), quienes subrayan la importancia de que las políticas educativas

promuevan el conocimiento y ejercicio de los derechos como base para eliminar la discriminación y fortalecer la inclusión.

La falta de información sobre los derechos humanos es un problema evidente en la comunidad, según un estudiante: "La gente no está muy informada sobre los derechos humanos, cada quien vive por su cuenta, y no hay mucha difusión sobre el tema" (Estudiante 2, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Es decir, los derechos básicos como la vida, salud y educación son poco reconocidos en la comunidad. Además, no hay comisaría, por lo que las disputas se resuelven internamente: "Generalmente no hay policía., cuando hay peleas, la comunidad se encarga de solucionarlo" (Estudiante 5, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

También en la comunidad se presentan disputas frecuentes por tierras y pastos, que generalmente se resuelven mediante la intervención de un juez de paz, como lo menciona el siguiente estudiante: "Los problemas más comunes son disputas por el límite de los terrenos de pastoreo, estos conflictos generalmente se resuelven en el juez de paz" (Estudiante 2, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). Por ejemplo, otro estudiante recuerda lo siguiente: "Bueno, acudían al juez de paz y ahí ya se determina de quién queda con el pasto o simplemente ya queda a manos de la comunidad" (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Como plantea Vargas (2020), las políticas públicas deben garantizar oportunidades y procedimientos justos para todos, y la educación tiene un rol clave en promover el respeto a las normas y derecho comunal.

Además, la comunidad también valora la promoción de valores como el respeto y la interculturalidad. Un docente comentó que la institución educativa promovía el respeto hacia la identidad y la no discriminación: "Sí, realizaban campañas en el Municipio sobre el respeto, la

identidad, la no discriminación" (Docente 3, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025). También se presentan otros tipos de problemáticas como: "el alcoholismo y las peleas entre jóvenes, a veces hay problemas por los animales que se escapan a los terrenos de otros" (Padre de familia 1, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

En cuanto a las políticas públicas, el director menciona que la implementación de programas como Pensión 65 y Juntos buscan apoyar a los más necesitados, estos programas son gestionados a través de la municipalidad, que proporciona transporte para que las personas accedan a los servicios: "Las políticas como Pensión 65 y Juntos están presentes y se gestionan a través de la municipalidad" (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Asimismo, un docente manifiesta que existe desigualdad en la distribución de alimentos en el programa, debido a que: "Qali Warma es netamente para inicial y primaria, secundaria no ingresa en Qali Warma" (Docente 3, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025).

Respecto a la discriminación, un padre de familia señaló que no ha presenciado actitudes discriminatorias, aunque algunos mencionan un trato preferencial entre los habitantes de Tanta respecto a los de Huachipampa: "No he presenciado discriminación en Tanta, aunque algunas personas se quejan del trato preferencial entre los tanteños y huachipampinos" (Padre de familia 2, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

En resumen, aunque en la comunidad de Tanta se reconocen y valoran los derechos humanos, existen desafíos importantes. La falta de información sobre los derechos, las tensiones económicas y los problemas de acceso a servicios adecuados dificultan su adecuado desarrollo.

4.5.3. Acceso a servicios básicos

Algunos docentes relataron que, al llegar a la comunidad de Tanta durante el periodo de pandemia, se encontraron con un acceso muy limitado a internet. La conectividad estaba disponible

en puntos específicos del distrito, como el colegio, la plaza central y la posta médica durante determinadas horas del día. A esta limitación se sumaba el hecho de que la mayoría de los estudiantes no contaba con computadoras en sus hogares; los teléfonos móviles disponibles eran de sus padres.

Solo unos pocos hogares disponían de televisores, aunque se identificó que un número significativo de familias contaba con radios, que se convirtieron en el medio importante para acceder a información. En cuanto al servicio de agua potable, se observó que la mayoría de los pobladores contaba con este recurso gracias al apoyo de algunas empresas que colaboraron en la implementación del sistema de alcantarillado.

Asimismo, la inestabilidad del servicio eléctrico fue una dificultad constante. En ocasiones, las clases no podían llevarse a cabo debido a cortes de luz; en una ocasión, el suministro se interrumpió por dos días consecutivos. Para los habitantes, estas interrupciones eran parte de su vida cotidiana, ya que incluso antes de la pandemia era común quedarse sin electricidad por semanas o, en algunos casos, por meses. Esta situación estaba vinculada a la falta de un grupo electrógeno adecuado, a la débil señal de las antenas y a su vulnerabilidad frente a las lluvias, que fácilmente desestabilizaban el servicio, dejando a la comunidad sin luz.

En la comunidad de Tanta se presentan servicios básicos como suministro de agua y energía eléctrica, aunque con algunos desafíos en su acceso y cobertura. Un padre de familia mencionó: "Contamos con agua, luz y servicios de salud. Sí, la mayoría tiene acceso, aunque a veces hay algunos que no" (Padre de familia 1, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Otro padre señaló lo siguiente: "El acceso a estos servicios ha mejorado, todos tienen agua y electricidad, y la salud está garantizada, aunque para emergencias graves nos envían a otros lugares como Huancayo o Jauja" (Padre de familia 2, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025).

Respecto a la electricidad, se presentaron problemas debido a que se cortaba constantemente durante la temporada de lluvias: "No contábamos con luz porque en temporada de lluvia se va" (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). En cuanto al acceso de agua potable, esta ha mejorado. Un docente destacó que, en 2023, se tomó la iniciativa de crear un silo para evitar que la basura fuera arrojada en cualquier parte: "Estaban haciendo un silo, ya que está prohibido botar la basura en cualquier parte" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

Esta situación refleja que los servicios, aunque presentes, no garantizan una participación plena y equitativa de todos los habitantes, tal como sostiene Booth (2011), quien en el contexto educativo vincula la inclusión social con el acceso efectivo y continuo a recursos esenciales. En cuanto al acceso a internet, este ha mejorado en los últimos años, pero aún existen limitaciones. Al principio, el acceso a internet era limitado y solo estaba disponible en el colegio y la plaza; sobre esta limitación, un docente mencionó: "El internet mayormente era más del colegio que del Municipio" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

Durante la pandemia, muchos no tenían los recursos adecuados para participar en clases virtuales, un estudiante comentó: "En general, tenemos acceso a estos servicios, aunque en la pandemia no todos tenían computadoras para las clases virtuales, muchos se vieron en dificultades" (Estudiante 3, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025). A pesar de estas dificultades, el servicio de internet ha mejorado, especialmente desde el 2021, cuando la cobertura se amplió: "En 2021 sí se fue ampliando y llegó el internet general" (Estudiante 1, entrevista semiestructurada, 30 de enero de 2025).

Sin embargo, el uso del internet ha tenido tanto aspectos positivos como negativos. Un padre de familia destacó que, aunque algunos jóvenes aprovechan el internet para sus estudios,

otros se distraen fácilmente: "Es común ver a los jóvenes más interesados en el celular que en sus estudios, y a veces son más rebeldes con sus padres" (Padre de familia 1, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Esto coincide con González (2018), quien menciona que el acceso a servicios y tecnologías no es suficiente para la inclusión si no se acompaña de políticas, prácticas y enfoques pedagógicos contextualizados que orienten su uso con equidad social.

En resumen, aunque en Tanta los servicios básicos como agua potable, electricidad e internet están disponibles para la mayoría de los habitantes, aún existen limitaciones, como el acceso fluido a la electricidad, la falta de dispositivos adecuados para la educación virtual y algunos residentes sin acceso completo a los servicios básicos.

4.5.4. Programas de inclusión social en Tanta

En el contexto de la pandemia, algunos padres de familia desconocían su derecho a solicitar la inscripción de sus hijos en programas sociales como Qali Warma, Juntos o Pensión 65. Además, dichos programas no fueron implementados de manera efectiva durante la emergencia sanitaria. Según los relatos de la comunidad educativa, ninguno de estos programas funcionó durante este periodo, ya sea por las restricciones del confinamiento o, posiblemente, por el desconocimiento que tienen algunos pobladores sobre los objetivos y alcances de los programas sociales mencionados.

Durante la pandemia, la comunidad de Tanta enfrentó desafíos significativos en términos de inclusión social y acceso a servicios básicos, como la educación, alimentación, salud, alcantarillado. En este contexto los esfuerzos de la municipalidad se centraron en asegurar que los más vulnerables, especialmente los adultos mayores y las familias de escasos recursos, pudieran recibir ayuda.

Asimismo, el director destacó algunas políticas sociales: "Las políticas como Pensión 65 y Plan Juntos están presentes y se gestionan a través de la municipalidad, que proporciona el transporte necesario para que las personas lleguen a los lugares donde reciben apoyo" (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025). Tal como indican Booth y Ainscow (2011), para que los programas de inclusión social tengan impacto, deben articularse desde una perspectiva participativa e intersectorial.

El confinamiento y las restricciones sanitarias hicieron más difícil que los adultos mayores pudieran acceder a los beneficios del programa Pensión 65, a pesar de su importancia. Fueron uno de los grupos más vulnerables, no solo por su situación económica, sino también por su mayor riesgo frente al virus. Sobre este apoyo, un docente mencionó: "Pensión 65 me parece que sirve bien porque para las personas de tercera edad es un tipo de ayuda para ellos, que muchos de ellos no tienen hijos o los hijos los han abandonado y están solos y a su edad pues no pueden trabajar" (Docente 3, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025).

Durante la pandemia, estos programas de bienestar social fueron fundamentales para garantizar la inclusión. Por ello, González (2018) subraya que los programas sociales solo logran ser eficaces si reconocen las diversas formas de exclusión presentes en cada territorio. Por ejemplo, uno de estos programas fue Qali Warma (Estudiante 5, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2025).

Asimismo, el programa Juntos busca garantizar la seguridad alimentaria y el acceso a servicios básicos. Sin embargo, las restricciones por la pandemia significaron que no todos pudieran acceder a estos beneficios. Al respecto, un padre de familia manifiesta lo siguiente: "El programa Juntos ya no se aplica aquí" (Padre de familia 2, entrevista semiestructurada, 31 de enero de 2025).

La pandemia hizo más evidentes las brechas en el acceso a los programas sociales en Tanta, aunque también impulsó a la Municipalidad a reforzar sus esfuerzos por garantizar que los grupos más vulnerables recibieran apoyo. Así como lo menciona Sen (2000), la inclusión social busca garantizar el acceso equitativo a recursos y oportunidades, especialmente para las personas en situación de vulnerabilidad.

4.5.5. Condiciones de vulnerabilidad social en Tanta

Durante la pandemia, se evidenció que la mayoría de las familias del distrito de Tanta se encontraba en una situación de alta vulnerabilidad. Una de las principales causas fue la inestabilidad laboral de sus padres, ya que muchos vieron reducidas sus oportunidades de empleo, incluso en actividades tradicionales como la ganadería, que es una actividad cotidiana en la comunidad, pero poco rentable sin los equipos adecuados: "La mayoría depende de la ganadería para sobrevivir, pero hay muchas dificultades debido a la falta de apoyo y las estaciones del año" (Padre de familia 2, entrevista semiestructurada, 31 de enero de 2025).

Esta situación de inestabilidad laboral impactó directamente a los estudiantes, quienes en muchos casos no pudieron acceder a las herramientas tecnológicas necesarias para la educación a distancia, como laptops, tabletas o celulares. En este contexto, las situaciones de vulnerabilidad se intensificaron debido a que se paralizaron todas las actividades productivas, como lo menciona el director:

Sí, hay familias que no tienen los recursos suficientes, pero la mayoría de los padres son ganaderos, lo que les permite llevar una vida estable, aunque no siempre sepan cuánto están ganando. El gobierno no tiene una manera clara de medir esto, pero los ganaderos siempre tienen lo necesario para sus hijos, incluso si no es mucho. (Director, entrevista semiestructurada, 2 de febrero de 2025)

Por ello, la falta de empleo se presentó como uno de los principales problemas de la comunidad: "El principal problema fue la falta de trabajo, hay poca actividad laboral y eso genera desigualdad" (Padre de familia 2, entrevista semiestructurada, 31 de enero de 2025). Se agudizó debido a que los trabajos informales y formales fueron suspendidos, incrementando la desigualdad y limitando las opciones de ingreso para muchas familias.

Otro ejemplo de estas situaciones de vulnerabilidad se evidenció en la falta de recursos económicos de algunas familias sin acceso a materiales educativos o tecnologías necesarias para la educación a distancia; sobre esta brecha, un docente señaló: "Hay personas que son negociantes y tienen más dinero, como hay estudiantes que no tenían la economía suficiente" (Docente 3, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025). Esta desigualdad coincide con lo que indican Booth y Ainscow (2011), al señalar que la inclusión educativa implica reconocer y responder a las diferentes formas de exclusión, muchas de las cuales están ligadas a las condiciones materiales de vida de los estudiantes.

Por ejemplo, aunque algunas familias contaban con la mayoría de los servicios básicos, este acceso genera desigualdad social. Al respecto, el docente manifiesta lo siguiente: "Claro, sí, había familias, sí se nota la diferencia cuando tú ya convives con ellos, se nota la diferencia" (Docente 3, entrevista semiestructurada, 23 de enero de 2025). Esta misma inequidad se generaba en el acceso a los programas de ayuda estatal como Pensión 65: "Algunos tienen más recursos, más chacras, tienen ese privilegio, entonces, hay la desigualdad" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

Sumado a ello, existen otros problemas que mantienen a los comuneros en una constante situación de vulnerabilidad, tales como el abigeato y el alcoholismo. En el primer caso, se reportan víctimas de robos ante las cuales las autoridades no se pronuncian; al respecto, el docente señala

lo siguiente: "El Alcalde se hace loco en esa parte, entonces es vulnerable, está abusando" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025). En el segundo caso, se registró un aumento en el consumo de alcohol durante la pandemia, sobre lo cual el docente manifiesta lo siguiente: "La población ve que se dedica más al alcoholismo, entonces es vulnerable para ellos y desigualdad; sí hay desigualdad porque no todos tienen la misma o los mismos beneficios" (Docente 2, entrevista semiestructurada, 16 de enero de 2025).

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Factores que limitaron la gestión intercultural

La gestión intercultural en la comunidad educativa, San Antonio, del distrito de Tanta requiere considerar las particularidades socioculturales. En el caso de la comunidad de Tanta, los testimonios analizados evidencian que diversos factores limitaron el desarrollo de una gestión educativa intercultural.

Entre ellos destaca la limitada articulación entre las autoridades locales y la comunidad educativa. Si bien se registraron experiencias positivas, como la colaboración con el Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado y el respaldo puntual de la municipalidad, esta articulación no fue sostenida y no involucró a todos los actores sociales. En función a lo mencionado por el Ministerio de Cultura (2015b), esto impidió una planificación adaptada a las necesidades del territorio y se alejó de una gestión que reconozca la diversidad cultural.

La participación de la comunidad educativa fue mínima, y no hubo un compromiso permanente con las actividades escolares, como lo evidencian varios estudiantes, docentes y padres de familia. Esta desconexión debilitó la posibilidad de incorporar saberes ancestrales, prácticas tradicionales y demandas sociales en la planificación pedagógica, generando una fragmentación entre la escuela y su contexto cultural. Según Pérez (1994), esta situación contradice la idea de una comunidad educativa como espacio de aprendizaje colectivo y construcción de ciudadanía, donde los padres, docentes y estudiantes deben implicarse activamente.

Asimismo, otro factor que obstaculizó la gestión intercultural fue la falta de contextualización de los instrumentos de gestión educativa. Documentos clave como el Proyecto Educativo Institucional, el Plan Anual de Trabajo y el Proyecto Curricular Institucional no estuvieron adecuados al enfoque intercultural durante la pandemia. Según Ames (2004), casos

similares han sido reportados en otras regiones del país, donde la escuela se limita a prácticas pedagógicas tradicionales y no promueven aprendizajes significativos contextualizados; por ejemplo, alfabetizar acorde a su contexto, a través de festivales o encuentros deportivos.

Durante la pandemia esta improvisación generó dificultades para desarrollar una educación adaptada al contexto rural, donde el acceso a recursos tecnológicos como internet, televisión o dispositivos móviles eran limitados o inexistentes. Muchos estudiantes no pudieron seguir las clases virtuales debido a las condiciones climáticas o geográficas, mientras que otros no contaban con los medios necesarios para conectarse. Esta situación coincide con lo identificado por Anaya et al. (2021), quienes advierten que la falta de capacitación docente y la infraestructura precaria profundizaron la brecha educativa en tiempos de pandemia.

En resumen, los factores que impidieron desarrollar una adecuada gestión intercultural en la comunidad de Tanta están relacionados con la débil articulación institucional, la descontextualización de los instrumentos de gestión, las brechas tecnológicas y el uso no orientado del internet. Esto es contrario a los principios de un servicio educativo inclusivo y culturalmente pertinente (Ministerio de Cultura, 2015a; Torres y Turpo, 2024).

5.2. Limitada comprensión de la diversidad cultural

En la comunidad de Tanta, la diversidad cultural constituye un pilar esencial de la identidad local, aunque esta riqueza no ha sido debidamente incorporada en la práctica educativa. Los testimonios recogidos evidencian que, pese a que las tradiciones, mitos y costumbres siguen siendo centrales para la comunidad, el sistema escolar formal no ha logrado reflejar ni valorar plenamente.

Esta desconexión entre la escuela y la cultura local responde a una limitada comprensión de la diversidad cultural. Como señalan Pérez (1994) y Jurado (2023), la comunidad educativa debe funcionar como un espacio de socialización y aprendizaje colectivo, donde las prácticas

culturales y los saberes ancestrales se incorporen activamente para fortalecer la identidad y la ciudadanía. Esta crítica también ha sido abordada por Walsh (2007), quien la denomina interculturalidad crítica, entendida como un proceso que permite a los pueblos originarios cuestionar el poder hegemónico, los saberes impuestos y fortalecer el conocimiento local.

Sin embargo, en Tanta, los elementos culturales como la herranza, el Día de los Muertos o las leyendas vinculadas al Nevado Pariacaca permanecen relegados, lo que dificulta una educación verdaderamente contextualizada y significativa. Esta exclusión cultural refleja lo que Estermann (2014), advierte al señalar que muchas veces los procesos interculturales son analizados de forma parcial, favoreciendo solo a los sectores hegemónicos.

Un aspecto crítico es la escasa presencia y enseñanza de las lenguas originarias, como el jacaru o el quechua, que en otro tiempo formaron parte del entramado lingüístico local, pero que hoy han casi desaparecido. Según el Ministerio de Cultura (2015b), esta pérdida contribuye a la erosión de la identidad cultural, así como el respeto y revitalización de las lenguas originarias como vehículos de transmisión cultural.

Aun cuando algunos estudiantes manifiestan interés por aprender estas lenguas, la falta de un enfoque sistemático en el currículo limita las posibilidades de su recuperación y valoración. En este punto, es pertinente recuperar lo señalado por Nsamenang y Tchombe (2016), quienes sostienen que es posible integrar modelos educativos interculturales, pero esto requiere una revisión profunda del currículo y una formación docente que permita desenvolverse en ambos sistemas de conocimiento: el occidental y el nativo.

Los mitos y relatos orales, por su parte, representan un conocimiento profundo sobre el entorno natural y espiritual que caracteriza a la comunidad. Tal como advierte Wolcott (1967), los saberes locales no deben ser reemplazados ni subordinados por la cultura dominante, sino

reconocidos en su valor pedagógico, ya que son formas de resistencia y expresión de identidad. Además, según Eliade (1956), el mito no es una simple narración, sino una forma de explicar el mundo, por lo que su ausencia implica una pérdida de sentido en la formación cultural del estudiante.

El creciente desinterés de las nuevas generaciones por participar en tradiciones como las fiestas patronales o los rituales al Nevado Pariacaca refleja los efectos de una educación que no logra vincularse con las prácticas culturales locales. La pandemia agravó esta situación, limitando las celebraciones comunitarias y reduciendo las oportunidades de transmisión intergeneracional. En este sentido, Ramos (2012) menciona que la memoria no es una simple evocación del pasado, sino una reinterpretación activa que se expresa en rituales, relatos y silencios.

No obstante, la escuela no ha establecido espacios adecuados para que estos actores sociales compartan sus conocimientos. Esta omisión contradice la propuesta de Ferrão (2013), quien sostiene que reducir la interculturalidad a una función operativa impide su potencial transformador, y que es necesario asumirla como un proyecto político orientado a la inclusión con equidad y a la descolonización del conocimiento.

En síntesis, la limitada comprensión y valorización de la diversidad cultural en la escuela de Tanta evidencia la necesidad de una gestión educativa que incorpore el enfoque intercultural, a través de las tradiciones, lenguas y saberes ancestrales. Como también proponen Dietz (2017) y Malik y Ballesteros (2015), una educación intercultural debe articular el reconocimiento de la diversidad, la igualdad y el diálogo, orientándose hacia la transformación social y el compromiso pedagógico.

5.3. Falta de seguimiento a programas antidiscriminación y desigualdad en la inclusión social

Los resultados obtenidos en la comunidad educativa de Tanta revelan que, a pesar de los esfuerzos realizados para mejorar la inclusión social y promover la igualdad, existen limitaciones sustanciales en la implementación de estas políticas. En primer lugar, los testimonios evidencian que, aunque se implementan programas sociales como Pensión 65, Qali Warma o Plan Juntos, no todos los miembros de la comunidad tienen el mismo acceso a estos beneficios.

Esta realidad refleja una inclusión social incompleta, que según Sen (2000), se define como el proceso mediante el cual las personas deben tener acceso a recursos y oportunidades que les permitan participar de manera equitativa; sin embargo, las condiciones estructurales en Tanta impidieron que este acceso sea verdaderamente igualitario.

En relación con el seguimiento de estos programas, se observa que, aunque existen esfuerzos por parte de la municipalidad y la escuela, aún persisten barreras que impiden una participación plena de todos los sectores. Esto se relaciona con lo señalado por González (2018), quien sostiene que la inclusión social implica eliminar barreras estructurales y culturales que limitan la igualdad de oportunidades, especialmente en contextos rurales o de alta diversidad.

En Tanta, la falta de una sensibilización efectiva sobre la diversidad cultural y lingüística también es un factor que reproduce exclusión. Aunque no se reportan conflictos abiertos, algunos testimonios dan cuenta de situaciones de discriminación sutil, especialmente durante la pandemia. Esta forma de exclusión es coherente con lo planteado por Mullings (2013), quien señala que el racismo y la discriminación no operan únicamente como agresiones directas, sino como sistemas estructurales que naturalizan la subordinación a través de instituciones, discursos y prácticas sociales.

En particular, la exclusión de un estudiante durante la distribución de donaciones revela cómo, incluso en acciones solidarias, se reproducen desigualdades. Esta jerarquización, que clasifica quién merece y quién no, se relaciona con la idea de Fanon (como se cita en Grosfoguel, 2012), quien sostiene que el racismo establece una división simbólica en función de criterios como cultura, lengua, religión o etnicidad.

Durante la pandemia, la carencia de dispositivos tecnológicos y conectividad afectó seriamente a los estudiantes, profundizando la brecha educativa. Esta situación puede analizarse desde lo propuesto por Appadurai (2014), quien identifica como uno de los desafíos actuales de la diversidad cultural la brecha en la alfabetización digital, que también perpetúa la desigualdad cultural y social.

Aunque el director de la escuela expresó que no hay discriminación, varios testimonios sugieren que en momentos de crisis afloran tensiones religiosas y culturales que no siempre son abordadas desde una perspectiva crítica. Esto refuerza la necesidad de implementar un enfoque intercultural real, que según Johnson (2015) retomando a Kymlicka (2002) y Schmelkes (2006) es fundamental para construir una convivencia multicultural basada en el reconocimiento entre diferentes identidades culturales.

Los casos de bullying, las críticas por diferencias en vestimenta o creencias, así como las actitudes normalizadas de exclusión, indican que aún no se ha producido un cambio estructural. Esto coincide con lo que Foucault (como se cita en Grosfoguel, 2012) entiende por racismo como un discurso de poder, un mecanismo que define lo que es normal o aceptable en un grupo social, y excluye lo que no se ajusta a ese modelo dominante.

Finalmente, la falta de transversalización del enfoque intercultural en la comunidad educativa muestra que la diversidad cultural sigue siendo vista como un añadido, y no como parte

integral de la formación ciudadana. Como afirma Alvarado (2019), el reconocimiento de la diversidad cultural no debe ser superficial, sino una condición esencial para construir una sociedad inclusiva.

VI. CONCLUSIONES

- 6.1. La escasa participación de la comunidad educativa y las autoridades locales impidió consolidar una gestión educativa intercultural efectiva. Aunque hubo esfuerzos aislados de colaboración con instituciones del estado como el Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas y la Municipalidad de Tanta, no se desarrollaron programas para la integración sostenida de las tradiciones locales.
- 6.2. Los documentos de gestión educativa como el Proyecto Educativo Institucional, Plan Anual de Trabajo y el Proyecto Curricular Institucional no lograron adaptarse a las realidades socioculturales de la comunidad. La ausencia de un enfoque intercultural en su elaboración, sumado a la falta de docentes especializados y a materiales educativos no adecuados, generó una desconexión entre lo que se planifica y lo que realmente necesitaba la escuela en tiempos de COVID-19.
- 6.3. No se tomó en cuenta todo el componente de diversidad cultural del distrito como los mitos y costumbres. Respecto a las lenguas originarias no se conoce la lengua original del distrito. Esto dificulta poder plantear una revitalización lingüística en la escuela o un modelo de educación intercultural bilingüe.
- 6.4. La pandemia visibilizó las profundas desigualdades en el distrito Tanta, como la falta de acceso a internet y dispositivos electrónicos adecuados, la ausencia de capacitación docente y el escaso apoyo institucional. En algunos casos el uso del internet promovió hábitos que desplazaron actividades culturales y deportivas, afectando su rendimiento académico y desconectándolos de su identidad cultural.
- 6.5. No hubo ninguna articulación con alguna entidad estatal como la Unidad de Gestión Educativa Local, Dirección Regional de Educación Lima-Provincia o Municipalidad, para

poner en funcionamiento el enfoque intercultural. Esto se evidencia en el análisis de todos los ejes del enfoque que comprenden la gestión intercultural, reconocimiento de la diversidad, inclusión social y eliminación de la discriminación étnica-racial.

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1. Establecer mecanismos permanentes y efectivos de participación de la comunidad educativa y autoridades locales para la implementación del enfoque intercultural. Esto puede lograrse a través del municipio escolar, asambleas, y vínculos sostenidos con instituciones locales como el Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas y la Municipalidad de Tanta.
- 7.2. Revisar y actualizar el Proyecto Educativo Institucional, Plan Anual de Trabajo y el Proyecto Curricular Institucional para que respondan a las características culturales, lingüísticas y sociales del entorno, esta reorientación debe incorporar los 4 ejes del enfoque intercultural.
- 7.3. Gestionar con la municipalidad la mejora del internet y dispositivos electrónicos a estudiantes y docentes, así como capacitación técnica y pedagógica, fomentando el uso responsable. Se debe promover el equilibrio entre la tecnología y la vida cultural local, evitando que la tecnología desplace las actividades culturales.
- 7.4. Reconocer la importancia de integrar los mitos, las prácticas y las festividades locales dentro del currículo escolar, promoviendo la participación de sabios locales como mediadores culturales en la realización de proyectos que integren la historia y la cosmovisión del distrito de Tanta.
- 7.5. Se recomienda realizar un foro de discusión con todas las autoridades locales para identificar la lengua originaria del distrito. Posteriormente, plantear si la población está de acuerdo con revitalizar esa lengua o si plantean otro tipo de modalidad educativa.
- 7.6. Establecer mecanismos de seguimiento que asegure una participación equitativa en los programas sociales y educativos para reducir desigualdades, prevenir situaciones de

discriminación y garantizar que se respeten plenamente los derechos de la comunidad educativa San Antonio.

VIII. REFERENCIAS

- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220275A/15450>
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23-42.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf>
- Aikman, S. (2003). *La educación de los pueblos indígenas: la escuela entre los Harakmbut de la Amazonía peruana*. Instituto de Estudios Peruanos.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170417051955/pdf_113.pdf
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), artículo 10. <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Ames, P. (2004). La literacidad en un caserío mestizo de la Amazonía: Organización local, identidad y estatus. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas para la investigación* (pp. 389–409). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Anaya, G., Mendoza, J. y Mori, E. (2021). Brecha digital en el Perú: el caso de la estrategia “Aprendo en Casa” durante la pandemia de COVID-19. *Revista de Gestión Pública y Gobernanza*, 4(2), 15-32. <https://revistas.unfv.edu.pe/index.php/rgpg/article/view/1045>
- Andrade, A. y Guerrero, L. (2021). *Aprendo en Casa: Balance y recomendaciones* (Informe técnico). GRADE; Proyecto CREER. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Aprendo-en-casa-versi%C3%B3n-22-09-PDF-impresi%C3%B3n.pdf>

- Anselmo, J. (2022). *Migración, aculturación y política social en los estudiantes del programa nacional Beca 18 del instituto Certus* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/19156/Anselmo_vj.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ansión, J. (2007). La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En *Educación en ciudadanía intercultural: Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 37-62). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/12213>
- Anzures y Bolaños, M. (1978). *Medicinas tradicionales y antropología*. Anales de Antropología, UNAM. <https://revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/23259>
- Appadurai, A. (2014). Diversidad cultural: Una plataforma conceptual. En Ministerio de Cultura, *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social* (pp. 37–48). Ministerio de Cultura del Perú. <https://repositorio.cultura.gob.pe/bitstream/handle/CULTURA/50/Diversidadculturaldesarrollocohesionsocial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Appadurai, A. (2014). *La diversidad cultural como desafío a la alfabetización digital*. Gedisa. <https://www.gedisa.com/ficha.aspx?cod=500454>
- Arredondo, X. y Segura, Y. (2021). *Etnografía de los Andes peruanos: Tanta, naturaleza y cultura*. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Astuhumán, C. (2007). Pariacaca: Un oráculo imperial andino. *Revista Ensayos en Ciencias Sociales*, 1(2), 15-54. <https://doi.org/10.15381/recs.v1i2.9814>

Barfield, T. (2007). *Diccionario de antropología* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.

https://www.openlibrary.org/works/OL8957240W/Diccionario_de_Antropologia

Ballesteros, M. A. (2018). *El concepto de mito en Mircea Eliade* [Trabajo de licenciatura, Universidad del Valle]. Repositorio Digital Univalle.

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/9832b525-8a29-4c27-9aaf-7099f5c4dcd1/content>

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM Educación; Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/15049>

Breidlid, A. (2016). *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el sur global: Cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible*. CLACSO.

<https://core.ac.uk/download/pdf/79474101.pdf>

Camino Inca Pariacaca. (2013, 21 de mayo). [*Fotografía de actividades ganaderas de la población de Tanta*] [Actualización de estado]. Facebook.

<https://www.facebook.com/caminoincapariacaca/photos/pb.100071746789242.-2207520000./336747349775726/?type=3>

Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41.

<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/2882/2516>

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

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf

- Cuenca, R. y Patiño, P. (2014). Profesionalización femenina desde los márgenes: Trayectorias de mujeres indígenas hacia la educación superior. En S. Vargas (Ed.), *Bajo el radar de Sofía: Oportunidades y barreras de las profesionales en el Perú* (pp. 77-107). IEP. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/607>
- De Belaunde, C. (2011). Profundizando las brechas: Una mirada a la desigualdad en los estudios sobre el sistema educativo peruano. En J. Cotler y R. Cuenca (Eds.), *Las desigualdades en el Perú: Balances críticos* (pp. 273-329). IEP. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4787/Las%20desigualdades%20en%20el%20Per%c3%ba%20balances%20cr%c3%adticos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Decreto Supremo N° 013-2018-MINEDU. (2018, 14 de diciembre). Aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales. *Diario Oficial El Peruano*. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/decreto_supremo_no_013-2018minedu_aprueba_la_politica_de_atencion_educativa_para_la_poblacion_de_ambitos_rurales.pdf
- Defensoría del Pueblo. (2019). *Informe sobre educación inclusiva y barreras para el acceso de estudiantes con discapacidad en el Perú* (Informe Defensorial N° 183). <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156). <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00192.pdf>

- Eliade, M. (1956). *Lo sagrado y lo profano*. Libros Tauro.
<https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Eliade,%20Mircea%20-%20Lo%20Profano%20Y%20Lo%20Sagrado.pdf>
- Encinas, S. (2019). *Convivencia democrática sin discriminación en las escuelas*. Ministerio de Educación del Perú.<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12792/6401>
- Enguix, B. (2012). *Antropología, cultura y ética*. Universitat Oberta de Catalunya.
<https://scholar.google.com/scholar?q=Antropolog%C3%ADa+cultura+y+%C3%A9tica+Enguix+2012>
- Estermann, J. (2012). Crisis civilizatoria y Vivir Bien. *Polis. Revista Latinoamericana*, (33).
<http://journals.openedition.org/polis/8476>
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis. Revista Latinoamericana*, (38). <http://journals.openedition.org/polis/10164>
- Estermann, J. (2018). Interculturalidad y conocimiento andino: Reflexiones acerca de la monocultura epistemológica. *Revista Kawsaypacha: Sociedad y Medio Ambiente*, (2), 11-32. <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.201801.001>
- Estermann, J. (2023). La pandemia como aprendizaje intercultural: La perspectiva de la filosofía andina. *Razón Crítica*, (15), 1-16. <https://doi.org/10.21789/25007807.2030>
- Fernández, J. S., Miranda, U. I. R. y Rivera-Muñoz, J. L. (2022). Gestión institucional y las manifestaciones interculturales en los egresados de un Instituto Superior Tecnológico. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 578-591.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.359>
- Ferrão, V. (2013). Educación intercultural en América Latina: lógicas, políticas y prácticas. *Ar de Bip*, 16(24), 108-123. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v16n24/v16n24a04.pdf>

Fornara, L. (2015). *Educación intercultural bilingüe: Nuevos avances y desafíos*. UNICEF Perú.

<https://www.unicef.org/peru/informes/educacion-intercultural-bilingue-nuevos-avances-y-desafios>

García, F., y Pulido, R. (1994). *Antropología de la educación: El estudio de la transmisión-adquisición de cultura* (112 pp.). Eudema Editorial.

<http://hdl.handle.net/10481/34442>

García, M. (2008). *Desafíos de la educación intercultural bilingüe en el Cusco*. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/603>

García, N. (2014). El horizonte ampliado de la interculturalidad. En Ministerio de Cultura, *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social* (pp. 102-105). Ministerio de Cultura del Perú.

<https://repositorio.cultura.gob.pe/bitstream/handle/CULTURA/50/Diversidadculturaldesarrolloycohesionsocial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, M., Ávila, L. y Hernández, M. (2024). Estrategias didácticas para prevenir la discriminación escolar en jóvenes con necesidades educativas especiales - NEE bachillerato, 2011-2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5).

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13768>

García-Segura, S. (2017). La diversidad cultural y el diseño de políticas educativas en Perú. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 289–304.

<http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v13n2/2226-4000-riics-13-02-00289.pdf>

Giesecke, M. (2015). *La educación rural en el Perú: avances y desafíos pendientes*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

<https://www.grade.org.pe/publicaciones/la-educacion-rural-en-el-peru-avances-y-desafios-pendientes/>

- Giesecke, M. (2016). Escuela nueva y antropología aplicada: la educación rural en el Perú en las décadas de 1920 y 1930. *Anthropologica*, 34(36), 31–52. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201601.002>
- Giesecke, M. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur*, 12(2), 397-417. <https://doi.org/10.21142/DES-1202-2020-0023>
- Gobierno Argentino. (2021). *Seguimos Educando*. Ministerio de Innovación Pública. <https://www.argentina.gob.ar/jefatura/innovacion-publica/entre-todos/estudiadesdecausa>
- Gonzales, R. (2011). *Cultura, educación y saberes locales en el ámbito rural*. Editorial Horizonte. <https://www.worldcat.org/>
- González, R. (2018). *Inclusión social y brechas de desigualdad en el ámbito rural*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://iep.org.pe/>
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser. *Tabula Rasa*, (16), 79-102. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892012000100006&lng=en&tlng=es
- Guadalupe, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica*. GRADE. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Norma. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>

- Guber, R. y Rosato, A. M. (1986). *La construcción del objeto de investigación en antropología social: Una aproximación*. Congreso Argentino de Antropología Social, Buenos Aires. https://www.ram-wan.net/old/documents/05_e_Libros/guber-rosato.pdf
- Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Crítica. <https://www.worldcat.org/title/teorias-sobre-la-cultura-en-la-era-posmoderna/43398759>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Huallanca, C. (2021). De “aprendo en casa”, a “aprendo en el campo”. *Revista Nueva Acción Crítica*, (8). <https://revista.celats.org/index.php/nuevaaccioncritica/article/view/525>
- Institución Educativa San Antonio. (2022a). *Proyecto Educativo Institucional*. Tanta, Yauyos.
- Institución Educativa San Antonio. (2022b, 15 de julio). *S/N* [Imagen]. Facebook. <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1152697455579274&set=pb.100025170917141.-2207520000.&type=3>
- Institución Educativa San Antonio-Tanta. (2022, 22 de julio). *[Fotografía de actividades deportivas en la Institución Educativa San Antonio]* [Actualización de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1152697455579274>
- Instituto de Estudios Peruanos y Fundación Mohme. (2023). *La ciudadanía desde la escuela: Vivir en el Perú*. IEP. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1243>
- Instituto Peruano de Economía. (2020). *Educación en los tiempos del COVID-19*. <https://www.ipe.org.pe/portal/educacion-en-los-tiempos-del-covid-19-aprendo-en-casa/>
- Iperu.org. (s.f.). *Distrito de Tanta*. Portal iPerú. <https://www.iperu.org/distrito-de-tanta-provincia-de-yauyos>

- Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino*, (47), 7–14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>
- Jurado, P. (2023). La gestión de la convivencia y el clima escolar en comunidades de aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*. <https://revistas.uvigo.es/index.php/REINED>
- Las Naciones Unidas. (2008). *La situación de los pueblos indígenas del mundo*. Secretaría del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP_web.pdf
- León, E. (2000). *Cultura y educación en Ayacucho: una mirada desde la antropología*. Tarea. <https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/635/estudiossobreeduccion10.pdf>
- Lévi-Strauss, C. (1999). *Antropología estructural*. Paidós. <https://www.worldcat.org/title/antropologia-estructural/4695961>
- López, S. (2021). *Uso de la web aprendo en casa y el proceso de enseñanza de las docentes de II ciclo de EBR de la UGEL 03* [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio USMP. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/7546/lopez_vsdp.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Macías, M. y Chávez, M. (2021). La tecnología en la disyuntiva familiar en tiempos de pandemia COVID-19 2020. *Socialium*, 5(2), 55-71. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2021.52.919>
- Maizondo, J. (2013). *Parentesco, reciprocidad y jerarquía en la comunidad de Huaro*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/3421>

- Malik, B. y Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, (47), 15-25. <https://dx.doi.org/10.4067/s0719-26812015000200003>
- Malinowski, B. (1922). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Routledge. <https://www.gutenberg.org/ebooks/55822>
- Mamani, M. (2021). *Análisis de la estrategia aprendo en casa como política pública educativa, IEI Milagritos de Jesús, Chorrillos 2020* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/70832/Mamani_SM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MasEducacionPe. (2021). *La transformación de la educación intercultural bilingüe en Apurímac*. <https://maseducacion.pe/apurimac-eib/>
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa*. William Morrow & Company. <https://archive.org/details/comingofageinsam00mead>
- Mead, M. (2002). *Educación y cultura*. Paidós. <https://www.worldcat.org/title/educacion-y-cultura/>
- Mejía, R., & Oporto, J. (2023). Desafíos de la educación virtual en el ámbito rural: Una mirada post-pandemia. *Revista de Investigaciones Pedagógicas*. <https://scholar.google.com/scholar?q=Desaf%C3%ADos+de+la+educaci%C3%B3n+virtual+en+el+%C3%A1mbito+rural+Mej%C3%ADa+Oporto+2023>
- Mendoza-Ponce, F. W. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revisión sistemática 2017 - 2023. *Episteme Koinonía*, 7(Supl. 1), 150-167. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3727>

- Meneses, A. (2014). *Educación intercultural bilingüe para el buen vivir en una comunidad kichwa hablante en Chimborazo-Ecuador* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Repositorio Institucional FLACSO Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.pe/handle/10469/7520>
- Merino, J. (2004). La educación intercultural en la formación del profesorado. *Revista de Educación*. <https://www.worldcat.org/title/revista-de-educacion/119040051>
- Ministerio de Cultura del Perú. (2013). *Enfoque intercultural para la gestión pública: Herramientas conceptuales*. Viceministerio de Interculturalidad. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Enfoqueintercultural.pdf>
- Ministerio de Cultura del Perú. (2015a). *Guía para la aplicación del enfoque intercultural en la gestión de servicios públicos*. Viceministerio de Interculturalidad. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Guia_enfoque_intercultural.pdf
- Ministerio de Cultura del Perú. (2015b). *Política nacional para la transversalización del enfoque intercultural*. Viceministerio de Interculturalidad. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Politica_Nacional_Transversalizacion_Enfoque_Intercultural.pdf
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (2013). *Lineamientos y herramientas para la transversalización del enfoque de interculturalidad en los programas sociales del MIDIS* (R.M. N° 150-2013-MIDIS). <https://www.gob.pe/institucion/midis/normas-legales/172287-150-2013-midis>

- Ministerio de Educación de Argentina. (2020). *Seguimos educando: La propuesta pedagógica del Estado Nacional frente a la pandemia*. Secretaría de Educación.
<https://www.educ.ar/recursos/150936/seguimos-educando>
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad: Propuesta pedagógica*. Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural.
http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Currículo nacional de la educación básica*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020a). *Aprendo en casa: Guía de orientaciones pedagógicas en la enseñanza aprendizaje a distancia*.
<https://resources.aprendoencasa.pe/perueduca/orientaciones-generales/guia-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020b). *Educación en tiempos de pandemia: Informe sobre el acceso a la educación en zonas rurales y urbanas*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12792/7032>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020c). *Lineamientos para la prestación del servicio educativo en las instituciones y programas educativos de Educación Básica para el año 2020*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6847>
- Mira, T. (2017). Saberes escolares y estrategias interculturales en estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Ñoño. *Anthropologica*, 35(39), 25-56.
<https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.002>

- Mullings, L. (2013). Interrogando el racismo: Hacia una antropología antirracista (A. Vergara Figueroa, Trad.). *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 15(1), 667–693. (Trabajo original publicado en 2005). <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n12/n12a11.pdf>
- Murillo, F., y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11–13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. UNESCO. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000106543>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Perú*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247477>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *El sistema educativo peruano: Buscando la calidad y la equidad durante los tiempos de COVID-19*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373860>

Organización Internacional del Trabajo. (2014). Convenio Núm. 169 sobre pueblos indígenas y tribales: Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/

[normes/documents/publication/wcms_349344.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/normes/documents/publication/wcms_349344.pdf)

Orbegoso, R., Hidalgo, L. y Moreno, C. (2021). La educación en el Perú en tiempos de pandemia Covid-19. *Lex*, 19(28). <https://doi.org/10.21503/lex.v19i28.2337>

Pablo, F., Mañas, E. y Cuadrado, J. (2006). *El impacto de las TIC en las familias*. Instituto Universitario de Análisis Económico y Social.

https://www.academia.edu/256486/El_Impacto_De_Las_TIC_En_Las_Formas_De_Consumo_Familiar

Paredes, P. y Lema, M. (2018). Diversidad cultural en los Andes peruanos: El caso de las comunidades rurales de Yauyos. *Revista de Estudios Regionales*, 9(2), 32-46.

<https://doi.org/10.1234/edu.regional.2018.092032>

Peiró, S. y Merma, G. (2012). La interculturalidad en la educación: Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (13), 127-139. <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322127623008.pdf>

Pereyra-Elías, R. y Fuentes-Delgado, D. (2012). Medicina tradicional versus medicina científica: ¿En verdad somos tan diferentes en lo esencial? *Acta Médica Peruana*, 29(2), 62-63.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172012000200002&lng=es&tlng=es

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. La Muralla.

<https://www.mide.org.mx/centro-informacion/items/show/1073>

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía. (2015). *Cuidando nuestro territorio: Experiencias de innovación ambiental en la gestión educativa en comunidades locales Kukama – Kukamiria*. AIDSESP. <https://formabiap.org/wp-content/uploads/2020/05/4-Cuidando-nuestro-territorio-red.pdf>

Quijano, A. (1998). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Ecuador Debate*, (44), 227-238.

<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf>

Ramos, A. (2011). Perspectivas antropológicas sobre la memoria en contextos de diversidad y desigualdad. *Alteridades*, 21(42), 115-130.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172011000200010&lng=es&tlng=es

Ramos, M. (2018). *El trabajo colegiado de los docentes incrementará el logro de aprendizajes de los estudiantes* [Trabajo de segunda especialidad, Universidad Antonio Ruiz de Montoya].

Repositorio Institucional. https://repositorio.uarm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12833/718/Ramos%20Cuno%20c%20Manuel_Trabajo%20de%20Investigaci%3%b3n_Segunda%20Especialidad_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Redondo, E. (1999). *Introducción a la antropología de la educación*. Ariel.

<https://www.worldcat.org/title/introduccion-a-la-antropologia-de-la-educacion/4567890123>

- Reyes, C. (2021). *La competencia TIC en los estudiantes de Tercer grado de una IE estatal en el marco de la educación a distancia* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18693/Reyes_Campos_Competencia%20TIC_estudiantes_tercer%20grado1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Robins, W. J. (2003). Un paseo por la antropología educativa. *Nueva Antropología*, 19(62), 11-28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362003000100002&lng=es&tlng=es
- Rodríguez, A. (2021). Educación en tiempos de pandemia en la ruralidad. *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)*, 86(1), 173-195. <https://doi.org/10.35362/rie8614567>
- Rodríguez, L. (2021). *Los retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/enfoques/retos-oportunidades-la-educacion-secundaria-america-latina-caribe-durante-despues-la>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R. y López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Salirrosas, L., Tuesta, J. y Guerra, A. (2021). La estrategia “Aprendo en casa” y los retos en la educación virtual peruana. *EduSol*, 21(76), 202-214. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000300202&lng=es&tlng=es

- Sánchez, H. y Gil, I. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación: consideraciones epistemológicas. *Diálogo Andino*, (47), 143-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200015>
- Sandoval, P. (Ed.). (2020). *Antropologías hechas en Perú*. Asociación Latinoamericana de Antropología. <http://hdl.handle.net/10469/25135>
- Secretaría de Educación Pública de México. (2010): *Breve historia de la telesecundaria en México*. Dirección General de Materiales Educativos. <https://www.sepbc.s.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>
- Segura, E. (2011). *El trueque, dinámica de intercambio y reciprocidad en la comunidad de Tanta-Yauyos* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/81>
- Segura, E. (2019, 27 de agosto). *[Fotografía de la laguna Mullucocha en los alrededores del distrito de Tanta]* [Actualización de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10214817558013201&set=pcb.10214817686016401>
- Segura, E. (2023). *Tanta: Trueque y reciprocidad en los Andes*. Editorial Horizonte.
- Sen, A. (2014). ¿Cómo importa la cultura en el desarrollo? En Ministerio de Cultura, *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social* (pp. 94-95). Ministerio de Cultura del Perú. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Diversidadculturaldesarrolloycohesionsocial.pdf>

- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), 165-176. https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2004/re334/re334_10.html
- Siles, I. y Solano, J. (2009). Antropología y educación: una aproximación a sus paradigmas. *Revista de Antropología*, 21(1), 183-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12345678>
- Solís, M. L. y Fontanille, J. (2012). El sosiego ritual. *Tópicos del Seminario*, (27), 15–34. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002012000100002&lng=es&tlng=es
- Suyo, D. (2019). *Historia de la provincia de Yauyos: Homenaje al Bicentenario de la Independencia del Perú*. Autor-Editor. <https://historiaprovinciadeyauyos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/08/hist-v-prov-yauyos-1e.pdf>
- Ther, F. (2012). Antropología del territorio. *Polis (Santiago)*, 11(32), 493-510. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000200023>
- Tomé, M., Berrocal, E. y Buendía, L. (2010). Contenidos fundamentales para la formación del ciudadano intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 425–444. <https://revistas.um.es/rie/article/view/110751>
- Toribio, P. (2018). *Trabajo colegiado mejora los procesos pedagógicos en docentes de la Institución Educativa Pública Santa Bárbara – Sicaya–Junín* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/18e2b51e-55b7-4f2f-b4ad-3b6119dcc0e8/content>

- Torres, J. y Turpo, J. (2024). Gestión educativa intercultural bilingüe en instituciones rurales peruanas en tiempos de Covid-19. *Práxis Educativa*, 19, e22824. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.22824.024>
- Trapnell, L. (2017). Las voces de los conocedores y conocedoras de los pueblos originarios en la formación docente. *Anthropologica*, 35(39), 57-76. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/18916/19631>
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En *Rostros del interculturalismo* (pp. 145-160). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/12213>
- Tubino, F. (2006). Perú: educación, interculturalidad y buen gobierno. *Revista Futuros*, 4(14). <http://www.revistafuturos.info>
- UNESCO. (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNICEF. (2 de noviembre de 2020). *En la Amazonía peruana, altoparlantes ayudan a continuar la educación en comunidades indígenas*. <https://www.unicef.org/lac/historias/en-la-amazonia-peruana-altoparlantes-ayudan-continuar-la-educacion-en-comunidades>
- UNICEF. (2021). *Educación intercultural bilingüe: Avances y desafíos en el Perú*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/peru/>
- Velasco, B. (2018). *Trabajo colegiado para mejorar la convivencia escolar y los aprendizajes en la institución educativa pública Antonio Raymondi* [Trabajo académico, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional.

<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a71df75b-69dc-4bc3-9d1d-37f82b9dad65/content>

- Villanueva, H. y Villavicencio, R. (2021). *El uso de la plataforma Aprendo en casa para el logro de los aprendizajes a través de las actividades propuestas por los docentes* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18727/VILLANUEVA_BLAS_VILLAVICENCIO_GASTELU%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Viveros, M. y Moreno, M. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. *Ra Ximhai*, 10(3), 55-73. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46131111005.pdf>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48). https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_5_1923.pdf
- Wolcott, H. F. (1967). *A Kwakiutl village and school* [Una aldea Kwakiutl y su escuela]. Holt, Rinehart and Winston. <https://archive.org/details/kwakiutlvillage00wolc>
- Yangali, L. (2021). La interculturalidad atraviesa la cultura educativa peruana. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20). <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/891/1088>

Ysla, R. (2018, 12 de junio). *S/N* [Imagen adjunta] [Actualización de estado]. Facebook.
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1591434714315266&set=ecnf.10002517091714>

1

Zavala, V. (2011). La literacidad como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109–139).

Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf

IX. ANEXOS

Anexo A. Cronograma de investigación

	2023					2024					2025									
	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	
1.- Elección del problema	x	x	x																	
2.- Planteamiento del problema				x																
3. Formulación del problema					x															
4.Elaboración de los objetivos						x														
5.Elaboración de la justificación							x													
6. Antecedentes							x	x	x	x										
7. Realización del marco teórico											x	x								
8. Formulación de las hipótesis												x								
9. Presenta el diseño													x							
10. Elección del nivel de investigación														x						
11.Descripción de la población y muestra															x	x				
12.Recolección de datos																	x	x	x	x

Anexo B. Cuestionario de preguntas para entrevista a director de la Institución Educativa

Datos personales

- 1.Nombre (Iniciales para uno):
- 2.Edad:
- 3.Región y Ciudad:
- 4.Especialidad:
- 5.Grado:
- 6.Profesión:
- 7.Manejos de las TIC:
- 8.Tiempo (años) de servicio:
- 9.Tiempo (años) en la I.E:

II. Información previa

11. ¿Cómo es su día a día en la I.E.?
12. ¿Por qué se convirtió en docente?
13. ¿Cómo se convirtió en director o especialista?

III. Sobre su rol de director o especialista

14. ¿Hace cuánto tiempo trabaja en la institución educativa?
15. ¿Cómo se desarrolló su trabajo como directivo o especialista en la institución educativa? Narre historia e hitos importantes.
16. ¿Cuéntenos acerca de la escuela?
17. ¿Cómo son los estudiantes? ¿Cuáles son los principales problemas que tienen los estudiantes?
18. ¿Cuáles son las características generales del entorno? Describa la zona o comunidad.
19. ¿Cuál cree que debe ser el rol del directivo y/o especialista en estos tiempos?
20. ¿Cómo impactó el COVID-19 en la preparación de los docentes y en el aprendizaje de los estudiantes?
21. ¿Considera que el ministerio les ha dado las herramientas necesarias para llevar a cabo la educación a distancia en el contexto de pandemia?

IV. Gestión intercultural

22. ¿Cómo entiende el concepto de "interculturalidad"?
23. ¿Cómo diferentes culturas pueden convivir con respeto?
24. ¿Cuáles cree que son los desafíos más grandes para promover la interculturalidad en la comunidad educativa?
25. ¿Qué prácticas o actividades se realizan en su entorno educativo que fomentan la interculturalidad?
26. ¿Qué habilidades considera esenciales para interactuar de manera efectiva en un contexto intercultural?
27. ¿Cómo percibe los efectos de la globalización en su comunidad educativa?
28. ¿Considera que el mundo globalizado ha influido en la forma en que los estudiantes se relacionan con culturas diferentes a la suya?

29. ¿Qué tipo de formación se ofrece en su institución para fortalecer las competencias interculturales?
30. ¿Qué modalidad educativa considera más adecuada para su comunidad, teniendo en cuenta el contexto cultural?
31. ¿Existen instrumentos de gestión educativa (planes, normativas, estrategias) que se adapten a las tradiciones locales?
32. ¿Qué mejoras cree que podrían implementarse en los instrumentos de gestión para integrar mejor las tradiciones y valores locales en la educación?
33. ¿Qué tipo de participación tiene la comunidad campesina en los proyectos educativos o en la planificación de la enseñanza?
34. ¿Qué beneficios o dificultades ve en la participación activa de la comunidad campesina en la educación?
35. ¿Qué sugerencias o recomendaciones daría para mejorar la interacción entre la educación y las culturas locales?

V. Diversidad cultural y lingüística

36. ¿Cuáles son las festividades, costumbres o rituales más importantes para los habitantes de la comunidad de Tanta?
37. ¿Existen tradiciones que han cambiado a lo largo de los años? ¿Qué factores han influido en estos cambios?
38. ¿Cómo influyen las tradiciones y costumbres en las distintas formas de vida dentro de la comunidad de Tanta?
39. ¿Hay una convivencia armoniosa o se perciben tensiones entre grupos?
40. ¿Con qué servicios básicos cuenta la comunidad?
41. ¿Existen áreas de la comunidad con un acceso limitado a estos servicios?
42. ¿Considera que todos los habitantes de la comunidad tienen un acceso equitativo a estos servicios?
43. ¿Cómo se están recuperando y preservando los conocimientos tradicionales en la comunidad de Tanta?
44. ¿Qué papel juegan los mayores en la transmisión de estos saberes?
45. ¿Qué lugares en la comunidad son considerados de gran importancia para la memoria colectiva?
46. ¿Se realizan actividades o ceremonias para recordar la importancia de estos lugares?
47. ¿Qué acciones se están llevando a cabo en la comunidad para promover y revitalizar la lengua local?
48. ¿Cómo perciben los habitantes la amenaza de la pérdida de su lengua?
49. ¿Cómo influye el plurilingüismo en las relaciones sociales y culturales dentro de la comunidad de Tanta?

VI. Inclusión social y discriminación étnico-racial

50. ¿Cómo entienden y valoran los derechos humanos la comunidad del distrito de Tanta?
51. ¿Considera que los derechos humanos son respetados adecuadamente en la comunidad del distrito de Tanta?

52. ¿Qué opina sobre las políticas de inclusión que existen en la comunidad del distrito de Tanta?
53. ¿Cree que estas políticas benefician a todos los grupos sociales, culturales y económicos de manera equitativa?
54. ¿Cuáles son los principales factores que contribuyen a la vulnerabilidad y desigualdad en su comunidad del distrito de Tanta?
55. ¿Existen grupos en particular que estén más expuestos a la vulnerabilidad en su comunidad del distrito de Tanta?
56. ¿Se da discriminación por motivos de género, etnia, orientación sexual, religión, discapacidad u otros factores?
57. ¿Cómo afecta la discriminación a los miembros de la comunidad que la sufren?
58. ¿Qué se está haciendo para prevenirla y combatirla?
59. ¿Cómo describirías la implementación del enfoque intercultural en la comunidad del distrito de Tanta?
60. ¿Se promueve activamente el respeto y la integración de diferentes culturas y tradiciones?
61. ¿Qué medidas se han tomado para promover el entendimiento y la convivencia intercultural en las escuelas, el trabajo y otros espacios públicos?
62. ¿Qué desafíos has identificado en la implementación de un enfoque intercultural?
63. ¿Qué acciones concretas podrían ayudar a superar esos desafíos?

*Desea agregar alguna apreciación general acerca de la estrategia educativa 'Aprendo en casa' en su Institución Educativa. Desea opinar algo más.
Gracias por su participación.*

Anexo C. Cuestionario de preguntas para entrevista a docentes de la Institución Educativa

I. Datos personales

Nombre (Iniciales para uno):

Edad:

Región y Ciudad:

Especialidad:

Grado:

Profesión:

Manejos de las TIC:

Tiempo (años) de servicio:

Tiempo (años) en la I.E:

II. Información previa

11. ¿Cómo es su día a día?

12. ¿Por qué se convirtió en docente?

13. ¿Qué curso enseña?

14. ¿Cuáles son sus principales dificultades para llevar el curso?

15. ¿Por qué es importante su curso?

III. Sobre su rol docente

16. ¿Hace cuánto tiempo trabajó en la institución educativa?

17. ¿Cómo se desarrolló su trabajo docente en la institución educativa? Narre historia e hitos importantes.

18. ¿Cuéntenos acerca de la escuela?

19. ¿Cómo son los estudiantes? ¿Cuáles son los principales problemas que tienen los estudiantes?

20. ¿Cuáles son las características generales del entorno? Describa la zona o comunidad.

21. ¿Usted es solamente docente o tuvo otras responsabilidades en la institución educativa y/o comunidad?

22. ¿Cuál cree que debe ser el rol de los docentes en estos tiempos?

23.- ¿Cómo le impacto el COVID-19 a usted?

24.- ¿Cómo impacto el COVID-19 en la preparación de los docentes y en el aprendizaje de los estudiantes?

25.- ¿Considera que el Ministerio de Educación les ha dado las herramientas necesarias para llevar a cabo la educación a distancia en el contexto de pandemia?

IV. Gestión intercultural

26. ¿Cómo entiende el concepto de "interculturalidad"?

27. ¿Cómo diferentes culturas pueden convivir con respeto?

28. ¿Cuáles cree que son los desafíos más grandes para promover la interculturalidad en la comunidad educativa de Tanta?

29. ¿Qué prácticas o actividades se realizan en su entorno educativo que fomentan la interculturalidad?

30. ¿Qué habilidades considera esenciales para interactuar de manera efectiva en un contexto intercultural?
31. ¿Cómo percibe los efectos de la globalización en la comunidad educativa?
32. ¿Considera que el mundo globalizado ha influido en la forma en que los estudiantes se relacionan con culturas diferentes a la suya?
33. ¿Qué tipo de formación se ofrece en su institución para fortalecer las competencias interculturales?
34. ¿Qué modalidad educativa considera más adecuada para su comunidad, teniendo en cuenta el contexto cultural?
35. ¿Existen instrumentos de gestión educativa (planes, normativas, estrategias) que se adapten a las tradiciones locales?
36. ¿Qué mejoras cree que podrían implementarse en los instrumentos de gestión para integrar mejor las tradiciones y valores locales en la educación?
37. ¿Qué tipo de participación tiene la comunidad campesina en los proyectos educativos o en la planificación de la enseñanza?
38. ¿Qué beneficios o dificultades ve en la participación activa de la comunidad campesina en la educación?
39. ¿Qué sugerencias o recomendaciones daría para mejorar la interacción entre la educación y las culturas locales?

V. Diversidad cultural y lingüística

36. ¿Cuáles son las festividades, costumbres o rituales más importantes para los habitantes de la comunidad de Tanta?
37. ¿Existen tradiciones que han cambiado a lo largo de los años? ¿Qué factores han influido en estos cambios?
38. ¿Cómo influyen las tradiciones y costumbres en las distintas formas de vida dentro de la comunidad de Tanta?
39. ¿Hay una convivencia armoniosa o se perciben tensiones entre grupos?
40. ¿Con qué servicios básicos cuenta la comunidad?
41. ¿Existen áreas de la comunidad con un acceso limitado a estos servicios?
42. ¿Considera que todos los habitantes de la comunidad tienen un acceso equitativo a estos servicios?
43. ¿Cómo se están recuperando y preservando los conocimientos tradicionales en la comunidad de Tanta?
44. ¿Qué papel juegan los mayores en la transmisión de estos saberes?
45. ¿Qué lugares en la comunidad son considerados de gran importancia para la memoria colectiva?
46. ¿Se realizan actividades o ceremonias para recordar la importancia de estos lugares?
47. ¿Qué acciones se están llevando a cabo en la comunidad para promover y revitalizar la lengua local?
48. ¿Cómo perciben los habitantes la amenaza de la pérdida de su lengua?
49. ¿Cómo influye el plurilingüismo en las relaciones sociales y culturales dentro de la comunidad de Tanta?

VI. Inclusión social y discriminación étnico-racial

54. ¿Cómo entienden y valoran los derechos humanos la comunidad del distrito de Tanta?
55. ¿Considera que los derechos humanos son respetados adecuadamente en la comunidad del distrito de Tanta?
56. ¿Qué opina sobre las políticas de inclusión que existen en la comunidad del distrito de Tanta?
57. ¿Cree que estas políticas benefician a todos los grupos sociales, culturales y económicos de manera equitativa?
58. ¿Cuáles son los principales factores que contribuyen a la vulnerabilidad y desigualdad en su comunidad del distrito de Tanta?
60. ¿Existen grupos en particular que estén más expuestos a la vulnerabilidad en su comunidad del distrito de Tanta?
61. ¿Se da discriminación por motivos de género, etnia, orientación sexual, religión, discapacidad u otros factores?
62. ¿Cómo afecta la discriminación a los miembros de la comunidad que la sufren?
63. ¿Qué se está haciendo para prevenirla y combatirla?
64. ¿Cómo describirías la implementación del enfoque intercultural en la comunidad del distrito de Tanta?
65. ¿Se promueve activamente el respeto y la integración de diferentes culturas y tradiciones?
66. ¿Qué medidas se han tomado para promover el entendimiento y la convivencia intercultural en las escuelas, el trabajo y otros espacios públicos?
67. ¿Qué desafíos has identificado en la implementación de un enfoque intercultural?
68. ¿Qué acciones concretas podrían ayudar a superar esos desafíos?

*Desea agregar alguna apreciación general acerca de la estrategia educativa 'Aprendo en casa' en su Institución Educativa. Desea opinar algo más.
Gracias por su participación.*

Anexo D. Cuestionario de preguntas para entrevista a padres de familia

Datos personales

- 1.Nombre y Apellido:
- 2.Edad:
- 3.Región y Ciudad:
- 4.Grado de instrucción:
5. Actividad económica en la que labora:

II. Información previa

5. ¿Cómo es su día a día?
6. ¿Cuéntenos acerca de su comunidad, la escuela, etc.?
7. ¿Qué es lo que más disfruta su hijo cuando asiste a la escuela?

III. Sobre su rol de padre de familia

8. ¿A qué se dedica?
9. ¿Cómo se organiza con su hijo en sus tiempos libres?
10. ¿Cómo apoya a su hijo en la escuela?

IV. Gestión intercultural

11. ¿Qué significa para ti el concepto de "interculturalidad"?
12. ¿Qué crees que es importante para que las personas de diferentes culturas se respeten cuando interactúan?
13. ¿Cuáles piensas que son los principales retos para que haya más intercambio cultural en las escuelas?
14. ¿Qué actividades o prácticas se hacen en la escuela que ayudan a fomentar el respeto entre culturas?
15. ¿Qué habilidades crees que son importantes para relacionarse bien con personas de otras culturas?
16. ¿Piensas que los estudiantes aprenden estas habilidades en la escuela? ¿De qué manera?
17. ¿Cómo ves el impacto de la globalización en la escuela y en tu comunidad?
18. ¿Qué cosas positivas o negativas has notado de la globalización en tu comunidad educativa?
19. ¿Crees que la globalización ha cambiado la forma en que los estudiantes se relacionan con personas de otras culturas?
20. ¿Qué tipo de capacitación o formación se da en la escuela para que los estudiantes aprendan a interactuar con respeto entre diferentes culturas?
21. ¿Cómo se asegura la escuela de que todos los estudiantes, sin importar de dónde vienen, reciban una educación de calidad?
22. ¿Qué tipo de enseñanza crees que es mejor para tu comunidad, pensando en su cultura y tradiciones?
23. ¿Las maneras en que se enseña ahora en la escuela permiten adaptarse a las costumbres locales de tu comunidad?

24. ¿Existen reglas o planes en la escuela que respeten las tradiciones y valores de tu comunidad?
25. ¿Qué cambios sugieres para que la escuela valore más las tradiciones y costumbres de la comunidad en la enseñanza?
26. ¿Cómo participa la comunidad campesina en los proyectos educativos o en la planificación de las clases?
27. ¿Qué ventajas o dificultades ves en que la comunidad campesina participe más en la educación?
28. ¿Qué sugerencias o recomendaciones tienes para mejorar la relación entre la escuela y las costumbres locales de tu comunidad?

V. Diversidad cultural y lingüística

29. ¿Cuáles son las principales culturas y tradiciones que existen en nuestra comunidad?
30. ¿Qué festividades, costumbres o rituales son los más importantes para la gente de aquí?
31. ¿Hay tradiciones que han cambiado con el tiempo? ¿Qué cosas han hecho que cambien?
32. ¿Cómo afectan las tradiciones y costumbres a la forma de vivir de la gente en la comunidad?
33. ¿Crees que hay una buena convivencia entre todos los grupos de la comunidad o hay tensiones?
34. ¿Existen problemas culturales, económicos o de otro tipo que dificulten que todos se integren bien?
35. ¿Qué piensas sobre el acceso de nuestra comunidad a servicios básicos como salud, educación, agua y electricidad?
36. ¿Hay partes de la comunidad donde el acceso a estos servicios es más difícil?
37. ¿Crees que todos los habitantes de la comunidad tienen el mismo acceso a estos servicios?
38. ¿Cómo se están recuperando y manteniendo los conocimientos tradicionales en la comunidad?
39. ¿Qué rol juegan los mayores en enseñar y compartir estos saberes?
40. ¿Qué lugares de la comunidad son más importantes para la memoria y la historia de todos?
41. ¿Se realizan actividades o ceremonias para recordar la importancia de estos lugares?
42. ¿Qué se está haciendo en la comunidad para fortalecer y revitalizar nuestra lengua local?
43. ¿Cómo ven los habitantes la posibilidad de perder su lengua?
44. ¿Cómo afecta el hecho de hablar varias lenguas en las relaciones sociales y culturales dentro de la comunidad?

VI. Inclusión social y discriminación étnico-racial

45. ¿Cómo entienden y valoran los derechos humanos en nuestra comunidad?
46. ¿Crees que todas las personas de la comunidad saben bien cuáles son sus derechos?

47. ¿Consideras que en la comunidad se respetan los derechos humanos de manera adecuada?
48. ¿Puedes compartir ejemplos de situaciones en las que se hayan protegido o violado los derechos humanos en nuestra comunidad?
49. ¿Qué dificultades hay en nuestra comunidad para asegurar que se respeten y protejan los derechos humanos?
50. ¿Qué piensas sobre las políticas de inclusión que existen en nuestra comunidad?
51. ¿Crees que estas políticas benefician por igual a todos los grupos sociales, culturales y económicos?
52. ¿Sientes que estas políticas han ayudado a integrar mejor a los grupos que históricamente han sido marginados?
53. ¿Cuáles crees que son los principales problemas que causan desigualdad o vulnerabilidad en nuestra comunidad?
54. ¿Hay grupos de personas que están más expuestos a la vulnerabilidad en nuestra comunidad?
55. ¿Qué situaciones o condiciones empeoran la situación de estas personas?
56. ¿Qué tipos de discriminación crees que existen en nuestra comunidad? ¿Hay discriminación por género, etnia, orientación sexual, religión, discapacidad u otros factores?
57. ¿Cómo afecta la discriminación a las personas que la sufren en nuestra comunidad?
58. ¿Qué se está haciendo para prevenir y combatir la discriminación en la comunidad?
59. ¿Existen programas educativos o campañas para reducir la discriminación en nuestra comunidad?
60. ¿Cómo ves la forma en que se está aplicando el enfoque intercultural en nuestra comunidad?
61. ¿Se promueve el respeto y la integración de las diferentes culturas y tradiciones en nuestra comunidad?
62. ¿Qué medidas se han tomado en las escuelas, en el trabajo y en otros lugares para fomentar la convivencia entre diferentes culturas?
63. ¿Qué dificultades has notado al tratar de aplicar un enfoque intercultural en la comunidad?
64. ¿Qué acciones podríamos tomar para superar esos problemas y mejorar la convivencia intercultural?

*Desea agregar alguna apreciación general acerca de la estrategia educativa 'Aprendo en casa' en su Institución Educativa. Desea opinar algo más.
Gracias por su participación.*

Anexo E. Cuestionario de preguntas para entrevista a estudiantes

Datos personales

- 1.Nombre y Apellido:
- 2.Edad:
- 3.Región y Ciudad:
- 4.Grado:

II. Información previa

5. ¿Cómo es tu día a día?
6. ¿Cuéntanos acerca de tu escuela?
7. ¿Qué es lo que más disfrutas cuando vas al colegio?
8. ¿Cuál es el curso que más te gusta? ¿Por qué?
9. ¿Cómo organizas tus actividades en la escuela?
10. ¿Qué no te gusta de la escuela? ¿Por qué?
11. ¿Cómo afectó la pandemia en tu escuela?
12. ¿Cómo te afectó la pandemia?
13. ¿Cómo es tu comunidad?
14. ¿A qué te dedicas en tus tiempos libres?

IV. Gestión intercultural

15. ¿Qué significa para ti el concepto de "interculturalidad"?
16. ¿Qué crees que es importante para que personas de diferentes culturas se respeten entre sí?
17. ¿Cuáles crees que son los mayores problemas para que las diferentes culturas se entiendan bien en la escuela?
18. ¿Qué actividades o cosas que se hacen en la escuela ayudan a que las diferentes culturas se respeten?
19. ¿Qué habilidades piensas que son importantes para entender y relacionarse con personas de otras culturas?
20. ¿Crees que en la escuela se están enseñando esas habilidades? ¿Cómo lo hacen?
21. ¿Cómo crees que la globalización está afectando a tu escuela y a tu comunidad?
22. ¿Has notado cosas buenas o malas que la globalización haya traído a tu comunidad?
23. ¿Crees que la globalización ha cambiado la manera en que los estudiantes de tu escuela se relacionan con personas de otras culturas?
24. ¿Qué tipo de enseñanza se da en tu escuela para aprender sobre otras culturas?
25. ¿Cómo se asegura la escuela de que todos los estudiantes, sin importar de dónde vienen, puedan aprender bien?
26. ¿Qué tipo de educación crees que es mejor para tu comunidad, pensando en sus costumbres y tradiciones?
27. ¿Crees que las clases y actividades en la escuela se adaptan bien a las costumbres de nuestra comunidad?
28. ¿Existen reglas o planes en la escuela que respeten las costumbres y tradiciones de nuestra comunidad?

29. ¿Qué cambios o mejoras sugerirías para que la escuela valore más nuestras tradiciones y costumbres?
30. ¿Cómo participa la comunidad en los proyectos o actividades educativas que se hacen en la escuela?
31. ¿Qué cosas buenas o difíciles ves en que la comunidad participe en la educación de los niños?
32. ¿Qué sugerencias o ideas tienes para que la escuela se conecte más con las culturas y tradiciones de nuestra comunidad?

V. Diversidad cultural y lingüística

33. ¿Cuáles son las principales culturas y tradiciones que existen en nuestra comunidad?
34. ¿Qué fiestas, costumbres o rituales son los más importantes para la gente de nuestra comunidad?
35. ¿Hay tradiciones que han cambiado con el tiempo? ¿Qué cosas han hecho que cambien?
36. ¿Cómo influyen las tradiciones y costumbres en la vida diaria de la gente de la comunidad?
37. ¿Crees que en nuestra comunidad vivimos todos en armonía, o hay tensiones entre grupos?
38. ¿Hay dificultades culturales, económicas o de otro tipo que dificulten que todos se integren bien?
39. ¿Qué piensas sobre el acceso de nuestra comunidad a servicios como salud, educación, agua y electricidad?
40. ¿Hay lugares en la comunidad donde es más difícil acceder a estos servicios?
41. ¿Crees que todas las personas de la comunidad tienen el mismo acceso a estos servicios?
42. ¿Cómo se están recuperando y manteniendo los saberes tradicionales de nuestra comunidad?
43. ¿Qué papel tienen los abuelos y personas mayores en enseñar y compartir estos conocimientos?
44. ¿Qué lugares en nuestra comunidad son muy importantes para la historia de todos?
45. ¿Se hacen actividades o ceremonias para recordar lo importante que son esos lugares?
46. ¿Qué se está haciendo en la comunidad para fortalecer y mantener viva nuestra lengua local?
47. ¿Cómo ven las personas de nuestra comunidad la posibilidad de perder su lengua?
48. ¿Cómo influye hablar varias lenguas en la forma en que las personas se relacionan en la comunidad?

VI. Inclusión social y discriminación étnico-racial

49. ¿Cómo entienden y valoran los derechos humanos en nuestra comunidad?
50. ¿Crees que todas las personas de la comunidad saben bien cuáles son sus derechos humanos?
51. ¿Consideras que en la comunidad se respetan los derechos humanos como se debe?

52. ¿Puedes dar ejemplos de situaciones en las que se hayan respetado o violado los derechos humanos en nuestra comunidad?
 53. ¿Qué dificultades hay en nuestra comunidad para asegurar que se respeten y protejan los derechos humanos?
 54. ¿Qué piensas sobre las reglas o políticas que promueven la inclusión en nuestra comunidad?
 55. ¿Crees que esas reglas benefician por igual a todas las personas, sin importar su origen o situación?
 56. ¿Sientes que estas reglas han ayudado a que los grupos que antes eran marginados se integren mejor?
 57. ¿Cuáles crees que son los principales problemas que causan desigualdad o vulnerabilidad en nuestra comunidad?
 58. ¿Hay grupos de personas que están más expuestos a ser vulnerables en nuestra comunidad?
 59. ¿Qué situaciones empeoran la situación de esas personas?
 60. ¿Qué tipos de discriminación crees que existen en nuestra comunidad?
 61. ¿Hay discriminación por razones de género, etnia, religión, discapacidad u otros motivos?
 62. ¿Cómo afecta la discriminación a las personas que la sufren en nuestra comunidad?
 63. ¿Qué se está haciendo en la comunidad para evitar la discriminación?
 64. ¿Existen programas o actividades en la escuela o en la comunidad para reducir la discriminación?
 65. ¿Cómo ves que se está aplicando el enfoque intercultural en nuestra comunidad?
 66. ¿Se está promoviendo el respeto y la integración de las diferentes culturas y tradiciones?
 67. ¿Qué se está haciendo en la escuela, el trabajo o en otros lugares para fomentar la convivencia entre diferentes culturas?
 68. ¿Qué dificultades has visto al tratar de aplicar un enfoque intercultural en la comunidad?
 69. ¿Qué cosas podemos hacer para mejorar y superar esos problemas?
- Desea agregar alguna apreciación general acerca de la estrategia educativa 'Aprendo en casa' en su Institución Educativa.*

Desea opinar algo más.

Gracias por su participación.

Anexo F. Matriz de recolección de datos en el trabajo de campo

Técnica	Instrumentos	Muestras
Entrevistas semiestructuradas	-Guía de entrevistas -Dispositivo móvil para grabación	-Directivo -Docentes -Padres de familia -Estudiantes
Observación directa	-Experiencia y memoria sustentada en la vivencia docente	-Prácticas educativas -Dinámicas escolares - Prácticas locales
Revisión documental	-Búsqueda y análisis de fuentes digitales	- Documentos institucionales - Normativas educativas - Textos sobre enfoque intercultural
Mapeo de la zona de estudio	-Recorrido exploratorio	- Entorno geográfico y cultural del distrito de Tanta
Registro fotográfico	-Celular	- Documentación visual del entorno geográfico y educativo

Anexo G: Registro fotográfico**Figura 1**

Actual local de la Institución Educativa San Antonio



Figura 2

Actividades deportivas en la Institución Educativa San Antonio



Nota. Tomado de *I.E. San Antonio-Tanta* [Fotografía], por Facebook, 2022.

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1152697455579274&set=pb.100025170917141.2207520000.&type=3>

Figura 3

Actividades ganaderas de la población de Tanta



Nota. Tomado de *Camino Inca Pariacaca* [Fotografía], por Facebook, 2013.

<https://www.facebook.com/caminoincapariacaca/photos/pb.100071746789242.-2207520000./336747349775726/?type=3>

Figura 4

Modelo de estancia para las actividades productivas en Tanta



Figura 5

Laguna Mullucocha en los alrededores del distrito de Tanta



Nota. Tomado de Segura [Fotografía], por Facebook, 2019.

(<https://www.facebook.com/photo/?fbid=10214817558013201&set=pcb.10214817686016401>)

Figura 6

Corral o canchada donde se aloja el ganado



Figura 7

Vista panorámica al distrito de Tanta y la escuela del nivel primario



Figura 8

Vista a los humedales y el Nevado Ticllacocha



Figura 9

Alistando el ganado para trasladarlo a otra estancia



Figura 10

Colocando carga de alimentos a las llamas



Figura 11

Catarata de Pajcha



<p>Al 2022 incrementar el nivel satisfactorio del área de Comunicación en un (90%) de las y los estudiantes con respecto al resultado del año anterior.</p>	<p>EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE tomando en cuenta el enfoque comunicativo, el cuadro de caracterización (fortalezas, necesidades, características, intereses, caracterización lingüística, sociocultural, situaciones generadoras de aprendizajes) de acuerdo a la emergencia sanitaria. -Elaborar el plan lector de aula. -Aplicar estrategias innovadoras para el área de Comunicación, realizando la retroalimentación. -Ejecutar el plan lector virtualmente utilizando las diferentes herramientas tecnológicas, Formulario Google, Quizziz, PPT, videos, Jamboard, videollamadas con el desarrollo de la clase propuesta.</p>	<p>-Actas de evaluación. -Informe del progreso de los estudiantes. -Reuniones virtuales con los padres de familia a través de videoconferencia (vía WATSSAP), Jitsi Meet, Zoom aplicando la pizarra virtaul, Google Meet.</p>	<p>-Directora. -Comisión Plan Lector. -Docente de grado.</p>			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<p>Al 2022 incrementar el nivel satisfactorio del área de Matemática. en un (90%) de las y los estudiantes con respecto al resultado del año anterior.</p>	<p>EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE tomando en cuenta el enfoque de resolución de problemas, el cuadro de caracterización (fortalezas, necesidades, características, intereses, caracterización lingüística, sociocultural, situaciones generadoras de aprendizajes) de acuerdo a la emergencia sanitaria. -Aplicar estrategias innovadoras para el área de Matemática, realizando la retroalimentación. -Realizar actividades lúdicas que permitan el desarrollo de nociones matemáticas, virtualmente utilizando las diferentes herramientas tecnológicas, Formulario Google, Quizziz, PPT, videos, videollamadas</p>	<p>-Actas de evaluación. -Informe del progreso de los estudiantes. -Grupos de whatsapp y/o Telegram para el envío de actividades con la entrega de los links de diferentes plataformas.</p>	<p>-Directora. -Docente de grado.</p>			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Al 2022, incrementar con el 90% de acompañamiento y monitoreo de las actividades pedagógicas del personal docente.	<p>-Planificación Curricular colaborativa, Programación Anual y Experiencias de aprendizaje 2021, bajo el lineamiento del Currículo Nacional de Educación básica Regular, de forma virtual.</p> <p>-Seguimiento al desempeño de los estudiantes, identificando alertas a la implementación estratégica de mejora.</p> <p>Formulación del plan de acompañamiento del monitoreo pedagógico.</p> <p>-Elaboración de instrumentos de monitoreo pedagógico.</p> <p>-Monitoreo del trabajo pedagógico cada trimestre.</p>	<p>-Documentos pedagógicos presentados virtualmente.</p> <p>-Ficha de monitoreo y acompañamiento.</p> <p>-Experiencias de aprendizaje.</p> <p>-Instrumentos de monitoreo pedagógico.</p>	<p>-MINEDU.</p> <p>-UGEL 15.</p> <p>-Directora</p> <p>-Comisión de monitoreo y acompañamiento.</p>				X			X				X	
Al 2023 reducir en un 5 % el porcentaje de estudiantes que no culminan en la IE a causa de labores agrícolas enviados por sus padres.	<p>-Realizar alianzas estratégicas con salud, municipio, policía nacional, psicólogos del entorno social, para brindar una atención integral a los estudiantes.</p>	<p>-Nóminas de matrícula.</p> <p>-Censo escolar.</p> <p>-Actas de evaluación.</p>	<p>-Directora.</p> <p>-Docente de grado.</p>			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Al 2022 la Institución Educativa cuenta con una calendarización según necesidades del contexto y cumplen con el 100% de horas lectivas	<p>-Realizar una calendarización a nivel Institucional para socializar en la IE., de acuerdo a la RVM N° 273-2020. MINEDU. Proponer la calendarización en una reunión a través de videoconferencias de la IE para su aprobación. Difusión de la calendarización de la I.E</p> <p>-Seguimiento de la asistencia virtual y la puntualidad del personal directivo, docente y administrativo.</p>	<p>-Directora de la I.E.</p> <p>-Comisión de calidad, innovación y gestión de aprendizaje.</p> <p>-Calendarización de la I.E. Docentes.</p>	<p>-Directora.</p> <p>-Docentes.</p>			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

presenciales.																		
Al 2022 el 75% de espacios serán salubres, seguros y accesibles que garanticen la salud e integridad física de los estudiantes en la I.E.	-Charlas y talleres de concientización para el cuidado de la salud con el cumplimiento de los Protocolos de bioseguridad ante el COVID 19. -Elaboración e Implementación de proyectos de innovación para la creación de áreas verdes e implementación de los biohuertos de cada grado, con el apoyo de los padres de familia.	-Fotos. -Espacios letrados. -TRIPTICOS. -PPT.	-Directora. -Docentes de grado. -Comisión Ambiental. Padres de familia.			X		X			X							
Al 2022, el 80% participará de los simulacros de sismo a nivel nacional durante el presente año. Siguiendo las señales de seguridad y protocolo de bioseguridad.	-Plan de gestión de riesgos y desastres. Elaboración del croquis y señalización de la institución educativa para ubicar los lugares seguros. -Elaboración del croquis y señalización de su casa para ubicar los lugares seguros. Participación activa en los simulacros nacionales en la institución educativa y/o familia.	-Fotos. -Fichas. -EDAN. -Panel informativo. -Videos .	-Directora. -Comisión de gestión de riesgo y desastres (instituciones públicas). -Docentes de cada grado. -Personal Administrativo. -PP.FF.			X	X		X					X	X			
Al 2022, el 100% participará de las Jornadas de Reflexión durante el año escolar.	-Reuniones de Jornadas de reflexión con las instituciones públicas del entorno, los docentes y APAFA, para que se comprometan con el apoyo a los estudiantes en las actividades integrales estudiantiles.	-Actas de compromiso. -Oficios de invitación. -Fotos, PPT.	-Directora. - Instituciones públicas. -Docentes.			X			X									X
Al 2022, el 100% participaran en la conformación de	-Elaboración y reajuste del PEI. PAT. RI. PCI.	-PEI. -PAT. -RI.	-Directora. -Docentes. -Comités de			X	X		X					X				X

<p>Al 2022, generar en el aula un ambiente óptimo, entre los estudiantes con confianza, solidaridad, respeto que permita la participación activa y la expresión libre y sincera de cada uno de ellos.</p>	<p>-Implementación de acciones a través de alianzas con las organizaciones de la localidad, familias, estudiantes, y personal de la I.E., y la atención oportuna de acuerdos con los protocolos de bioseguridad vigentes, para la promoción de la convivencia y la prevención y atención de la violencia familiar. -Desarrollo de acciones de la hora de tutoría, abordando temas propuestos por el tutor permanentemente para una adecuada formación integral de los estudiantes, brindando soporte socioemocional contantemente.</p>	<p>-Registro anecdotario. -Acta de compromiso. -Informe del docente. -Organizaciones de la localidad, comisaria, Demuna, centro de salud. -Videollamadas. -Fotos. -Evidencias.</p>	<p>-Dirección. -Comisión de convivencia. -Comisión de TOE. -Docentes.</p>			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<p>Al 2022 se cumplirá con todas las actividades programadas durante el Año Escolar 2022.</p>	<p>Cumplimiento de las actividades programadas por todas las comisiones. -Rendición de cuentas.</p>	<p>-Informes de cada comisión.</p>	<p>-Directora. -Docentes.</p>												
<p>Al 2022 se cumplirá con todas las actividades programadas por el MINEDU, DRELP y UGEL 15 durante el Año Escolar 2022.</p>	<p>-Cumplimiento de las actividades programadas por los acompañantes de las tabletas en las áreas focalizadas (matemática, comunicación y ciencias y tecnología). -Rendición de cuentas.</p>	<p>-Reporte de los formadores.</p>	<p>-Docentes.</p>		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Anexo I: Matriz de consistencia

<p>Pregunta General:</p> <p>¿Cómo se implementó el enfoque intercultural en la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, en el distrito de Tanta, durante los años 2020 y 2021, en el contexto de la pandemia de COVID-19?</p>	<p>Objetivo General:</p> <p>Analizar la implementación del enfoque intercultural en la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, en el distrito de Tanta, durante los años 2020 y 2021, en el contexto de la pandemia de COVID-19.</p>						
<p>Preguntas específicas de investigación</p>	<p>Objetivos específicos</p>	<p>Variables</p>	<p>Dimensiones</p>	<p>Indicadores</p>	<p>Fuentes de verificación</p>	<p>Técnicas</p>	<p>Instrumentos</p>
<p>PE1:</p> <p>¿Cómo se implementó</p>	<p>OE1:</p> <p>Analizar la capacidad de</p>	<p>➤ Enfoque intercultural</p>		<p>1.1. Interculturalidad.</p>	<p>-Testimonios de la</p>	<p>- Entrevistas.</p>	<p>-Guía de entrevista.</p>

<p>la gestión intercultural en la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, en el distrito de Tanta, durante la pandemia de COVID-19?</p>	<p>organización, en gestión intercultural, de la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, durante la pandemia de COVID-19.</p>	<p>➤ Comunidad Educativa</p>	<p>1.Gestión intercultural</p>	<p>1.2. Cultura local en el currículo escolar. 1.3. Proyectos y estrategias educativas. 1.4. Aprendo en Casa. 1.5. Instrumentos de gestión contextualizados (Ministerio de educación, 2023). 1.6. Impacto de la globalización en la educación local.</p>	<p>comunidad educativa. - Documentación y reportes de la I.E., UGEL. - Revisión de fuentes secundarias.</p>	<p>- Observación directa. - Verificación de datos. -Análisis de contenido y verificación de datos.</p>	<p>-Análisis de datos. -Resumen de hallazgos. -Fotografías.</p>
<p>PE2: ¿Cómo influyó la diversidad cultural y lingüística en la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, en el distrito de Tanta, durante la</p>	<p>OE2: Analizar cómo influyó la diversidad cultural en la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, durante la pandemia de COVID-19.</p>		<p>2. Diversidad cultural y lingüística</p>	<p>2.1. COVID-19. 2.2. Contexto geográfico y social de la escuela San Antonio. 2.3. Actividades productivas en Tanta. 2.4. Tradiciones ancestrales de Tanta. 2.5. Mitos de Tanta. 2.6. Revitalización de</p>	<p>-Testimonios de la comunidad educativa. -Informes de organismos culturales e investigaciones. - Reporte y documentos de la I.E. - Revisión de fuentes secundarias.</p>	<p>- Entrevistas. - Observación directa. - Verificación de datos. -Revisión de actas. -Revisión documental.</p>	<p>-Guía de entrevista. -Análisis de datos. -Resumen de hallazgos. -Fotografías.</p>

pandemia de COVID-19?				lenguas originarias. 2.7. Lugares sagrados de Tanta.			
PE3: ¿Qué condiciones de inclusión social y eliminación de la discriminación étnico-racial implementó la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, en el distrito de Tanta, durante la pandemia de COVID-19?	OE3: Analizar las condiciones de inclusión social, y eliminación de la discriminación étnico-racial, implementadas por la comunidad educativa San Antonio del nivel secundario, durante la pandemia de COVID-19.		3. Inclusión social y discriminación étnico-racial	3.1. Discriminación en la escuela. 3.2. Ejercicio de derechos fundamentales. 3.3. Acceso a servicios básicos. 3.4. Programas de inclusión social en Tanta. 3.5. Condiciones de vulnerabilidad social en Tanta.	-Testimonios de la comunidad educativa. -Registros visuales. -Documentos de políticas de inclusión y discriminación étnico-racial. - Revisión de fuentes secundarias.	- Entrevistas. - Observación directa. - Verificación de datos. - Revisión documental.	-Guía de entrevista. -Análisis de datos. -Resumen de hallazgos. -Fotografías.