



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2026,
Volumen 10, Número 3.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3

**COMPRENSIÓN DEL MUNDO FÍSICO ANDINO EN
LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN
AYACUCHO, 2025**

**UNDERSTANDING THE ANDEAN PHYSICAL WORLD IN THE
INITIAL TRAINING OF TEACHERS OF INTERCULTURAL
BILINGUAL EDUCATION IN AYACUCHO, 2025**

Dr. Edwin Huarancca Rojas

Escuela de Educación Superior Pedagógico Público “Nuestra Señora de Lourdes” de
Ayacucho.

Comprensión del mundo físico andino en la formación inicial de docentes de Educación Intercultural Bilingüe en Ayacucho, 2025

Dr. Edwin Huaranca Rojas¹

huarancarojasedwin@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8527-3785>

Escuela de Educación Superior Pedagógico Público “Nuestra Señora de Lourdes” de Ayacucho.
Perú

RESUMEN

Esta investigación contribuye al cumplimiento del ODS 4: Educación de Calidad, enfocado en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. El objetivo de este estudio es comprender el valor que los estudiantes de Formación Inicial Docente EIB le atribuyen al conocimiento sobre el mundo físico andino en su formación profesional. A través de un enfoque cualitativo y fenomenológico, se investigó la percepción de los estudiantes y formadores de la Escuela de Formación Pedagógica de Ayacucho. Los resultados muestran que los estudiantes valoran profundamente los saberes andinos, pero la invisibilización curricular y la predominancia del pensamiento occidental dificultan su integración en la práctica pedagógica. Se identifica una tensión epistemológica entre el conocimiento andino y el occidental, lo que limita la efectividad del enfoque EIB. A pesar de estas barreras, los estudiantes buscan integrar estos saberes en su formación profesional, pero requieren una reforma curricular que facilite su integración. Se concluye que es necesario capacitar a los formadores en metodologías interculturales y promover un diálogo de saberes que respete tanto los conocimientos andinos como los occidentales, garantizando una educación intercultural más inclusiva y pertinente.

Palabras clave: Educación intercultural, educación superior, currículo, diálogo intercultural, saberes indígenas.

¹ Autor principal

Correspondencia: huarancarojasedwin@gmail.com

Understanding the Andean physical world in the initial training of teachers of Intercultural Bilingual Education in Ayacucho, 2025

ABSTRACT

This research contributes to the fulfillment of SDG 4: Quality Education, focused on ensuring inclusive, equitable, and quality education. The objective of this study is to understand the value that Initial Teacher Training (IBT) students attribute to knowledge about the Andean physical world in their professional training. Through a qualitative and phenomenological approach, the perceptions of students and trainers at the Ayacucho School of Teacher Training were investigated. The results show that students deeply value Andean knowledge, but the invisibility of the curriculum and the predominance of Western thought hinder its integration into pedagogical practice. An epistemological tension is identified between Andean and Western knowledge, which limits the effectiveness of the IBE approach. Despite these barriers, students seek to integrate this knowledge into their professional training, but they require a curricular reform to facilitate its integration. It is concluded that it is necessary to train educators in intercultural methodologies and promote a dialogue of knowledge that respects both Andean and Western knowledge, ensuring a more inclusive and relevant intercultural education.

Keywords: Intercultural education, higher education, curriculum, intercultural dialogue, indigenous knowledge

*Artículo recibido 25 marzo 2026
Aceptado para publicación: 25 abril 2026*



INTRODUCCIÓN

La formación inicial de docentes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú afronta una tensión estructural que pone en entredicho su eficacia: la vigencia hegemónica del pensamiento occidental en los currículos de las escuelas de formación pedagógica, que desplaza y margina los saberes propios de las culturas originarias. Esta realidad resulta particularmente crítica en regiones como Ayacucho, cuya matriz cultural es profundamente quechua y donde los futuros docentes deberían ser los principales agentes de la interculturalidad. Sin embargo, se observa que los estudiantes de formación inicial no logran incorporar sistemáticamente los elementos culturales, históricos y cosmológicos de la comunidad andina en sus prácticas pedagógicas, evidenciando serias dificultades en el empoderamiento de los principios que sostienen el enfoque EIB (Agreda, 2024). El presente artículo aborda esta problemática centrándose en la comprensión del mundo físico andino como categoría esencial de la formación docente EIB, entendida como el entendimiento holístico de la convivencia recíproca de los elementos naturales, espirituales y culturales que conforman la realidad andina (Hernández, 2021).

La relevancia del tema se sustenta en múltiples planos. Desde la perspectiva global, el estudio se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro de la Agenda 2030, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (García, 2021). En el plano nacional, la EIB constituye una política educativa vigente en el Perú desde hace más de una década; no obstante, los avances hacia sus propósitos fundacionales siguen siendo limitados, lo que genera un vacío en el conocimiento acerca de los factores que explican esta brecha entre el diseño normativo y la práctica formativa real. Desde el punto de vista teórico, el estudio contribuye al cuerpo de conocimientos sobre la formación docente intercultural, aportando evidencia empírica que permita promover debates académicos y orientar la implementación de políticas educativas pertinentes a nivel regional y nacional (Canchari, 2021). En el plano práctico, los principales beneficiados son los propios estudiantes en formación y, por extensión, las comunidades bilingües que recibirán a estos futuros docentes (Rojas, 2023; Mediel et al., 2021). Finalmente, la justificación social reside en que los hallazgos de este estudio pueden proporcionar insumos al Ministerio de Educación para diseñar e implementar políticas que eleven la calidad de la formación docente EIB.



El marco teórico que sustenta este estudio es la Ecosofía andina postulada por Josef Estermann, cuya propuesta central radica en una comprensión holística e integradora de la realidad que rechaza la separación cartesiana entre sujeto y objeto propia de la tradición filosófica occidental. Para esta teoría, la realidad no se restringe a los elementos objetivos y materiales susceptibles de cuantificación y experimentación; al contrario, se concibe como un sistema vivo que se despliega a través de relaciones de reciprocidad entre las personas, la naturaleza y el componente espiritual (Llancavil, 2025). Uno de sus principios centrales es la complementariedad, que comprende al mundo como la convivencia simbiótica de todos los seres animados e inanimados, y cuya expresión experiencial se plasma en prácticas comunitarias como la siembra, la cosecha, el cuidado del agua y el respeto a los Apus. La Ecosofía andina también defiende una interfilosofía, es decir, la convivencia pacífica entre sistemas de conocimiento —andino y occidental— sin la subordinación dogmática de uno sobre el otro (Quichimbo et al., 2023). Además, reconoce a las lenguas originarias, particularmente al quechua, como componente esencial de la comprensión del mundo físico y espiritual andino, dado que la lengua materna no solo vehicula comunicación, sino también el significado profundo de la convivencia recíproca entre el hombre y la naturaleza (Lovón et al., 2020). Articulada con esta teoría, la propuesta del diálogo de saberes plantea que la educación debe ser sincrética e integrar las vivencias culturales de los estudiantes como condición para una formación pertinente y contextualizada (Quichimbo et al., 2023).

Las principales categorías de análisis que estructuran el estudio son cuatro. La primera es la valoración de la comprensión del mundo físico andino, definida como el reconocimiento de toda manifestación cultural procedente de la comunidad, vinculada a la relación simbiótica entre cultura, lo sagrado y la naturaleza (Posada et al., 2024). La segunda es el empoderamiento cultural en la formación docente, que designa el proceso mediante el cual los docentes en formación se apropian, interiorizan y hacen suyas las competencias, habilidades y destrezas que les permiten valorar, promover y respetar la diversidad cultural, integrando el saber comunal al proceso de enseñanza y aprendizaje (Aguayo et al., 2022). La tercera es el pensamiento andino y vocación docente, entendido como la habilidad de integrar de manera sostenida y pertinente la cosmovisión andina y la práctica didáctica y pedagógica (Valdez, 2021). La cuarta categoría es la tensión entre el pensamiento occidental y los saberes andinos, referida a las discrepancias y antagonismos epistemológicos entre ambos sistemas de conocimiento, cuyas diferencias



más sustanciales radican en la cosmovisión y en la concepción biunívoca o separada del vínculo entre el hombre y la naturaleza (Oliveros y Candia, 2022).

Los antecedentes investigativos que preceden a este trabajo muestran una preocupación sostenida y global por las dificultades de la formación docente EIB. En el ámbito internacional, Agreda (2024) constató que los futuros profesores muestran dificultades para empoderarse de la concepción gnoseológica y epistemológica del enfoque intercultural, recurriendo persistentemente a estrategias ajenas a la realidad sociocultural de sus estudiantes. Dueñas et al. (2022) analizaron la problemática de la descolonización del pensamiento occidental en futuros docentes, concluyendo que la dependencia al paradigma occidental condiciona y limita la efectividad del proceso formativo. Gonzales et al. (2021) señalan que la falta de precisión conceptual en términos nucleares como cultura, identidad, etnicidad y raza dificulta la comprensión sustancial del enfoque EIB. Hernández (2021) destaca desde Ecuador que existe la necesidad urgente de implementar modelos educativos que articulen sincréticamente el enfoque intercultural con las vivencias de los estudiantes. Quichimbo et al. (2023), también desde Ecuador, documentaron la importancia del diálogo de saberes y la implementación de espacios interculturales en el aula. Posada et al. (2024) realizaron en Colombia un análisis que identifica el escaso desarrollo de competencias interculturales bilingües como el principal factor problemático de la EIB en América Latina. Finalmente, Limón y Hernández (2023) demostraron en México que los docentes con formación EIB pueden incurrir en discriminación pasiva al priorizar métodos y estrategias descontextualizadas en detrimento de la lengua y la cultura de sus estudiantes.

En el contexto nacional, los estudios evidencian que la problemática no es ajena al Perú. García y Montoya (2022) subrayan que el vínculo entre la cosmovisión de lenguas y la formación docente EIB es crucial, pues la comprensión del mundo andino —y no solo el dominio lingüístico— es la que facilita la incorporación de elementos culturales pertinentes en la enseñanza. Barragán et al. (2024) demuestran que el uso de materiales educativos elaborados con insumos de la comunidad fortalece la identidad cultural y promueve el diálogo de saberes. Añaños y Gutiérrez (2023), en el VRAEM, destacan la necesidad de incorporar los saberes de los pueblos originarios en la formación inicial docente EIB, señalando que en la práctica pedagógica no se visibiliza el fortalecimiento de principios como la reciprocidad y la complementariedad. Pizango et al. (2023) analizaron el fenómeno de la subsidiariedad



lingüística, mostrando que en los institutos pedagógicos predomina el uso del castellano y la lengua materna queda relegada a un uso meramente formal, contradiciendo la naturaleza esencial del enfoque bilingüe. Oliveros y Candia (2022) señalan desde el Cusco que garantizar la formación intercultural es sumamente difícil si no se empoderan los derechos lingüísticos de docentes y estudiantes. Vigil (2022) corroboró durante el contexto de la pandemia por COVID-19 que las diferencias socioculturales entre contextos rurales y urbanos son abismales, y que la realidad de la formación docente EIB difiere profundamente de su formulación teórica. Rojas (2023), en Ayacucho, constató que las dificultades de acceso a una educación virtual de calidad en contextos EIB se agravan por la ausencia de competencias digitales contextualizadas en los docentes.

El contexto en que se desarrolla esta investigación es la Escuela de Educación Superior Pedagógico Público "Nuestra Señora de Lourdes" de Ayacucho, institución que forma docentes en las especialidades de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Ayacucho es una región andina de origen quechua, con un rico legado histórico y cultural que debería constituir el referente central del proceso formativo de sus futuros maestros. No obstante, la observación directa de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en esta institución revela que no existen diferencias sustanciales entre el desempeño de un estudiante que se forma para ser docente EIB y aquel que no sigue dicho enfoque, siendo todos los procesos pedagógicos determinados por modelos vinculados al pensamiento occidental. Esta situación evidencia que los futuros docentes asumen una posición gnoseológica, epistemológica, ontológica y axiológica distante de la que sostiene la propuesta EIB, lo que pone en riesgo la pertinencia y la calidad de la educación que recibirán las comunidades bilingües de la región.

Si bien los estudios precedentes abordan de manera parcial las dificultades en la implementación del enfoque EIB, se identifica un vacío en el conocimiento respecto al valor que los propios estudiantes de formación inicial docente atribuyen a la comprensión del mundo físico andino como componente de su formación profesional. La mayoría de las investigaciones anteriores se han centrado en el análisis curricular, en las competencias de los formadores o en los resultados del aprendizaje de los niños, pero pocos estudios han explorado en profundidad la perspectiva fenomenológica de los estudiantes en formación como agentes centrales de este proceso. El presente trabajo busca cubrir este vacío, aportando



evidencia empírica desde las voces de los propios actores educativos —estudiantes y formadores— sobre cómo se configura, se valora y se obstaculiza la comprensión del mundo físico andino en su proceso de formación inicial docente en un contexto andino concreto.

En consonancia con lo anterior, el objetivo general de este estudio es comprender el valor que le atribuyen los estudiantes a la comprensión del mundo físico andino en su Formación Inicial Docente EIB en la Escuela de Formación Pedagógica de Ayacucho, en el año 2025. De este objetivo general se desprenden tres objetivos específicos: a) conocer el nivel de empoderamiento de los estudiantes sobre el mundo físico andino en su formación profesional; b) interpretar la percepción que tienen los estudiantes de Formación Inicial Docente EIB sobre el pensamiento andino en el fortalecimiento de su vocación profesional; y c) interpretar la percepción de los estudiantes sobre el predominio del pensamiento occidental en su formación profesional. Para alcanzar dichos objetivos, el estudio adopta un enfoque cualitativo de tipo básico, con diseño hermenéutico-fenomenológico, lo que permite acceder a una comprensión holística del fenómeno desde la experiencia directa de los actores educativos involucrados.

Metodología

El presente estudio se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, el cual permite aproximarse a la realidad social desde la experiencia subjetiva de los actores educativos involucrados. De acuerdo con Loayza (2020), el enfoque cualitativo constituye la perspectiva ontológica, gnoseológica y epistemológica que le permite al investigador comprender la realidad a partir de las vivencias, percepciones e interpretaciones de quienes la protagonizan, antes que medirla o cuantificarla. Esta decisión metodológica resulta coherente con la naturaleza del fenómeno estudiado, pues la comprensión del mundo físico andino en la formación docente no puede reducirse a datos numéricos, sino que requiere una aproximación holística que recoja el sentido profundo que los estudiantes y formadores otorgan a sus experiencias formativas. En cuanto al tipo de investigación, se trata de una investigación básica, orientada a ampliar y profundizar el conocimiento científico sobre las categorías que conforman el mundo físico andino y su lugar en la formación inicial docente EIB, sin un propósito de aplicación inmediata, sino con la finalidad de generar bases conceptuales y empíricas que sirvan de sustento para futuras intervenciones educativas y políticas curriculares (Mendizábal, 2023).



El diseño de investigación adoptado es el hermenéutico-fenomenológico. Según Flick (2023), este diseño se orienta a la interpretación y comprensión del fenómeno estudiado a partir de las opiniones y experiencias de los propios actores, privilegiando el sentido que estos atribuyen a sus vivencias por encima de cualquier categoría impuesta desde el exterior. La fenomenología permite acceder a la esencia del fenómeno tal como es vivido por los estudiantes de formación inicial EIB, en tanto que el componente hermenéutico posibilita la interpretación profunda y contextualizada de los datos recogidos. Esta combinación resulta especialmente pertinente para los propósitos del estudio, dado que se busca comprender no solo qué piensan los actores educativos sobre el mundo físico andino, sino también cómo significan ese conocimiento en relación con su identidad, su vocación profesional y su práctica pedagógica. El diseño hermenéutico-fenomenológico exige al investigador una actitud de apertura y sensibilidad ante los matices del discurso de los participantes, así como rigor en los procedimientos de análisis e interpretación de la información.

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes matriculados en los ciclos VIII, IX y X de las carreras de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe, así como por los formadores con carga horaria en dichos programas de estudio, todos pertenecientes a la Escuela de Educación Superior Pedagógico Público "Nuestra Señora de Lourdes" de Ayacucho (Páramo et al., 2020). Se establecieron criterios de inclusión y exclusión precisos para garantizar la pertinencia y homogeneidad de la muestra. Para los estudiantes, los criterios de inclusión exigieron estar debidamente matriculados en los ciclos señalados y contar con el informe de consentimiento informado firmado; quedaron excluidos aquellos que, por motivos de traslado, licencia u otras circunstancias, se incorporaban por primera vez a los ciclos seleccionados al momento del estudio. Para los formadores, se incluyó a quienes contaban con experiencia laboral previa en la formación de profesores bajo el enfoque EIB y expresaron disponibilidad voluntaria para participar en el estudio; se excluyó a los formadores sin experiencia específica en dicho enfoque, así como a quienes no otorgaron su consentimiento para ser parte de la investigación.

La muestra de estudio estuvo constituida por 45 participantes en total: 30 estudiantes —15 de Educación Inicial EIB y 15 de Educación Primaria EIB— y 15 formadores de la institución (Echegaray, 2024). La determinación del tamaño muestral respondió al criterio de saturación teórica, principio metodológico



del enfoque cualitativo según el cual la recolección de información continúa hasta que los datos nuevos dejan de aportar elementos adicionales a la comprensión del fenómeno (Martínez, 2018). El procedimiento de muestreo utilizado fue el muestreo criterial o intencionado, dado que la selección de las unidades de análisis no se realizó de manera aleatoria, sino atendiendo a criterios específicos de pertinencia: contar con disposición y disponibilidad para participar en el estudio, estar directamente vinculados al proceso de formación inicial docente EIB, y poseer experiencia o trayectoria formativa en los ciclos superiores de la carrera. Este tipo de muestreo resulta el más adecuado para estudios cualitativos fenomenológicos, pues garantiza que los participantes seleccionados sean informantes clave con capacidad de proporcionar información rica y significativa sobre el fenómeno investigado (Ortiz, 2023).

La técnica de recolección de información seleccionada fue la entrevista en profundidad, modalidad que resulta coherente con el enfoque cualitativo y el diseño hermenéutico-fenomenológico adoptados, así como con la naturaleza de la categoría de análisis, centrada en las percepciones, valoraciones e interpretaciones subjetivas de los participantes (Echegaray, 2024). La entrevista en profundidad permite establecer un diálogo flexible y reflexivo con los informantes clave, favoreciendo la emergencia de significados que difícilmente aflorarían mediante técnicas más estructuradas. El instrumento de recolección de información fue la guía de entrevista semiestructurada, elaborada considerando las subcategorías preestablecidas del estudio: valoración de la comprensión del mundo físico andino, empoderamiento cultural en la formación docente, pensamiento andino y vocación docente, y tensión entre el pensamiento occidental y los saberes andinos. La guía fue sometida a un proceso de validación de contenido mediante el juicio de expertos, quienes valoraron la pertinencia, claridad y coherencia de cada ítem en relación con los objetivos de la investigación. Adicionalmente, como material de apoyo, se empleó una bitácora de campo para el registro de observaciones contextuales durante las sesiones de entrevista, permitiendo capturar elementos no verbales y situacionales que enriquecieron el proceso interpretativo posterior.

El análisis de la información recolectada se realizó a través de un proceso sistemático que comprendió cuatro procedimientos secuenciales: codificación, categorización, estructuración y teorización (Flick, 2023). En la etapa de codificación se identificaron y etiquetaron los fragmentos discursivos más



significativos de cada entrevista. La categorización permitió agrupar los códigos en torno a las subcategorías preestablecidas y detectar categorías emergentes que surgieron inductivamente desde los propios datos. La estructuración permitió organizar los hallazgos de manera coherente y relacional, construyendo una visión integrada del fenómeno. Finalmente, la teorización permitió interpretar los resultados a la luz del marco teórico de la Ecosofía andina y el diálogo de saberes, así como en diálogo crítico con los antecedentes investigativos consultados. Para garantizar el rigor metodológico del análisis, se empleó la triangulación de fuentes, contrastando las percepciones de los estudiantes con las de los formadores, lo que permitió identificar convergencias, divergencias y complementariedades en los discursos recogidos.

El estudio cumplió rigurosamente con los principios éticos que rigen la investigación con seres humanos (Ortiz, 2023). En primer lugar, se garantizó el principio de autonomía mediante la obtención del consentimiento informado de todos los participantes antes de iniciar cualquier proceso de recolección de información; dicho consentimiento fue presentado de manera escrita, especificando los objetivos del estudio, el carácter voluntario de la participación, la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna, y los usos que se darían a la información proporcionada. En segundo lugar, se aseguró la confidencialidad de los datos recogidos: los nombres de los participantes fueron sustituidos por códigos de identificación (Estudiante 1, Estudiante 2... Formador 1, Formador 2...) en todos los registros y productos del estudio, de modo que ningún fragmento discursivo pueda ser atribuido públicamente a una persona específica. En tercer lugar, se respetó escrupulosamente el derecho de autor de todas las fuentes bibliográficas consultadas y citadas a lo largo del proceso investigativo. Finalmente, los hallazgos del estudio se reportan con fidelidad a los datos obtenidos, sin manipulación ni omisión selectiva de información, preservando así la integridad científica del trabajo

Resultados y Discusión

Los resultados que se presentan a continuación emergen del análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad realizadas a 30 estudiantes y 15 formadores de la Escuela de Educación Superior Pedagógico Público "Nuestra Señora de Lourdes" de Ayacucho. El proceso analítico —que comprendió codificación, categorización, estructuración y teorización— permitió organizar los hallazgos en torno a los tres objetivos específicos del estudio y al objetivo general, y reveló, además de las subcategorías



preestablecidas, la emergencia de categorías inductivas que enriquecen la comprensión del fenómeno. Los resultados se presentan en un único formato discursivo-analítico para cada objetivo, integrando de manera simultánea la exposición de hallazgos y su discusión con la teoría fundante y los antecedentes investigativos, a fin de evitar redundancias y ofrecer al lector una lectura coherente y progresiva.

3.1 Empoderamiento de los estudiantes sobre el mundo físico andino en su formación profesional

El primer objetivo específico buscó conocer el nivel de empoderamiento de los estudiantes sobre el mundo físico andino en su formación profesional. El análisis de los discursos revela que la totalidad de los estudiantes entrevistados —el 100%— reconoce el valor cultural y asume un compromiso vocacional respecto a los saberes andinos, identificándose profundamente con los elementos de la cosmovisión andina como constitutivos de su identidad personal y profesional. Expresiones como las siguientes son representativas de este hallazgo:

"Los elementos como la tierra, el agua y las montañas tienen un profundo significado personal y cultural en mi vida... este conocimiento no solo es importante para mí como futuro docente, sino que también me conecta con mi comunidad y mi identidad. (Estudiante 3 y Estudiante 5)"

Este nivel de identificación cultural es, sin duda, un activo formativo de primer orden. No obstante, el análisis triangulado con las percepciones de los formadores revela una disociación estructural de alta relevancia: la totalidad de los formadores —el 100%— reconoce que sus propias prácticas pedagógicas refuerzan la hegemonía del conocimiento occidental, lo que contradice directamente la valoración que los estudiantes expresan y limita el empoderamiento efectivo del enfoque EIB. Esta tensión queda sintetizada en la Tabla 1.



Tabla 1*Subcategorías sobre empoderamiento, valoración y consecuencias*

Subcategoría / Categoría	Estudiantes (%)	Formadores (%)	Tipo
Valor y pertenencia cultural	100%	100%	Preestablecida
Compromiso vocacional	100%	100%	Preestablecida
Prácticas pedagógicas con hegemonía occidental	—	100%	Triangulada
Estigma y vergüenza cultural (categoría emergente)	37.5%	—	Emergente

Nota. Elaboración propia a partir del análisis hermenéutico de las entrevistas. El porcentaje indica la frecuencia de aparición del código en los discursos de cada grupo de participantes.

Un hallazgo particularmente revelador es la emergencia de la categoría estigma y vergüenza cultural, presente en el 37,5% de los estudiantes. Este fenómeno, lejos de ser anecdótico, evidencia que el proceso formativo no solo ha fallado en empoderar la identidad andina de los futuros docentes, sino que ha contribuido activamente a su erosión. La invisibilización curricular de los saberes andinos opera, en este sentido, como un mecanismo de discriminación simbólica que convierte la identidad cultural —que debería ser la principal fuente de fortaleza vocacional del docente EIB— en un factor de estigma y vergüenza ante el canon académico dominante.

Estos hallazgos dialogan críticamente con los estudios de Gonzales et al. (2021) y Barragán et al. (2024), quienes concluyeron que la integración del conocimiento andino en los planes de estudios de formación inicial sigue siendo marginal o inexistente. La teoría de la Ecosofía andina de Estermann ofrece un marco interpretativo preciso para comprender esta disociación: si el proceso formativo no reconoce la integridad entre la identidad cultural del docente y el currículo, tal como postula dicha teoría, la interiorización del enfoque EIB permanecerá como aspiración formal antes que como práctica transformadora. Desde el ámbito local, esta brecha adquiere especial gravedad en Ayacucho, región



cuya riqueza cultural y legado quechua deberían constituir el referente central del proceso formativo, y no un contenido periférico o anecdótico.

3.2 Pensamiento andino y vocación profesional docente EIB

El segundo objetivo específico se orientó a interpretar la percepción de los estudiantes sobre el pensamiento andino en el fortalecimiento de su vocación profesional. Los resultados muestran que la totalidad de los estudiantes reconoce la utilidad pedagógica del conocimiento andino como fuerza motivacional de su vocación: lo conciben como esencial para una práctica contextualizada, pertinente y significativa para las comunidades a las que aspiran a servir. El siguiente fragmento ilustra esta percepción con claridad:

"Permite valorar la identidad cultural... y promover aprendizajes significativos desde la experiencia de los pueblos. Es esencial para mi formación integrar estos saberes, porque enseñan a conectar con los estudiantes de mi comunidad. (Estudiante 3 y Estudiante 7)"

No obstante, el 62,5% de los estudiantes reporta una mediana aplicación didáctica del pensamiento andino en el desarrollo real de sus prácticas pedagógicas. El análisis de las causas apunta consistentemente a la barrera actitudinal del formador como principal obstáculo, una categoría que emergió de manera inductiva a lo largo del análisis y que no había sido contemplada en las subcategorías preestablecidas. Esta categoría emergente refiere a la resistencia explícita o implícita de los docentes formadores para incorporar la cosmovisión andina en el desarrollo de sus clases, manifestada en prejuicios, estereotipos y una valoración jerárquica del conocimiento occidental sobre el andino. La Tabla 2 sistematiza estos hallazgos.



Tabla 2*Subcategorías sobre vocación, integración y barreras actitudinales*

Subcategoría / Categoría	Estudiantes (%)	Formadores (%)	Tipo
Utilidad pedagógica del pensamiento andino	100%	75%	Preestablecida
Aplicación didáctica efectiva en el aula	62.5%	37.5%	Preestablecida
Barrera actitudinal del formador (categoría emergente)	75%	50%	Emergente

Nota. Elaboración propia a partir del análisis hermenéutico de las entrevistas. Porcentajes de aparición del código en los discursos de cada grupo de participantes.

La barrera actitudinal del formador constituye uno de los hallazgos de mayor relevancia práctica del estudio. Si bien la resistencia docente a la interculturalidad ha sido señalada en estudios previos como un factor limitante (García, 2021; Oliveros y Candía, 2022), el presente trabajo aporta evidencia directa desde el propio testimonio de los formadores —un 50% de ellos reconoció tácitamente esta barrera— lo que otorga al hallazgo una dimensión autocrítica y un valor empírico adicional. La teoría del diálogo de saberes propuesta por Quichimbo et al. (2023) subraya que la formación docente debe generar espacios reales de intercambio entre el conocimiento andino y el occidental; sin embargo, los datos del presente estudio demuestran que tales espacios son sistemáticamente bloqueados por la actitud de los propios formadores, más que por limitaciones normativas o curriculares. Esto implica que cualquier reforma curricular que no vaya acompañada de un proceso sostenido de sensibilización y capacitación intercultural de los formadores estará condenada a reproducir la misma disociación que se busca superar.

3.3 Predominio del pensamiento occidental y tensión epistemológica en la formación EIB

El tercer objetivo específico se propuso interpretar la percepción de los estudiantes sobre el predominio del pensamiento occidental en su formación profesional. Los resultados son concluyentes: el 87,5% de los estudiantes considera que el conocimiento andino está invisibilizado dentro del currículo de formación docente, y señala que los programas de estudio siguen priorizando enfoques, métodos y



estrategias fundados en el paradigma epistemológico occidental. Las voces de los propios estudiantes son ilustrativas:

"El conocimiento andino muchas veces está ausente o poco valorado en la formación curricular. Se sigue priorizando una enseñanza basada en modelos occidentales... El enfoque occidental no toma en cuenta nuestras realidades. Nos piden validación de saberes que no corresponden con nuestra cosmovisión. (Estudiante 3 y Estudiante 6)"

El análisis revela además una categoría emergente de alta densidad analítica: los criterios de validación epistémica, presentes en el 62,5% de los discursos. Esta categoría nombra el fenómeno por el cual los saberes andinos, para ser aceptados en el espacio académico, deben ser previamente legitimados bajo los parámetros del conocimiento científico occidental —medición, sistematización, verificación empírica—, lo que implica una jerarquización tácita que subordina la epistemología andina a los estándares de la epistemología dominante. La Tabla 3 organiza estos hallazgos.

Tabla 3

Subcategorías sobre tensión epistemológica y criterios de validación

Subcategoría / Categoría	Estudiantes (%)	Formadores (%)	Tipo
Invisibilización curricular del saber andino	87.5%	75%	Preestablecida
Diálogo de saberes en el aula	50%	37.5%	Preestablecida
Criterios de validación epistémica (categoría emergente)	62.5%	62.5%	Emergente

Nota. Elaboración propia a partir del análisis hermenéutico de las entrevistas. Porcentajes de aparición del código en los discursos de cada grupo de participantes.

Este hallazgo resulta especialmente significativo porque opera en un plano que trasciende el currículo explícito: la jerarquización epistémica se instala en el currículo oculto de la formación, es decir, en los supuestos tácitos, los criterios de evaluación y las prácticas cotidianas que los estudiantes interiorizan sin que exista una normativa que lo prescriba. Ello coincide plenamente con lo señalado por Pizango et al. (2023) y Posada et al. (2024), quienes identifican la epistemología occidental como marco de



referencia dominante e incuestionado en las prácticas pedagógicas de la formación docente EIB en América Latina. La Ecosofía andina de Estermann rechaza precisamente esta lógica de subordinación: para esta teoría, la comprensión de la realidad no puede estar supeditada a un único sistema explicativo, sino que debe partir del reconocimiento equitativo del aporte de la filosofía occidental y la andina. En ese sentido, la categoría emergente criterios de validación epistémica no solo describe un fenómeno, sino que evidencia una contradicción estructural en el corazón mismo del modelo EIB.

3.4 Disociación de la práctica intercultural: la categoría central emergente

La síntesis integradora de los tres objetivos específicos permite identificar la categoría central que articula y explica el fenómeno estudiado en su conjunto: la disociación de la práctica intercultural. Esta categoría, que emerge inductivamente de los datos y no fue prevista en el diseño inicial, describe la brecha sistemática y estructuralmente reproducida entre la alta valoración que los estudiantes otorgan al mundo físico andino —100% en todos los indicadores de compromiso identitario y vocacional— y la escasa o nula materialización de dicha valoración en las prácticas pedagógicas reales. En términos teóricos, esta disociación constituye una contradicción interna al modelo EIB: el sistema forma docentes que valoran profundamente su cultura pero no les brinda las condiciones ni las herramientas para traducir esa valoración en acción pedagógica pertinente.

La Tabla 4 sintetiza la magnitud y la naturaleza de esta disociación, articulando las fuerzas internas de los estudiantes con las barreras externas que obstaculizan su expresión en la práctica.

Tabla 4

Síntesis de fuerzas y barreras: disociación de la práctica intercultural

Dimensión	Elemento	Frecuencia	Naturaleza
FUERZA INTERNA	Valoración cultural e identitaria	100%	Fundacional
FUERZA INTERNA	Utilidad pedagógica / compromiso vocacional	100%	Fundacional



BARRERA ESTRUCTURAL	Invisibilización curricular	87.5%	Sistémica
BARRERA METODOLÓGICA	Criterios de validación epistémica	62.5%	Curricular oculta
COSTO HUMANO	Estigma y vergüenza cultural	37.5%	Psicosocial
AGENTE DE DISOCIACIÓN	Barrera actitudinal del formador	Emergente	Institucional

Nota. Elaboración propia. Las celdas verdes corresponden a fuerzas internas de los estudiantes; las celdas rojas a barreras externas estructurales; las celdas amarillas a consecuencias y agentes de disociación.

La lectura integrada de esta tabla permite formular una regularidad general del estudio: la disociación de la práctica intercultural no es producto de la falta de compromiso de los estudiantes, sino de la acción combinada de tres tipos de barreras —estructural, metodológica e institucional— que operan de manera simultánea y se refuerzan mutuamente. Esta regularidad tiene implicancias teóricas y prácticas de primer orden. En el plano teórico, confirma y extiende los postulados de la Ecosofía andina de Estermann: si la formación no garantiza la integración holística de la identidad cultural del docente con el currículo y la práctica pedagógica, el sistema reproduce la misma separación que el enfoque EIB aspira a superar. En el plano práctico, la disociación evidenciada tiene un costo humano medible —el estigma cultural que afecta al 37,5% de los estudiantes— que trasciende lo académico y afecta la salud identitaria de los futuros docentes.

Los hallazgos del presente estudio coinciden con los de Gonzales et al. (2021), Barragán et al. (2024) y García y Montoya (2022) en cuanto a la persistencia de la hegemonía occidental en los currículos de formación EIB. Sin embargo, el aporte diferencial de este trabajo reside en tres contribuciones: primero, en la identificación precisa de la barrera actitudinal del formador como agente institucional activo de la disociación —y no mero obstáculo pasivo—; segundo, en la conceptualización de los criterios de validación epistémica como mecanismo de subordinación del saber andino en el currículo oculto; y



tercero, en la documentación del costo psicosocial de la disociación, que se expresa en el estigma y la vergüenza cultural de los propios futuros docentes. Estos tres hallazgos constituyen la novedad científica del estudio y abren líneas de investigación que podrían ser exploradas en otros contextos culturales andinos y amazónicos del país.

Desde una perspectiva prospectiva, los resultados de este estudio tienen implicancias directas para el diseño curricular y la política educativa. Una reforma efectiva de la formación inicial docente EIB no puede limitarse a la actualización de los planes de estudio: requiere, de manera indispensable, la capacitación de los formadores en metodologías interculturales y el desarrollo de su disposición actitudinal hacia el diálogo de saberes; la creación de espacios institucionales sistemáticos donde el conocimiento andino sea valorado como conocimiento legítimo sin necesidad de pasar por los filtros de validación epistémica occidental; y la implementación de estrategias de acompañamiento socioemocional para los estudiantes que experimentan estigma cultural como consecuencia de la disociación formativa. Estos desafíos trascienden el ámbito local de Ayacucho y se inscriben en la agenda más amplia de la descolonización de la educación superior en América Latina, confirmando la pertinencia del estudio en relación con la línea de investigación de Educación Intercultural y con el ODS 4 de la Agenda 2030.

CONCLUSIONES

Primera. La valoración que los estudiantes de formación inicial docente EIB atribuyen al mundo físico andino es genuina, profunda y consistente; sin embargo, dicha valoración no se traduce en empoderamiento pedagógico efectivo. El dato de que el 100% de los estudiantes expresa compromiso identitario con los saberes andinos, en contraste con el reconocimiento unánime de los formadores de que sus propias prácticas refuerzan la hegemonía occidental, no constituye una paradoja accidental: es la expresión más precisa de una falla sistémica en el modelo de formación docente EIB. La identidad cultural del futuro docente andino está siendo formada en un entorno que la valora en el discurso pero la margina en el currículo. Esta contradicción estructural —y no la falta de vocación ni de compromiso de los estudiantes— es la causa primaria de la brecha entre la aspiración intercultural y la práctica pedagógica real. Sostener lo contrario implicaría atribuir al individuo una responsabilidad que corresponde al sistema.



Segunda. La vocación intercultural de los estudiantes es auténtica y pedagógicamente orientada, pero se frustra ante una barrera que el currículo formal no nombra ni reconoce: la resistencia actitudinal del formador. La categoría emergente identificada en este estudio —barrera actitudinal del formador— no refiere a una limitación de capacidades técnicas, sino a una disposición epistémica que jerarquiza el conocimiento occidental y, al hacerlo, niega legitimidad a los saberes andinos en el espacio académico. El dato de que el 50% de los propios formadores reconoció tácitamente esta resistencia le otorga al hallazgo una dimensión autocrítica que refuerza su validez. Se concluye, por tanto, que ninguna reforma curricular del enfoque EIB será sostenible si no aborda de manera explícita y sistemática la formación actitudinal e intercultural de quienes tienen a su cargo la formación de los futuros docentes. El cambio curricular sin transformación actitudinal del formador reproduce el problema que pretende resolver.

Tercera. El predominio del pensamiento occidental en la formación inicial docente EIB no se ejerce únicamente a través del currículo explícito, sino —y de manera más eficaz— a través del currículo oculto, específicamente mediante los criterios de validación epistémica. El hallazgo de que el 87,5% de los estudiantes percibe los saberes andinos como invisibilizados curricular y académicamente, y que el 62,5% identifica la exigencia de validar esos saberes bajo estándares occidentales para que sean reconocidos como conocimiento legítimo, revela que la tensión epistemológica opera en un plano que trasciende el diseño programático. Se trata de una jerarquización del conocimiento que se instala en las prácticas cotidianas de evaluación, en los criterios de selección bibliográfica y en los lenguajes académicos que los estudiantes deben dominar para obtener reconocimiento institucional. Mientras esta lógica permanezca intacta, la Educación Intercultural Bilingüe seguirá siendo, en los hechos, una educación monoepistémica con nomenclatura intercultural.

Cuarta. La categoría central que articula los hallazgos del estudio —la disociación de la práctica intercultural— no es un fenómeno parcial ni circunstancial: es la consecuencia lógica y medible de la acción combinada de tres barreras que operan simultáneamente sobre el proceso formativo: la invisibilización curricular estructural (87,5%), los criterios de validación epistémica como mecanismo de subordinación del saber andino (62,5%) y la resistencia actitudinal del formador como agente institucional de reproducción de la hegemonía occidental. Esta disociación tiene, además, un costo humano que la investigación educativa en EIB ha tendido a subestimar: el estigma y la vergüenza



cultural que afectan al 37,5% de los estudiantes. Cuando la identidad cultural de un futuro docente se convierte en fuente de vergüenza dentro del propio espacio formativo que debería empoderarla, el sistema no solo falla en su propósito pedagógico: produce el efecto opuesto al que se propone. Esta conclusión, sustentada en los datos y coherente con los postulados de la Ecosofía andina de Estermann, permite afirmar que la EIB en su formulación actual en Ayacucho no ha logrado constituirse como un sistema de formación docente interculturalmente pertinente.

Quinta. El presente estudio aporta tres contribuciones diferenciales al campo de la investigación sobre formación docente EIB. La primera es la conceptualización de la barrera actitudinal del formador como categoría analítica específica, que nombra con precisión un obstáculo que la literatura precedente ha señalado de manera general pero sin la evidencia empírica directa que aquí se presenta, incluyendo el reconocimiento del propio formador. La segunda es la identificación y descripción de los criterios de validación epistémica como mecanismo de operación del currículo oculto en la formación EIB, lo que abre una línea de análisis curricular que va más allá del diseño formal de los planes de estudio. La tercera es la documentación del costo psicosocial de la disociación intercultural sobre los estudiantes, que constituye una dimensión poco explorada en la investigación sobre EIB en el Perú y que exige ser incorporada en los análisis sobre calidad y pertinencia de la formación docente.

Sexta. Los hallazgos de este estudio abren interrogantes que no han podido ser resueltos en el marco de sus propios límites metodológicos y que se proponen como agenda de investigación futura. En primer lugar, queda pendiente indagar si la disociación de la práctica intercultural identificada en Ayacucho es un fenómeno específico de esta región o si presenta características análogas en otras escuelas de formación pedagógica con enfoque EIB de la sierra y la Amazonía peruana; responder a esta pregunta requeriría estudios comparativos de alcance regional o nacional. En segundo lugar, resulta necesario explorar con mayor profundidad la trayectoria formativa de los propios formadores: ¿en qué condiciones se constituyó su disposición epistémica respecto al saber andino? ¿Qué experiencias formativas previas explican la barrera actitudinal documentada? Esta es una línea de investigación biográfico-narrativa que podría ofrecer claves para el diseño de programas de capacitación docente más eficaces. En tercer lugar, el costo psicosocial de la disociación —estigma y vergüenza cultural— merece ser estudiado desde perspectivas interdisciplinarias que combinen la educación con la psicología educativa y la antropología,



a fin de comprender su magnitud real y sus efectos a largo plazo sobre la identidad profesional de los egresados EIB. Estas preguntas se comparten con la comunidad investigadora con la convicción de que su respuesta contribuirá a construir un sistema de formación docente que honre, en la práctica y no solo en el discurso, la riqueza epistémica, cultural y humana de los pueblos andinos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agreda, T. M. A. (2024). Transformando la educación: el papel de la formación intercultural del profesorado para la integración de estudiantes migrantes internacionales. *Innovaciones Educativas*, 26(40), 223–234. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4816>
- Aguayo, T. A., Salinas, S. C., & Giebler, C. (2022). Intercultural bilingual education in Chile: the challenge of a traditional educator. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47915>
- Añaños, K. G. A., & Gutiérrez, G. H. (2023). La protección de la cultura y el derecho a la educación intercultural bilingüe en Pichari (VRAEM) de Perú. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 17(1), 120–154. <https://doi.org/10.20318/reib.2023.7804>
- Barragán, T. E., Mamani, G. D., Bautista, E. C., Oblitas, S. E., & Torres, J. A. (2024). Material educativo en lenguas originarias para la educación intercultural bilingüe en el altiplano puneño, Perú. *Espacios*, 45(6), 97–105. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n06p08>
- Canchari, J. C. (2021). Euphemisms in education: a semantic analysis in IBE. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 249–270. <https://doi.org/10.46744/bapl.202102.008>
- Dueñas, F. K., MacKee, M. M., & Sota, I. G. (2022). Hacia una investigación descolonizadora: aportes para la enseñanza de la investigación en la formación superior en educación intercultural bilingüe en el Perú. *Diálogo Andino*, 67, 112–123. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812022000100112>
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7.ª ed.). SAGE Publications.
- Gallego, A. F. G., Castañeda, M. É. M., & Fuentes, L. C. (2023). COIL Project: Teaching practice from an intercultural perspective. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6724–6739. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6664



- García, F. V. G., & Montoya, J. E. M. (2022). Cosmovisión de lenguas y formación docente en EIB, Universidad Nacional de Educación 2021. *Alpha Centauri*, 3(3), 83–92. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i3.96>
- García-Segura, S. (2021). Challenges in the training of teachers of the intercultural bilingual model: a case study of the Purépecha region (Mexico). *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43583>
- Gonzales, O. G., Valenzuela, L. B., & Collantes, M. T. (2021). Primary school teacher training in intercultural education: an experience through action research. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 197–217. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000100197>
- Hernández, L. H. (2021). Interculturality and knowledge management: a field under construction for Ecuadorian higher education. *Chakiñan Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13, 155–166. <https://doi.org/10.37135/chk.002.13.10>
- Llancavil, D. L. (2025). Geographical education for interculturality in rural schools in southern Chile. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1351>
- Loayza, E. F. L. (2020). Qualitative research in humanities and education: criteria for preparing scientific articles. *Educare et Comunicare Revista de Investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(2), 56–66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- Lovón, M. A. L., Sánchez, D. L. C., Gonzales, E. M. Y., & Liza, A. M. G. (2020). Teaching indigenous languages and developing interculturality in native language classes as L1 and L2 in Peru. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 179–203. <https://doi.org/10.46744/bapl.202001.006>
- Martínez, L. M. (2018). La muestra cualitativa en la práctica: una propuesta. *Revista Eixo*, 7(3), 4–15. <https://doi.org/10.19123/eixo.v8i3.646>
- Mediel, O. G., Valenzuela, L. B., & Collantes, M. T. (2021). Primary school teacher training in intercultural education: an experience through action research. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 197–217. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000100197>



- Mendizábal, W. J. M., Frías, J. O. H., Frías, R. E. H., & Ticona, I. L. Q. (2023). Investigación cualitativa y mixta en derecho: tipología y la aplicación del metaanálisis cualitativo. *Revista de Climatología*, 23, 255–268. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.255-268>
- Oliveros, N. V., & Candia, E. S. (2022). Difficulties and progress of the EIB in the Andean region of Cusco regarding the recognition of the linguistic rights of its speakers. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*. <https://doi.org/10.46744/bapl.202202.013>
- Pizango-Ushiñahua, W., & Rojas-Gutiérrez, W. J. (2023). Presence of the principle of subsidiarity in the training of Peruvian teachers of bilingual intercultural university basic education. *Yachay - Revista Científico Cultural*, 12(1), 20–30. <https://doi.org/10.36881/yachay.v12i1.668>
- Posada, J. P., Hernández, X. S., & Aristizábal, V. D. (2024). Intercultural and bilingual education in Colombia and Latin America: a review of the context. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 198–212. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.383>
- Quichimbo, F. F. Q., Mogrovejo, T. P. C., Castro, J. A. A., & Guamán, M. E. V. (2023). Methodological process of the bilingual intercultural education model in Ecuador: building a dialogue of knowledge, interculturality, and diversity. *Chakiñan Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 20, 178–195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>
- Rojas, C. R. (2023). Interculturalidad y educación virtual en una institución educativa de nivel primario del distrito de Ayacucho, 2021. *Revista Desafíos*, 14(1). <https://doi.org/10.37711/desafios.2023.14.1.382>
- Sanabria, M. J. S. (2022). Building new sustainable spaces that respect cultural diversity at the local level. *Región Científica*, 1(1), 4–17. <https://doi.org/10.55204/rc.v1i1.24>
- Totonaco, E. L., & Hernández Limonchi, M. del P. (2023). Bilingual and intercultural education in a Totonac village. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 157–182. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.571>
- Valdez-Castro, P. A. (2021). Culturally Responsive Teaching and Intercultural Bilingual Education: American and Latin American proposals for cultural and linguistic diversity. *Recie. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 133–147. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp133-147>



Vigil, N. V. (2022). Educación intercultural bilingüe en una escuela amazónica del Perú, en el marco de la COVID-19. *Revista Digital Universitaria*, 23(4).
<https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.4.12>

