

La escuela como espacio de reproducción cultural-lingüística: estudio de caso sobre las *wankas* del quechua sureño en la IE Guillermo Viladegut de la Comunidad Campesina San Sebastián de Curasco

The school as a space for linguistic cultural reproduction: A case study on the *wankas* of southern Quechua at the El Guillermo Viladegut of the San Sebastián de Curasco Peasant Community

Victor Manuel Chahuayo Sucñer¹

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú
waqchawawa29@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4101-3118

Wilian Barbaran Ludeña²

Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo, Perú
wilianbarbaranludeña@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4166-7787

Wilmer Burga Muñoz³

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú
wilmer.burga@unmsm.edu.pe
ORCID: 0000-0002-8913-8385

Citar como: Chahuayo Sucñer, V., Barbaran Ludeña, W. y Burga Muñoz, W. (2024). La escuela como espacio de reproducción cultural-lingüística: estudio de caso sobre las *wankas* del quechua sureño en la IE Guillermo Viladegut de la Comunidad Campesina San Sebastián de Curasco. *Desde el Sur*, 16(1), e0003.

1 Magíster en Gestión de la Educación por la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSACC), licenciado en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura por la Universidad Tecnológica de los Andes (UTEA) y doctorando en Lingüística en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Director designado en la IE Antonio Ocampo de Curahuasi. Especialista en la UGEL Grau en el área de Comunicación. Diplomado en Gestión y Liderazgo Pedagógico por la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL). Autor de varios libros, entre cuentos y novelas.

2 Sociólogo y antropólogo por la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP). Estudió el programa de Gobernabilidad, Gerencia Política y Gestión Pública en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). También llevó una pasantía en la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP en la especialidad de Ciencia Política y Gobierno. Es analista político en *Columna Sociológica*.

3 Magíster en Lingüística por la UNMSM, licenciado en Educación en la especialidad de Lenguaje y Literatura por la Universidad Nacional de Cajamarca (UNC), y doctorando en Lingüística en la UNMSM. Tiene un diplomado en High Education en LIU (Laureate International Universities) y una diplomatura en Acompañamiento y Evaluación de la Tesis Universitaria. Ejerce la docencia en universidades públicas y privadas. Es autor de cuentos, poesía y artículos científicos en lingüística.

RESUMEN

Esta investigación recoge las *wankas*, que son un conjunto de cantos dedicados a la siembra de maíz como práctica ancestral en una comunidad campesina. Por ello, se ha propuesto como objetivo recopilar y comprender los saberes locales en la agricultura (siembra de maíz) como identidad lingüística, basados en la oralidad y escritura de las *wankas* del quechua sureño en la Institución Educativa (IE) Guillermo Viladegut de la Comunidad Campesina San Sebastián de Curasco (Apurímac, Perú). Para alcanzar tal propósito, se ha seguido un enfoque cualitativo, mediante un diseño de estudio de caso y se ha utilizado la entrevista semiestructurada que fue aplicada por los estudiantes del VII ciclo a seis sabias de la comunidad. Uno de los resultados obtenidos es que la escuela es el espacio reproductor de los saberes locales en lengua materna (quechua sureño), ya que fortalece la identidad lingüística tanto oral y escrita de la *wankas* en los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Escuela, *wankas*, identidad lingüística, quechua sureño, oralidad, escritura

ABSTRACT

This research includes the *wankas*, which are a set of songs dedicated to the planting of maize as an ancestral practice in a peasant community. For this reason, the objective has been to collect and understand local knowledge in agriculture (corn planting) as a linguistic identity based on the orality and writing of the *wankas* of southern Quechua at the Guillermo Viladegut Educational Institution of the San Sebastián de Curasco Peasant Community (Apurimac, Perú). To achieve this purpose, a qualitative approach has been followed, through a case study design and the semi-structured interview that was applied by the students of the VII cycle to six wise women from the community has been used. One of the results obtained is that the school is the space for the reproduction of local knowledge in the mother tongue (Southern Quechua), strengthening the oral and written linguistic identity of the *Wankas* in the students.

KEYWORDS

School, *wankas*, linguistic identity, southern Quechua, orality, writing

1. Introducción

La sociedad convive entre la tradición y la modernidad. La escuela es el espacio de esa fricción entre las dos tendencias, donde la modernidad absorbe a la tradición. No obstante, las *wankas* representan esa tradición lingüístico-cultural anclada en las prácticas agrarias de la comunidad campesina que se resiste a ese cambio abrupto contraído por los saberes hegemónicos de la modernidad. En ese sentido, el objetivo de investigación ha sido recopilar y comprender los saberes locales en la agricultura como identidad lingüística, basados en la oralidad y la escritura de las *wankas* del quechua sureño en la IE Guillermo Viladegut de la Comunidad Campesina San Sebastián de Curasco.

En relación con lo mencionado, los saberes locales han contribuido a la práctica oral y escrita del idioma quechua. El aporte de las vivencias familiares ha facilitado la labor pedagógica, al permitir que la oralidad del idioma sea una práctica sociocultural, puesto que la lengua materna se convirtió en un recurso pedagógico en el desarrollo de las capacidades comunicativas del estudiante. En esta misma línea, las funciones comunicativas basadas en el quechua se han internalizado en las familias, pues los maestros han contribuido en el fortalecimiento de los saberes locales de la comunidad (León, 2015).

No obstante, en otros contextos los maestros no han contribuido al fortalecimiento de la lengua originaria (quechua); más bien han castellanzado a los estudiantes de habla quechua, a pesar de que es evidente que los estudiantes y padres muestran una actitud positiva para el uso del quechua en diferentes contextos, revalorando la lengua y cultura (Castillo, 2020). Sin embargo, la escuela no ha sabido aprovechar la riqueza cultural de los pueblos originarios, como los saberes locales, para impulsar un aprendizaje asertivo de la oralidad y la escritura de la lengua quechua con los estudiantes.

En un contexto en el que las reformas educativas presentan serias dificultades en políticas interculturales transversales (Julca Guerrero, 2023), no se han encontrado estudios sobre la revalorización de las *wankas* como producto histórico-cultural de los pueblos originarios. En ese sentido, esta investigación es primordial, porque permite entender las dinámicas socioculturales en la promoción de una educación intercultural que reconstruye los saberes locales desde una mirada de un Estado inclusivo. De esta manera, se revalora tanto lo lingüístico como lo cultural, y se gesta una

identidad hereditaria en la sociedad. Por este motivo, este estudio pretende contribuir a ser la base para otras investigaciones de recuperar saberes locales (*wankas*) mediante una planificación curricular para la formación del estudiante desde un enfoque intercultural.

Por lo tanto, la comunidad es la memoria viviente de las prácticas ancestrales, mientras que la escuela es el espacio reproductor de esa memoria, que, en este caso en particular, se ha intentado fortalecer la identidad etnolingüística mediadas por la oralidad y la escritura de las *wankas* a través de diferentes experiencias de aprendizaje en una planificación curricular anual. En ese sentido, el estudio está estructurado de la siguiente manera: en primer lugar, se aborda el marco teórico; en segundo lugar, se trata la metodología; seguidamente se explican los resultados y discusión; finalmente, se plantean las conclusiones.

2. Marco teórico

2.1. La escuela como nexo de identidad lingüística

Los grupos sociales siempre están en búsqueda de estatus y poder para diferenciarse de los otros. Por lo tanto, la escuela es un ente dador de oportunidades sociales a los individuos (Bonal, 2004). Por ello, las *wankas* representadas por la comunidad campesina, en su afán por posicionarse, encuentran en la práctica social identitaria una barrera ante una estructura del poder público que lo subsume encarnado por el Estado. En ese sentido, la escuela debe jugar ese rol de reproducción cultural-lingüística suscitada por la práctica cotidiana (Dietz, 2017), al recoger los saberes locales (*wankas*) para luego ser comprendidos por los propios actores.

En relación con lo mencionado, la comunidad es el sostén cultural ante los ideales de la escuela. La comunidad otorga insumos para que la escuela tenga forma y sentido de pertenencia. Por ejemplo, en la comunidad campesina de San Sebastián de Curasco, provincia de Grau, región Apurímac, las *wankas* son canciones dedicadas a la siembra de maíz, las cuales son saberes locales aún practicados por los campesinos en esta actividad agraria. Durkheim (2003), al respecto de la sabiduría de los pueblos difundidos por la educación, sostiene que:

Los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional no somos nosotros quienes, individualmente, los hemos creado. Son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de esta. Incluso, en su mayor parte, son obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido (p. 54).

En otras palabras, los saberes se han mantenido mediante la oralidad, los cuales han servido de un componente sustancial para que la lengua se fortalezca por medio de la escuela con acción laboriosa de los comuneros que aún mantienen a las *wankas* dentro de su bagaje cultural. En ese sentido, este conocimiento ancestral acumulado por generaciones se transmite a sus descendientes a través de los cantos en quechua como representación de su lengua materna. De esta manera, las lenguas no están aisladas de la visión del mundo como las diferentes manifestaciones simbólicas y producciones culturales. Así, la identidad lingüística se relaciona directamente con la visión del mundo que tiene toda la complejidad de la vida misma (Palmer, 2000); por ende, la escuela actúa a través de la lengua como ente de identidad colectiva.

Así, las *wankas* persisten en convivencia con el castellano, a pesar del dominio de la cultura occidental. La lengua materna (quechua) es el instrumento fundamental de la existencia de grupos sociales subalternos que mantienen viva la cultura ancestral. En el trasfondo conceptual de la lengua se concentran experiencias, conocimientos y sabiduría que enaltecen la práctica social-comunitaria, puesto que la lengua es la herramienta que permite transmitir no solo el léxico, sino el acervo cultural de un pueblo (Durkheim, 2003). De esta manera, la educación es la bisagra entre la mente del estudiante con su entorno sociocultural para la consistencia de la lengua originaria. Por ende, quien enseñe en los espacios de interculturalidad deben ser profesionales con dominio de las lenguas originarias para transmitir las tradiciones ancestrales heredadas dentro del desarrollo sociohistórico de la lengua (quechua) (García y Pulido, 1994).

2.2. Oralidad y escritura en la escuela

La palabra es un símbolo construido por el hombre en los caminos de su historia; por lo tanto, el castellano en su escritura y oralidad de ese símbolo se ha impuesto sobre los otros símbolos de las lenguas originarias como es el quechua. Ello se debe a que no todas las civilizaciones han privilegiado la oralidad, pues la cultura occidental privilegia a la escritura como medio de perdurabilidad del conocimiento (Meneses, 2014). Así, el castellano en el sistema educativo peruano actúa como una forma de «violencia simbólica» bajo la acción pedagógica imponiendo significaciones con valor legítimo en la escuela (Bourdieu y Passeron, 1996), lo que es un atropello ante las otras subculturas. En ese sentido, la escuela debe desarrollar la oralidad y la escritura de la lengua originaria en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), para no mutilar el bagaje cultural de los pueblos ancestrales mediante el castellano.

En relación con lo mencionado, hablar y escribir implica una serie de habilidades lingüísticas y culturales que son de dominio de los hablantes para poder interactuar con sus congéneres. Por ello, la oralidad es una de las primeras manifestaciones de expresión de los pueblos, por lo cual esta ha sido un medio de transmisión de valores, saberes y conocimientos de cada civilización. De esta manera, se puede afirmar que la oralidad tiene un vínculo directo con el pensamiento, porque expresa una construcción individual de la realidad de cada persona (Meneses, 2014). Sin embargo, no solo la oralidad converge en el pensamiento del sujeto, sino también la escritura, puesto que implica la capacidad de saber pensar y saber hacer cognitivamente en la práctica social. Pensar requiere de un razonamiento al hablar y al escribir, ya que mejora nuestras habilidades comunicativas (González *et al.*, 2011). Así, el autor concluye que «Pensar en este sentido conduce a pensar en qué se dice y cómo se dice, el por qué se dice y el para qué se dice» (p. 267).

En esta misma línea, la escritura en una lengua permite la profundización de recursos lingüísticos y es más extensa que el oral (Ong, 2016). Sin embargo, no debe considerarse a la oralidad por debajo de la escritura; más bien, ambos están en el mismo nivel y se les debe dar la misma importancia. En torno a ello, se destaca a la entrevista como técnica de comunicación y, a su vez, como instrumento de recojo de datos; asimismo, la exposición como técnica de presentación de información recogida y organizada de manera grupal frente al salón de clase.

En consecuencia, la escritura es una manifestación lingüística que presenta un propósito determinado; sin embargo, escribir no solo consiste en la conexión de palabras con significado contextual y pertinencia, sino que responda a la intención comunicativa que se quiere transmitir (Cassany *et al.*, 1998). En ese sentido, la escritura debe seguir una estructura determinada para ser objetiva (Cohen, 1994). Por otra parte, siguiendo a Cassany *et al.* (1998), redactar un texto es un proceso complejo que requiere de ciertas estrategias para lograr el objetivo de la producción de un texto. Estas estrategias consisten en plantearse objetivos de escritura, buscar y ordenar información, imaginar lo que se quiere escribir, realizar borradores, reescribir, usar un lenguaje adecuado, entre otras estrategias.

Redactar no solo tiene fronteras sintácticas, sino que en el proceso de redacción se estructuran ideas culturales formadas por la comunidad, donde la escuela provee de herramientas pedagógicas al alumno para conectarse con lo que produce el entorno social. Como bien señala Serafini (1997), escribir es un proceso que implica, en primer lugar, la planificación del texto a escribir; en segundo lugar, la producción de ideas y organizarlas; en tercer lugar, realizar la redacción del texto produciendo ideas claras

y concisas; por último, se debe realizar la revisión del texto, lo que es el punto más complejo, puesto que se debe tener en cuenta la integridad del texto y que todas sus partes estén coherentes y cohesionadas. En ese sentido, las propiedades textuales, la ortografía, las normas y estilos de redacción son de suma importancia, dependiendo del tipo de texto que se redacta.

2.3. La escuela como reproducción cultural

La escuela es la fuerza movilizadora de todo un sistema de conocimientos que la sociedad ha acumulado. Por lo tanto, se debe entender a «la escuela como base orgánica del sistema educativo nacional» (Mejía y Urrutia, 2013, p. 6). Como es el cimiento de toda una estructura pública, la escuela puede ser reformada o deformada en función de las élites. Se formaliza en la escuela que la educación es la expresión del poder; es decir, en el trasfondo de la pedagogía se ejerce un tipo de cultura acomodada que es asimilada y adoptada por los grupos receptores; entonces, definir a la escuela implica conceptualizarla socioculturalmente. De esta manera, la escuela queda apropiada por una cultura propia de «las clases dominantes», que es la que enmascara su «naturaleza social» y se ubica como la «cultura objetiva e indiscutible» que rechaza al mismo tiempo el apogeo cultural de «otros grupos sociales»; en otras palabras, la escuela legitima el dominio como una forma de arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1996).

Como ya se ha señalado, la escuela reproduce un tipo de poder de un grupo sobre el otro. En la escuela, el poder del Estado se ejerce sobre la sociedad. A estas relaciones de fuerza se denomina «violencia simbólica», que se constituye en todo poder que impone significados legítimos que se disimulan o pasan desapercibidos por las relaciones de fuerza entre el uno y el otro, es decir, una fuerza específicamente simbólica como puede ser el quechua que queda subyugada por el castellano (Bourdieu y Passeron, 1996). Frente a la definición de escuela como institución especializada responsable de transmitir conocimientos, habilidades, destrezas; también fomenta actitudes, disposiciones y caracteres; por último, crea y forma sujetos con identidades (Tarabini, 2020).

2.4. Saberes locales: las *wankas* - cultivo de maíz

Las culturas ancestrales peruanas se caracterizan por el desarrollo de la agricultura como eje de otras actividades. Tanto las danzas como los cantos están asociados a esta actividad agraria, que ha sido el núcleo que congrega a la familia y la comunidad. Sin embargo, esta actividad ha cruzado las barreras étnicas de la comunidad, hasta llegar a la escuela que sirve como espacio de interacción social, donde también se revalora la

agricultura y sobre todo otros elementos que se conjugan con esta actividad. En este sentido, se puede evidenciar ciertos saberes locales en la agricultura que constituyen como parte de la identidad colectiva.

En relación con lo mencionado, las *wankas* como cantos agrícolas se van tejiendo en cada pueblo con características propias. Su difusión va tomando forma desde la cultura Tiahuanaco (Perú y Bolivia) en los alrededores del lago Titicaca, que al desintegrarse formaron señoríos; luego, estos migraron a otras regiones como Ayacucho, Apurímac y Cusco. Por último, los incas, por su característica de la síntesis cultural, van condensando las *wankas* en sus rituales a la Pachamama (Arce, 2014). En esa misma línea, durante el periodo colonial, las *wankas* permanecieron como práctica ancestral, pero con limitaciones de difusión extraterritorial. Asimismo, en la etapa republicana, las *wankas*, las tierras y los indígenas pasaron al dominio de los terratenientes, de ahí que desaparecieron algunas ellas y otras sobrevivieron hasta la actualidad (Arguedas, como se citó en Arce, 2014). Cabe destacar que existen diversos tipos de *wankas*, como las agrícolas para la siembra de maíz y papa, las guerreras, para a los santos, para la pedida de mano de la futura esposa y el techado de las viviendas (Montés, 2016).

Entonces, en los pasos de la historia, la lengua (quechua) ha sido el vehículo del conocimiento, a pesar de sus restricciones, y expresa el espíritu del hombre en lo más profundo de su intimidad. El cuerpo y el alma humana aspiran una atmósfera de representaciones de las costumbres para aterrizar en el mundo concreto. De esta manera, las *wankas* cobran notoriedad al ser expresadas, en caso contrario, el conocimiento sería nulo. Con esta desestimación lingüística, el saber se va divorciando o separando del espíritu cultural de los pueblos. En ese sentido, las *wankas* reflejan la realidad tal como es, para que luego tengan conciencia y existencia social.

Por lo tanto, los saberes locales como las *wankas* son un conjunto de cantos realizados por las mujeres, debido al poder e influencia de la voz femenina en cada pausa que los trabajadores realizan en su ardua labor agrícola (Arce, 2014). Todo este bagaje cultural ha sido tomado por la escuela en la educación formal para reforzar la oralidad y escritura de las lenguas originarias. En este caso en particular, mediante experiencias de aprendizaje planificadas en una programación anual, se han tomado las *wankas* como saber local de San Sebastián de Curasco para darle existencia sociocultural a la lengua quechua como núcleo de su organización en comunidad. En ese sentido, la simbiosis entre la escuela y la comunidad ha hecho de las *wankas* una práctica social permanente, a tal grado que el estudiante ha fortalecido la lengua materna y se ha convertido en actor sostenedor de un conocimiento ancestral.

2.5. Programación curricular anual en Educación Básica Regular

La programación anual es una forma de organizar secuencial y cronológicamente las unidades didácticas (Minedu, 2016a). Esta definición ha tenido sustento cuando el Ministerio de Educación (Minedu) publicó en 2016 el Programa Curricular de Educación Secundaria. Sin embargo, ahora se tiene la preferencia por trabajar a través de las experiencias de aprendizaje para el desarrollo y movilización de las competencias. Se entiende por experiencias de aprendizaje al conjunto de actividades que conducen a los estudiantes a enfrentar una situación, un desafío o un problema complejo. Se desarrolla en etapas sucesivas y, por lo tanto, se extiende a varias sesiones. Estas actividades son potentes (desarrollan el pensamiento complejo y sistémico), consistentes y coherentes (deben tener interdependencia entre sí y una secuencia lógica). Asimismo, para ser consideradas auténticas, deben hacer referencia directa a contextos reales o simulados, y, si es posible, realizarse en dichos contextos. La experiencia de aprendizaje es planificada intencionalmente por los docentes, pero también puede ser planteada en acuerdo con los estudiantes, e incluso puede que ellos planteen de manera autónoma las actividades para enfrentar el desafío.

En torno a lo mencionado, para recopilar, reconstruir y recuperar las *wankas* se ha realizado una «Programación curricular anual» de manera integrada y organizada en ocho «temas eje» y «experiencias de aprendizaje». La última fue denominada «Identidad y cultura (las *wankas*)», y ha permitido enfatizar en la oralidad, escritura e identidad de la lengua materna mediante el enfoque por competencias, puesto que este no solo involucra capacidades, conocimientos y habilidades, sino también lo afectivo y la responsabilidad (Casanova *et al.*, 2018). Para ello, pedagógicamente, se ha organizado este último tema eje en tres experiencias de aprendizaje. La primera está orientada a desarrollar la oralidad con el título «Entrevistamos, en nuestra lengua materna, a las sabias de la comunidad para recopilar las *wankas* como parte de nuestra identidad» que contiene cinco sesiones; la segunda enfatiza en la escritura con el título «Implementamos un cancionero de las *wankas*, en nuestra lengua materna, para promover la identidad cultural» desarrollado en cuatro sesiones; y la tercera experiencia promueve la práctica ancestral con el título «*Wankamos* en nuestra lengua materna durante la siembra de maíz para promover la identidad cultural», trabajada en cuatro sesiones. Esta programación está direccionada al nivel secundaria del VII ciclo que incluye a tercero, cuarto y quinto.

Lo anteriormente mencionado conlleva a tener una perspectiva de evaluación formativa. Esa evaluación «es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo

de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje» (Minedu, 2016b, p. 177). Este tipo de evaluación promovida por la escuela refuerza un aprendizaje integral del educando en relación con su contexto sociocultural.

3. Metodología

El estudio se ha realizado con el enfoque cualitativo, puesto que se caracteriza por la búsqueda de la subjetividad para comprender y explicar los significados individuales o grupales (Ñaupas *et al.*, 2018) en la interacción de la comunidad. En ese sentido, el diseño utilizado en esta investigación es el estudio de caso, porque permite una búsqueda empírica y adecuada a problemas prácticos o situaciones específicas como son los saberes locales de la comunidad. Para tal fin de la investigación, se tuvo como actores centrales a los estudiantes de la IE Guillermo Viladegut, quienes recogieron los saberes locales de la comunidad campesina de San Sebastián de Curasco para desarrollar la oralidad, escritura e identidad del quechua sureño. La muestra está constituida por seis sabias cuyas características fueron el liderazgo, el conocimiento sobre las *wankas*, arraigo cultural, dominio del idioma y su capacidad proactiva. El instrumento de recojo de datos fue la guía de entrevista semiestructurada, con apoyo de recursos tecnológicos como los teléfonos personales.

TABLA 1. *Wankas* recopiladas por los estudiantes

Título	Enlace
<i>Kumadre wanka</i>	https://www.youtube.com/watch?v=GQf8kRFZgAM
<i>Qhachun wanka</i>	https://www.youtube.com/watch?v=ngP4OzJ7jrM&t=2s
<i>Chakrakuq wanka</i>	https://www.youtube.com/watch?v=Yh9vcr20Gns&t=23s
<i>Ayllu wanka</i>	https://www.youtube.com/watch?v=kiQYIWmAZZ4
<i>Yupay wanka</i>	https://www.youtube.com/watch?v=7cZfpr-K36o&t=2s
<i>Alabado wanka</i>	https://www.youtube.com/watch?v=APKkGi1aUIQ&t=8s

Nota. Estas seis *wankas* han sido seleccionadas de las 21 recopiladas por los estudiantes y que expresan el proceso de la siembra de maíz.

4. Resultados y discusión

4.1. La escuela

La escuela, a pesar de la formación del docente en la educación superior carente de una mirada intercultural (Julca Guerrero *et al.*, 2023), ha entendido que es el medio de reproducción sociocultural en toda sociedad. En ella confluyen diversos actores como docentes, administrativos, los padres de familia, la comunidad y las instituciones gubernamentales

vinculadas al sector educativo. En la escuela, el poder simbólico es una línea de fuerza que permite generar consensos o disensos en la práctica pedagógica orientado al fortalecimiento de los valores culturales de la comunidad. El propósito de la escuela, en el caso de la IE Guillermo Viladegut de la Comunidad Campesina San Sebastián de Curasco, cobró realidad al conectar los intereses de los actores educativos con la comunidad campesina siendo las *wankas* la pieza fundamental de las expresiones culturales construidas por los pueblos originarios.



FIGURA 1. Las *wankas*: interacción de la escuela y la comunidad

Nota. La fotografía muestra a la escuela como espacio de convergencia de los distintos actores vinculados a las *wankas*.

La base central para que exista la reproducción cultural en la escuela es el estudiante, pues sobre este actor gira la comunidad y los docentes en el diseño de las experiencias de aprendizaje mediante la planificación anual. Así, diseñar implica que todos los docentes estén de acuerdo con enseñar bajo el mismo enfoque educativo en el proceso de aprendizaje del estudiante, sin que exista ninguna limitante de intereses particulares adversos al marco del desarrollo revalorativo de las *wankas*. No obstante, se pueden destacar algunos factores restrictivos como el tiempo, ya que se ha tenido que realizar horas extracurriculares con los estudiantes para la ejecución de las *wankas*. Asimismo, resalta la precaria predisposición de estos en el proceso de asimilación de la importancia de las prácticas culturales.

4.2. Saberes locales como fuente de aprendizaje

Los saberes locales gestados en el seno mismo de la sociedad peruana es una agenda rural mediada por la escuela como insumo de aprendizaje para empoderar a los estudiantes. Estos, como «códigos culturales», dan pautas de «continuidad en la historia», y son medios potenciales y útiles en la diversificación curricular realizada por los docentes, al articular las diversas áreas de conocimiento (Carbajal Solís, 2014). Por ende, el

conocimiento de las *wankas* ha permitido a los estudiantes interactuar comunicándose en su lengua materna, es decir, el quechua como su lengua originaria que ha permitido a los estudiantes saber cantar, porque han aprendido de sus abuelas, madres, hermanas mayores y se ha hecho una práctica cotidiana en las diferentes actividades agrícolas, como es el caso de la siembra de maíz. En consecuencia, el docente ha seleccionado y articulado el contenido y las múltiples interacciones socioculturales para vincular tanto lo individual como lo colectivo (Pease Dreibelbis *et al.*, 2021). De esta forma, las *wankas* como saber local han sido una estrategia potente para que los estudiantes aprendan a hablar y escribir el quechua, y además valoren su identidad etnolingüística.

Precisamente, en el marco de la oralidad, que es la base fundamental de la lengua originaria quechua, antes de la escritura (Chávez, 2018), en este estudio se ha evidenciado la interacción expositiva entre estudiantes y docentes en las diferentes sesiones dentro del aula, que en un inicio se expresaban en castellano, pero luego el quechua fue tomando relevancia en las precisiones de los temas y la exposición de la información recogida al finalizar la experiencia de aprendizaje. Por otro lado, una de las técnicas de comunicación y de investigación en que se ha profundizado ha sido la entrevista, que ha permitido consolidar el conocimiento de las *wankas*.

De esta manera, la entrevista, en este estudio, se concibe como una técnica de comunicación, puesto que se parte de la conversación cotidiana con el entrevistado y como una técnica de investigación mediante un protocolo de entrevista para recolectar la información que se pretende para el estudio. Asimismo, los estudiantes se vistieron con ropa típica para realizar las entrevistas a las sabias. En ese sentido, mediante esta técnica el estudiante ha puesto en juego sus habilidades lingüísticas (hablar y escuchar) en lengua materna (quechua), lo cual le ha permitido poner en práctica el conocimiento de su lengua ancestral. Con esta experiencia de aprendizaje, los estudiantes se comunican sin tener vergüenza y temor en un nivel alto, mientras que en un nivel medio aún tienen vergüenza y temor, y un nivel bajo de estudiantes no se comunican en lengua materna.

Por otra parte, el estudio de Castillo (2018) demuestra que los estudiantes tienen vergüenza y temor de expresarse en su lengua materna (quechua) en las urbes y se sienten incomprendidos por el mundo moderno. Sin embargo, mediante esta experiencia de aprendizaje «Identidad y cultura (las *wankas*)», los estudiantes manifiestan que se comunican sin tener vergüenza y temor en contextos públicos en un nivel alto, aunque algunos todavía tienen vergüenza; sin embargo, otro grupo de estudiantes no se comunican en lengua materna por vergüenza en áreas públicas. En paralelo se puede observar que casi todos los estudiantes se comunican

en lengua materna en contextos de actividades agrícolas, y es minúsculo el número de estudiantes que no ponen en práctica la lengua materna.

En el marco de la escritura, los estudiantes, al contar con las grabaciones recogidas en la primera experiencia de aprendizaje, lograron transcribir un borrador del cancionero de las *wankas* a mano para promover el desarrollo de microhabilidades (psicomotrices, digitales y cognitivas) escriturales (Cassany, 1993). De esta manera, los estudiantes han tenido contacto con la lengua materna (quechua) escuchando las grabaciones y transcribiéndolas. Esto ha conllevado a mejorar la habilidad de redacción de los estudiantes en relación con textos cortos en quechua.

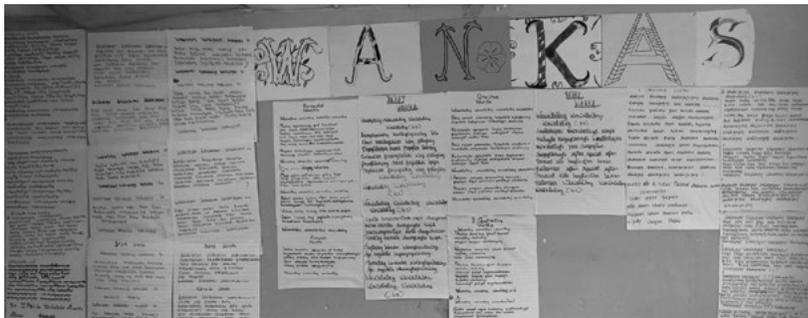


FIGURA 2. Transcripción de las *wankas* en lengua materna
Nota. Las *wankas*. Trabajo redactado en lengua materna, como resultado final.

Sin embargo, una vez realizado el borrador de las *wankas* se tuvo que digitalizar, labor en la cual los estudiantes pusieron en juego sus habilidades tecnológicas para la correcta edición de este acervo cultural. Es importante resaltar que todo el conjunto de *wankas*, que son 20, han quedado impreso en un cancionero para la IE Guillermo Viladegut Ferrufino.

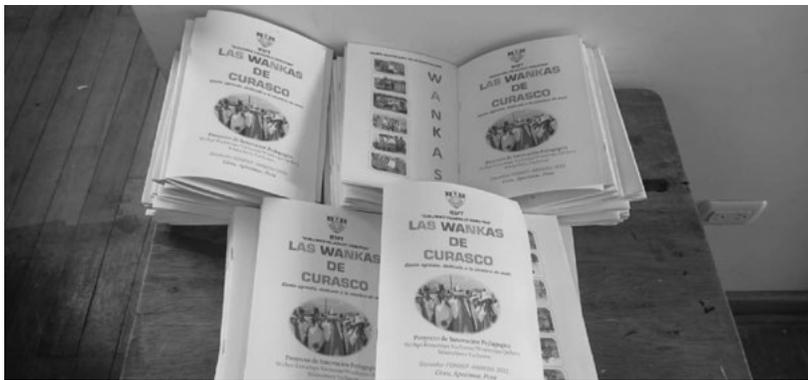


FIGURA 3. Cancionero de las *wankas*
Nota. Edición final del cancionero de las *wankas* en lengua materna, como trabajo final del proyecto de innovación pedagógica.

Por otro lado, se presentan las *wankas*, que se consideran las más «representativas» de la siembra de maíz de la Comunidad Campesina San Sebastián de Curasco, Grau, Apurímac, editadas por los estudiantes. Es preciso mencionar que estas *wankas* reflejan grosso modo el proceso de la siembra de maíz.

KUMADRE WANKA

Wawayayay wawayayay wawayayay wawayayay Wawayayay wawayayay wawayayay wawayayay	
Mamay chakraquq tayta chakraquq	Mi madre hace la chacra, mi padre hace la chacra
Maytan qhawanki wichay urayta	A donde miras hacia arriba, hacia abajo
Mamaykirakchu rikhurimunqa	Piensas que tu madre ha de aparecer
Taytaykirakchu rikhurimunqa	Piensas que tu padre ha de aparecer
Ama qhawaychu ama rikuychu	No mires, no veas
Kayllan hamuni mamayki ranti	Ahora vengo en vez de tu madre
Ama qhawaychu ama rikuychu	No mires, no veas
Kayllan hamuni taytayki rayku	Ahora vengo en vez de tu padre
Allin mamayki allin taytayki	Bien tu madre, bien tu padre
Allpaq sunqunpi runaq llaqtanpi	En el corazón de la tierra, en la tierra de nadie.
Wawayayay wawayayay wawayayay Wawayayay Wawayayay wawayayay wawayayay wawayayay	

La tierra no necesariamente es la parte externa de la corteza terrestre donde se desintegran física o químicamente los residuos u otro elemento que posa sobre ella, sino que ese pedazo de terruño es la fuente de existencia de los pueblos o comunidades dedicadas a las prácticas estacionales de la agricultura. El suelo es un integrante central en la organización social, principalmente, en la siembra de maíz. Sin ella, labrar la tierra no tendría sentido productivo desde la siembra hasta la cosecha. El hombre andino al transformar el suelo también transforma la parte sociocultural, pues las faenas colectivas, el *ayni*, la *minka*, el uso de la *chaquitaclla*, las fiestas patronales, los rituales religiosos se reproducen con la fuerza del trabajo del campesino. Asimismo, las *wankas* estimulan la apertura del espíritu colectivo de la población para contribuir en las labores agrícolas (*minka*) de la comunidad.

QHACHUN WANKA

Wawayayay wawayayayay	Wawayayayay Wawayayayay
Wawayayayay Wawayayayay	Wawayayay wawayayayay
Mayu patay urpi qaqa patay tuya	Paloma del río, golondrina de las rocas
Chiriq atisqhanchu intita suyanki	Resistiendo al frío estás que esperas al sol
Suyanayki kama tiyanayki kama	Hasta que esperes, hasta que estés sentado
Hukpa ladunpiña warma yanaykiqa	Tu amado ya está al lado de alguien
Tiyanayki kama suyanayki kama	Hasta que esperes, hasta que estés sentado
Hukpa ladunpiña warma masaykiqa	Tu amor ya está al lado de alguien
Wawayayayay wawayayayay	Wawayayayay wawayayayay
wawayayayay Wawayayayay	wawayayayay Wawayayayay

La descripción animista de la naturaleza proyectada por el sentimiento o el dolor humano es el cimiento de los cantos andinos (*wankas*) invocados para una producción de calidad en la siembra de maíz. Los atributos antropomorfos entre el hombre y la naturaleza no solo atraviesan lo físico, sino también se introduce una dosis de caracteres íntimos de la experiencia humana con la agricultura. Desde interpretar a la paloma, las golondrinas, el frío, el sol, por lo cual el campesino tiene un retrato de su hábitat familiar comunal. También al señalar al sol como fuente de energía se podría afirmar que los elementos de la naturaleza influyen en la siembra de maíz.

CHAKRAKUQ WANKA

Wawayayay wawayayay wawayay Wawayayay wawayayay	Wawayayay wawayayay wawayay Wawayayay wawayayayay
Ch'ayñallatapas uywakuwaqchá mamallay	Por lo menos debes criar las aves, madre mía
Chakrayki patapi misk'i takiqta	Las que dulcemente cantan en el borde de tu chacra
Tuyallatapas uywakuwaqchá taytallay	Por lo menos debes criar golondrinas, padre mío,
Chakrayki patapi misk'i waqaqta	Las que dulcemente cantan en el borde de tu chacra
Ichaqa amapas miskita takispa waqachisunkiman	Mejor no, porque cantando dulcemente te haría llorar
Wawayayay wawayayay wawayay Wawayayay wawayayay	Wawayayay wawayayay wawayay Wawayayay wawayayayay

La tierra es protectora de toda forma de existencia, y es proveedora de la vida humana al ser madre y padre de todas las especies como el maíz, la papa y las legumbres. La chacra es un producto cultural modificado por el hombre; por lo tanto, es su deber compenetrarse en ella, a tal punto de sentir su dolor o el canto de las aves en el corazón humano en el proceso de la siembra de maíz a través de las *wankas*. Ello es signo de empatía profunda de su conexión del hombre con la naturaleza.

AYLLU WANKA

Wawayayay wawayayay wawayayay	Wawayayay wawayay wawayayay
Wawayayay wawayayay wawayayayay	Wawayayay wawayayay wawayayayay
wawayayay	wawayayay
Kivio kivio q'isanpichus mamallayri uywawaran	Acaso en el nido del <i>kivio</i> , mi madre me ha criado
kivio kivio wawan hina maris maris waqanaypaq	Como el hijo del <i>kivio</i> , para llorar a mares y mares
Pukuy pukuy q'isanpichus taytallayri churayawaran	Acaso en el nido del <i>Pukuy</i> , mi padre me ha engendrado
pukuy pukuy kivio kivio wawan hina	Como el hijo del <i>pukuy</i> , del <i>kivio</i>
Maris maris waqanaypaq	Para llorar a mares y mares
Wawayayay wawayayay wawayayay	Wawayayay wawayayayay wawayayay
Wawayayay wawayayayay wawayayay	Wawayayayay wawayayayay wawayayay
wawayay wawayayayay	wawayayay wawayayayay

El canto melodioso de los humanos, expresado en las *wankas*, es originado por la naturaleza misma. El intenso dolor del hombre que brota de sus ojos son lágrimas infinitas como los mares. La furia de la naturaleza puede ocasionar estragos en la vida humana o en sus prácticas agrarias

(siembra de maíz). La tierra nos procrea, nos protege y es testigo de nuestro desarrollo civilizatorio. Si cometemos agravios físicos, nos retroalimenta con las mismas afectaciones. Si el hombre lucha por su defensa, la tierra también abogará con la misma magnitud que fue tratada, y las *wankas* son una retribución interpretada por las mujeres en agradecimiento a las bondades de la tierra.

YUPAY WANKA

Wawayayayay wawayayayay wawayayayay	Wawayayayay wawayayayay wawayayayay
Wawayayayay wawayayayay	Wawayayayay wawayayayay
Yupaykapuway kwintaykapuway	Cuéntamelo, cuéntamelo
T'ika gravilla makillaykiwan way qatayllay	Con la mano de clavel que tienes, yerno mío
Qispiqtillanpas mana qispiqtin	Si ha de triunfar o no ha de triunfar
labray k'intuwan qispiykachinki way qatayllay	Con la mejor coca lo harás que triunfe, yerno mío
qispiqtillanpas mana qispiqtin	Si ha de triunfar o no ha de triunfar
urpuy puyñuwan qispiykachinki way qatayllay	Con el cántaro harás que triunfe, yerno mío
aman mamallay ñakawankichu chikchillanmanmi	No has de culparme, madre mía, cuando caiga la granizada
wischurpariwan nispallaqa	diciendo que me han abandonado
nuqañachari difendisayki	Si te han de botar, yo te defenderé
chikchimantapas qasamantapas way mamallay	De la granizada, de la helada, madre mía
wawayayayay wawayayayay wawayayayay	wawayayayay wawayayayay wawayayayay
wawayayayay wawayayayay	wawayayayay wawayayayay

El dueño de la chacra solicita al yerno a que con delicadeza haga el sembrío del maíz. El clavel crece en nuestra serranía y es signo de delicadeza en el momento de realizar el conteo del maíz para el sembrío. Por su parte, la coca es una planta ancestral y con el *chaccheo* uno se arma de valor para la siembra del maíz. Por otro lado, el cántaro es un recipiente andino hecho de barro para macerar la chicha de jora y que se distribuye a todas las familias, para que se reconforten en las labores del campo. El éxito productivo dependerá del conteo del maíz como impar; por otro lado, si el conteo da un número par, se presagia que las condiciones climáticas afectarán la producción.

ALABADO WANKA

Wawayayayay wawayayayay wawayayayay	Wawayayayay wawayayayay wawayayayay
Wawayayayay wawayayayay	Wawayayayay wawayayayay
Señor vendito alabado al señor sacramento	Bendito señor, alabado el señor sacramento
Nispa niqtinkun achuykamuyki	Por lo que dicen así, pues me acerco
Nispa niqtinkun ichuykamuyki	Por lo que dicen así, pues vengo a tu lado
Intillay inti killallay killa	Sol mío, luna mía
Chikachallanta suyaykullaway	Espérame un poquito
Labray k'intulla akuykunaypaq	Para <i>pijchar</i> mi coca selecta
París aqhalla tumarunaypaq	Para tomar mi chicha en par de jarros
Wawayayayay wawayayayay wawayayayay	Wawayayayay wawayayayay wawayayayay
Wawayayayay wawayayayay	Wawayayayay wawayayayay

La religiosidad es un tema recurrente en las actividades agrarias. Proclamar el destino de nuestra siembra a una deidad es como asegurar la buena cosecha o la tranquilidad social de los pueblos. Las *wankas* es un caso emblemático de un homenaje oculto a los dioses, por proveer alimentos a toda una comunidad. Por ende, sacramentalizar a la religión como el ente organizador de la comunidad acompañado de la coca o de la chicha es una simbiosis que conecta al hombre con la naturaleza en el proceso de la siembra de maíz.

4.3. Identidad cultural

La identidad es un proceso individual y colectivo vividos en el territorio ancestral (Miranda Carbajal, 2023). Por ello, las *wankas* son la expresión cultural nacida desde las entrañas de la comunidad de San Sebastián, que le dan un sentido etnocultural a la escuela y a la comunidad. Mientras que para la comunidad las *wankas* reflejan la acumulación general de conocimientos, para la escuela las costumbres agrarias (siembra de maíz) queda estructurada en cánticos redactados en las aulas. Es decir, la cultura atrapa a estos dos actores educativos para sostenerlos en el tiempo. En ese sentido, la escuela traslada los saberes locales y es la responsable directa de transmitirlos de generación en generación hasta convertirlas en un producto educativo. De este modo, el conocimiento colectivo (las *wankas*) se difunden e influye en la mente del estudiante por medio de la identidad.

Hall y Gay (1996) sostienen que la base de la identidad se construye sobre el reconocimiento de los elementos comunes de un grupo social determinado que refleja los fundamentos solidarios y de lealtad colectiva (p. 15) como práctica natural de la comunidad campesina. Esa base identitaria son las *wankas*, porque a partir de ellas se van construyendo discursos de pertenencia desde la comunidad hacia los estudiantes. Con la identidad la cultura no fenece, sino se reconforta porque adquiere sistemas de prácticas permanentes que se van codificando y decodificando en las aulas y las familias.

Un reflejo ancestral de esta identidad es la descripción del espíritu de las *wankas*; por ejemplo, al ejecutar las *wankas* son cantadas únicamente por las mujeres, ellas se cubren la boca con sus manos, levantan una parte de sus polleras. Las letras en su totalidad están expresadas en quechua. Estas canciones se dan mientras se distribuye la coca, se dispensan litros de trago, se bebe jarro de chicha de jora, se hace una reverencia a todos los *apus* y a la Pachamama. Al dirigir la ceremonia, los granos de maíz son seleccionados para presagiar la buena o mala cosecha. Mientras se desarrolla este ritual las mujeres cantan las *wankas* y los varones aran

la tierra haciendo de esta práctica la equidad de género en las labores agrícolas.

En relación con lo mencionado, los estudiantes han puesto en práctica las *wankas* convirtiéndose en los protagonistas de esta actividad agrícola, la siembra de maíz. De esta manera, ellos se convierten en los protagonistas y agentes para revalorar las *wankas*. Como se evidencia, esta experiencia de aprendizaje pone de manifiesto la revaloración de la identidad mediante la práctica de la siembra de maíz. Asimismo, se refuerza la oralidad como práctica identitaria y es el medio fundamental de la comunicación humana; a diferencia de los resultados de Sucari (2019), donde tanto varones como mujeres emplean el quechua en minoría como práctica de «identidad cultural lingüística», y el castellano es la lengua más hablada.



FIGURA 4. Coordinación en lengua materna con los sabios y sabias de la comunidad
Nota. Sabios de la comunidad compartiendo sus conocimientos de los saberes locales a los estudiantes.

Conclusiones

Las *wankas* gozan de visibilidad por las acciones directas del estudiante. Desde entender el concepto de las entrevistas y comprender la estructura del cancionero, el estudiante se vuelve un actor decisivo en la construcción del armazón de los saberes socioculturales. El estudiante recrea sus métodos, técnicas y estrategias de capturar la mentalidad o el bagaje de las sabias de la comunidad; por ejemplo, el utilizar sus vestimentas típicas, al expresarse con el idioma quechua, al adentrarse en las festividades, al realizar su trabajo de campo basados en su cotidianidad pone en relieve a las *wankas* para que se vaya gestando en el interior del mismo estudiante.

Lo mencionado es un reflejo de la programación curricular anual por competencias que han permitido al docente desarrollar sesiones mediante experiencias de aprendizaje, para fortalecer la oralidad y

escritura de la lengua materna (quechua) en los estudiantes. Esto ha permitido reforzar la identidad cultural en torno a las *wankas* en cada uno de los estudiantes, que han sido los actores primordiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, la planificación curricular mediante el uso de experiencias de aprendizaje es una actividad fundamental que permite revalorar los saberes locales de los pueblos. Por eso, ello se puede replicar en otras instituciones, con la finalidad de recuperar la sabiduría ancestral, lo cual es útil para el aprendizaje de los estudiantes en diversas áreas curriculares desde un enfoque intercultural.

Contribución de autoría

Victor Manuel Chahuayo Sucñer participó en las fases de conceptualización, curación de datos, análisis de datos, investigación, administración de proyecto, metodología, uso de *software*, gestión de recursos, supervisión, redacción del borrador original, y, finalmente, redacción, revisión y edición del artículo a publicar.

Wilian Barbaran Ludeña participó en las fases de conceptualización, curación de datos, análisis de datos, administración de proyecto, metodología, uso de *software*, gestión de recursos, supervisión, redacción del borrador original, y, finalmente, redacción, revisión y edición del artículo a publicar.

Wilmer Burga Muñoz participó en las fases de conceptualización, curación de datos, análisis de datos, administración de proyecto, metodología, uso de *software*, gestión de recursos, supervisión, redacción del borrador original, y, finalmente, redacción, revisión y edición del artículo a publicar.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce, M. (2014). *Las wankas de Espinar*. Ministerio de Cultura. <https://crespial.org/wp-content/uploads/2016/10/wankas-espinar-Peru.pdf>
- Bonal, X. (2004). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Bourdieu, O. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Carbajal Solís, V. (2014). Los khipu Q'irus: reflexiones para una propuesta de currículo intercultural. *Desde el Sur*, 6(2), 57-78. <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/45/92>
- Carvajal Miranda, C. (2023). Transitar del telar al palillo. *Desde el Sur*, 15(3), e0039-e0039. <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/1517/1163>
- Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, Í. e Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 24(4), 114-125. <http://hdl.handle.net/11323/5282>
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Empurles.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castillo, N. (2020). *Uso de la lengua quechua y su valoración por los docentes, estudiantes y padres de familia en una escuela EIB de la comunidad Mocabamba*. [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. <http://hdl.handle.net/20.500.12833/2319>
- Chávez, Ó. (2018). Repensando en la identidad quechua. *Sílex*, 8(1), 89-105. <https://www.uarm.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/SILEX-Vol-8-1.pdf>
- Cohen, S. (1994). *Redacción sin dolor. Aprende a escribir con claridad y precisión*. Planeta.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&lng=es
- Durkheim, E. (2003). *Sociología y educación*. Ediciones Península.
- García, J. y Pulido, R. (1994). *Antropología de la educación*. Eudema.
- González, E., Hernández, M. y Márquez, J. (2011). La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje: Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir. *Contaduría y Administración*, 58(2), 261-278.
- Hall, S. y Gay, P. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu Editores.

Julca Guerrero, F., Nivin Vargas, L., Castro Menacho, K. y Vera Gutiérrez, F. (2023). Inclusión social y cultural en la educación universitaria en Áncash (Perú). *Desde el Sur*, 15(2). <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/1405/1139>

León, Y. (2015). *Los saberes locales y su incorporación pedagógica para el desarrollo de la expresión oral del quechua como l2 en la institución educativa inicial n° 587 de la comunidad campesina de Sullca – Marangani* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de San Agustín]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5202/EDleroyk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mejía, F. y Urrutia, F. (2013). La escuela, ¿para qué? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 43(3), 5-21.

Meneses, Y. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de «pensamiento oral», el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. *Revista Praxis*, 10, 119-133. <https://hdl.handle.net/10495/25054>

Ministerio de Educación. (2016a). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Minedu.

Ministerio de Educación. (2016b). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Montes, E. (2016). *Las wankas de Chumbivilcas. Literatura quechua del Ande*. Arte Link.

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. DGP Editores SAS.

Ong, W., (2016). *Oralidad y escritura. Primera edición electrónica*. Fondo de Cultura Económica.

Palmer, G. (2000). *Lingüística cultural*. Alianza Editorial.

Pease Dreibelbis, M., Valderrama Maguiña, I. y Pease Dreibelbis, M. (2021). Preguntas para pensar las nuevas realidades educativas. *Desde el Sur*, 13(2). <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/1020/855>

Serafini, M. (1997). *Como redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Paidós.

Sucari, T. (2019). *En qué medida la práctica del idioma quechua influye en la identidad cultural de los alumnos de secundaria de la Institución Educativa Quelcaya del distrito de Corani 2017*. [Tesis de posgrado, Universidad José Carlos Mariátegui]. https://repositorio.ujcm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12819/595/Tomas_trabajoacademico_titulo_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=El%20uso%20del%20idioma%20quechua,en%20extinció%20por%20varias%20razones.

Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

Recepción: 26/9/2023

Aceptación: 24/10/2023