

Desarrollo del quechua: una mirada crítica desde la praxis educativa intercultural bilingüe en Áncash, Perú

Development of Quechua: a critical view from the intercultural bilingual educational praxis in Ancash, Peru

Félix Claudio Julca Guerrero

fjulca@unasam.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-5637-5440>

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
Huaraz, Perú

Ruby Orietta Huerta Guevara

rhuertag@unasam.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-0270-7782>

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
Huaraz, Perú

Miriam Enith Castillo Vergara

mecastillov@unasam.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0009-7444-2198>

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
Huaraz, Perú Perú

Laura Rosa Nivin Vargas

lnivin@unasam.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-5169-3597>

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
Huaraz, Perú

Betsabe Magali Yañac Huerta

byanach@unasam.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-1059-9646>

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
Huaraz, Perú

Jhovana Judith Vega-Reyes

judithvegareyes2023@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-9918-3242>

Centro de Idiomas de la Universidad Nacional del
Santa. Chimbote, Perú

Artículo recibido 24 de octubre de 2025 /Arbitrado 14 de noviembre de 2025 /Aceptado 05 de diciembre 2025 /Publicado 26 de diciembre de 2025

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.104>

RESUMEN

El quechua, elemento esencial de la identidad andina, atraviesa por un proceso de disminución pese a los avances hacia una sociedad más inclusiva e intercultural. Este estudio analiza el rol de la educación intercultural bilingüe en el fortalecimiento y revitalización del quechua en Áncash, Perú. A partir del análisis de la literatura especializada y de los resultados de nuestras investigaciones, se examinan las experiencias de enseñanza escolar del quechua y su estado actual en el contexto regional. Los hallazgos principales constatan que la educación intercultural bilingüe ha posibilitado mayor visibilización y valoración de la lengua. Sin embargo, esta situación aún no ha logrado revertir la disminución de la cantidad de quechuahablantes; por consiguiente, se requiere seguir trabajando con diferentes acciones involucrando al sector educación y otras entidades públicas, así como a los propios hablantes para el fortalecimiento y revitalización del quechua. Se concluye que, aunque existen avances normativos para la revalorización del quechua, el Estado aún no cumple plenamente su responsabilidad en su protección y promoción.

Palabras clave:

Quechua; Enseñanza de lenguas; Educación intercultural Bilingüe; Fortalecimiento y revitalización lingüística

ABSTRACT

Quechua, an essential element of Andean identity, is undergoing a process of decline despite advances towards a more inclusive and intercultural society. This study analyzes the role of intercultural bilingual education in the strengthening and revitalization of Quechua in Ancash, Peru. Based on the analysis of the specialized literature and the results of our research, we examine the experiences of teaching Quechua in schools and their current status in the regional context. The main findings show that intercultural bilingual education has made the language more visible and valued. However, this situation has not yet been able to reverse the decrease in the number of Quechua speakers; therefore, it is necessary to continue working with different actions involving the education sector and other public entities, as well as the speakers themselves to strengthen and revitalize Quechua. It is concluded that, although there are regulatory advances for the revalorization of Quechua, the State still does not fully comply with its responsibility in its protection and promotion.

Keywords:

Quechua; Language teaching; Intercultural Bilingual Education; Linguistic strengthening and revitalization

INTRODUCCIÓN

Históricamente, Perú y, en particular, Áncash se han caracterizado por su diversidad idiomática y cultural. Sin embargo, desde la colonia hasta la actualidad, ha persistido una dinámica constante de erosión cultural y lingüística derivado de la hegemonía hispano-occidental. En dicho proceso, la educación facilitó la asimilación cultural y homogeneización lingüística (López y Wolfgang, 2002). Se han trastocado las costumbres, tradiciones y modos propios de enseñanza y aprendizaje basados en la sabiduría ancestral y la cosmovisión andina. También se han modificado las formas de comunicación y el uso del quechua, afectando la transmisión intergeneracional (Julca, 2010a, 2010b). A pesar de ello, en Áncash, el quechua y las tradiciones andinas aún persisten, aunque experimentan un proceso de debilitamiento que pone en riesgo su permanencia. Su continuidad se ve afectada por la limitada transmisión intergeneracional, la falta de aplicación efectiva de las políticas lingüísticas. Además, la migración interna y la influencia de la modernidad acelera el debilitamiento cultural y lingüístico (Julca y Nivin, 2025a; Nivin et al., 2021; Villari, 2016).

Áncash destaca por su considerable densidad de quechuahablantes y alta variación dialectal del quechua (Camacho et al., 2024; Julca, 2009a, 2010b, 2024; Parker, 1976). Según el censo de 2017 (INEI, 2018), Áncash ocupa el sexto lugar a nivel nacional como la región con mayor cantidad de quechuahablantes. Asimismo, a nivel provincial y distrital figura entre los diez primeros en densidad de quechuahablantes (Andrade, 2019). Además, la tercera parte de la población ancashina se identifica étnicamente como quechua (Julca, 2021, 2024). Sin embargo, esto no garantiza la continuidad del quechua, ya que sus hablantes están dejando de usarlo y transmitirlo a las nuevas generaciones (Julca, 2010b; Julca y Nivin, 2023, 2025a). Y, sucede esto en gran medida por la estigmatización histórica del quechua y de sus hablantes, así como porque se les sigue asociando con la ignorancia y el atraso (Cabanillas, 2022). A ello ha contribuido, también, la migración interna y la globalización.

En las últimas décadas, la configuración sociolingüística de Áncash ha cambiado considerablemente. La población ancashina era mayoritariamente, quechuahablante, especialmente en áreas rurales. El monolingüismo en quechua predominaba entre adultos, mujeres y personas con baja escolaridad (Julca, 2009a, 2010b, 2024). Sin embargo, la migración interna ha conllevado el despoblamiento gradual de las zonas rurales y la expansión de las zonas urbanas (Barrón y Zubieta, 2020; Julca y Nivin, 2023). Hoy, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018), el 63% de la población ancashina vive en la zona urbana y el 37% en la zona rural. Así, la antigua distinción dicotómica entre lo rural (quechua) y lo urbano (castellano) se hace cada vez menos

marcada. Hoy, la ruralidad está presente en las zonas urbanas y la urbanidad en las zonas rurales como un continuum en ambas direcciones (Julca, 2021, 2024; Julca y Nivin, 2025a; Villari, 2016). Según Yauri (2014), las ciudades ancashinas actuales reflejan una hibridez linguocultural, marcada por la mixtificación cultural, la castellanización del quechua, la quechuización del castellano y la bilinguización del territorio.

En un trabajo sociolingüístico aplicado a la educación, Julca (2009b) distingue cinco escenarios sociolingüísticos en la zona andina de Áncash: (1) monolingüismo en quechua, (2) monolingüismo en castellano local/regional, (3) bilingüismo en quechua y castellano con frecuencia de uso predominante del quechua, (4) bilingüismo en quechua y castellano con frecuencia de uso predominante del castellano y (5) bilingüismo en quechua y castellano con frecuencia de uso relativamente equilibrado del quechua y castellano. No obstante, la tendencia actual revela un bilingüismo sustractivo, con una transición del monolingüismo en quechua al bilingüismo quechua-castellano y, finalmente, al monolingüismo en castellano. Esta dinámica evidencia un proceso de desplazamiento lingüístico progresivo que amenaza la vitalidad del quechua y plantea la necesidad de políticas educativas y sociolingüísticas orientadas a su revitalización sostenible (Julca y Nivin, 2025a).

La historia de la educación escolar en Áncash no es sino parte de la historia de la educación peruana. La educación oficial en Áncash, históricamente, ha reproducido una lógica centralista y excluyente, al imponer un modelo urbano-hispanohablante que ignoraba deliberadamente la realidad plural de los pueblos andinos (Guadalupe et al., 2018). Recién en la segunda mitad del siglo pasado se inicia con la enseñanza del quechua. Justamente, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en convenio con el gobierno peruano fue el que, desde 1966 empezó con la enseñanza del quechua en Áncash. Sin embargo, tuvo un enfoque castellanizante, además de evangelizador (García-Segura, 2019). Más tarde, en 1987 y 1988, la Universidad Femenina del Sagrado Corazón en coordinación con la Departamental de Educación promovió un programa bilingüe en Huaraz. Capacitaron a los profesores y produjeron materiales educativos en quechua, pero con alfabeto y ortografía castellano (Nivin et al., 2021; Nivin y Menacho, 2022; Villari y Menacho, 2017).

Más tarde, desde 1998, el Ministerio de Educación impulsó la Educación Bilingüe Intercultural (EBI). El enfoque educativo bilingüe e intercultural, entendido como una propuesta educativa basada en la lengua y cultura de origen de los estudiantes, pero abierta a integrar elementos de la cultura hispano-occidental y de la cultura universal (López, 2021b). En 2006, se cambia de nomenclatura de EBI a EIB (educación intercultural bilingüe) con la intención de poner más énfasis en el aspecto intercultural que en el lingüístico. En 2016 se aprueba el Plan Nacional de EIB y, en el 2018, el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB), normatividad que busca promover una atención educativa diferenciada a los estudiantes según contextos sociolingüísticos y culturales. El nuevo enfoque distingue escenarios de fortalecimiento y revitalización lingüística en zonas rurales y de fortalecimiento en áreas urbanas indígenas (Delgado, 2016; Ministerio de Educación, 2024).

Pese a los avances en el marco legal y conceptual, la EIB enfrenta serias dificultades en su aplicación. Persisten brechas entre el discurso oficial y la realidad en comunidades indígenas. Así, a más de 25 años de EIB, los avances en la enseñanza y uso del quechua en Áncash siguen siendo aún limitados. No se ha logrado revertir la disminución de la cantidad de hablantes del quechua; por el contrario, persiste la reducción generacional de hablantes. Esto implica que, los esfuerzos educativos e institucionales no han logrado frenar el retroceso del quechua en la región. Esta situación, hace entrever, por un lado, que el futuro del quechua se ve amenazado y, por otro, la necesidad de replantear las políticas lingüísticas y educativas integrales desde un enfoque más contextualizado de preservación

y fortalecimiento del quechua. En este marco, se realizó el presente estudio con el objetivo de analizar de qué manera la educación intercultural bilingüe ha contribuido a la revitalización del quechua a nivel regional, identificando sus logros, limitaciones y desafíos pendientes.

MÉTODO

La investigación fue de tipo básico de nivel descriptivo con alcance explicativo, abordada con enfoque cualitativo. El estudio se basó en una revisión y análisis sistemático e interpretativo de literatura especializada y documentos normativos oficiales referente al tratamiento pedagógico del quechua en el marco de la educación intercultural bilingüe en Perú en general y en Áncash en particular. Se identificaron diferentes textos, artículos e informes de investigación publicados entre 1998 hasta la actualidad mediante búsquedas en el sitio web del Ministerio de Educación del Perú, repositorios especializados, así como en las bases de datos de revistas especializadas e indexadas. Se eligieron los materiales académicos según la pertinencia del título e información en el resumen. Las palabras clave que se usaron en la búsqueda fueron: “educación intercultural bilingüe”, “enseñanza del quechua”, “quechua como lengua materna”, “quechua como segunda lengua”, “fortalecimiento del quechua”, “revitalización del quechua”, entre otras.

En cuanto al procedimiento metodológico, se empleó la técnica de análisis documental, que en las investigaciones cualitativas se constituye en una estrategia sistemática para buscar, recuperar, examinar, interpretar y comprender el contenido de documentos con el fin de obtener significados, patrones o categorías relevantes para el fenómeno de estudio (Penalva et al., 2015). Asimismo, el acopio, procesamiento e interpretación de la información se realizó siguiendo las orientaciones teóricas y metodológicas propuestas por Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), así como por Ñaupas et al., (2023). Esta técnica documental permitió la elaboración de un resumen claro y estructurado de la data mediante la inmersión en los detalles y aspectos específicos identificando sus elementos, jerarquías y diferencias, los cuales fueron presentados en una matriz documental (McMahan, 2021). Esta manera de trabajo permitió abordar la problemática desde una perspectiva comprensiva y crítica, considerando tanto los marcos normativos como las experiencias pedagógicas documentadas en investigaciones previas.

El estudio comprendió Áncash por ser un contexto que mejor conocen los investigadores. Sin embargo, para tener una comprensión más amplia del fenómeno, también se revisó algunos estudios en Perú y Latinoamérica. Esto permitió tener una visión más amplia sobre la incorporación de la lengua quechua en la educación y las diferentes experiencias de su enseñanza, sus logros, limitaciones y desafíos; así como sus implicaciones socioculturales. Finalmente, a lo largo de todas las fases del estudio, incluida la redacción del presente artículo, se mantuvo un compromiso estricto con la integridad académica y científica, el rigor metodológico y los principios éticos que rigen la investigación en ciencias sociales y humanísticas.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Las primeras experiencias de enseñanza del quechua

Las primeras experiencias de enseñanza del quechua en Áncash fueron impulsadas por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) desde 1966 y por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón en los años 80. El ILV trabajó en alfabetización de adultos y niños en zonas rurales del Callejón de Huaylas, Vertientes y Conchucos. También promovió talleres de escritura quechua, tradujo textos

bíblicos y produjo cuentos infantiles en quechua. En los años 90, implementó un programa de educación bilingüe en San Marcos (Huari) para ello diseñaron materiales educativos en quechua con alfabeto castellano. Por su parte, entre 1987 y 1988, la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UFSC) promovió un programa bilingüe en Huaraz. Lo hizo en convenio con la Dirección Departamental de Educación. El programa se centró en capacitar a maestros de zonas rurales y elaborar materiales didácticos en quechua con alfabeto castellano: *Kechwatam qellqashun* y *Aku Kallejón de Waylasta* (Nivin et al., 2021; Nivin y Menacho, 2022; Villari y Menacho, 2017).

Tanto el ILV como la UFSC implementaron la enseñanza del quechua siguiendo el modelo de educación bilingüe de transición. Es decir, el quechua fue utilizado solo como una lengua puente para facilitar la castellanización (López, 1999). El propósito principal del ILV fue utilizar el quechua con fines hegemónicos y asimilacionistas (Ballón, 2006). En dicha perspectiva, los materiales educativos fueron elaborados utilizando el alfabeto del castellano y con abundantes préstamos léxicos del castellano, incluso en casos en los que existían términos equivalentes en quechua. Un ejemplo de ello es que, en la actualidad, la Asociación Awi, en coordinación con el ILV, continúa produciendo este tipo de textos. Así, antes que promover la revitalización del idioma, las iniciativas respondieron a fines pedagógicos y evangelizadores, subordinando el valor cultural del quechua a objetivos externos a la comunidad hablante (García-Segura, 2019; Pozzi-Escot, 1991).

A partir de 1985, el profesor de lengua Víctor Paredes y el profesor de primaria Leonel Menacho, ambos comprometidos con la lengua y cultura quechua, emprendieron una labor pionera y ardua de enseñanza del quechua en instituciones educativas rurales de Huaraz. El profesor Paredes, procedente de Cajamarca, notó que sus estudiantes no comprendían bien el castellano, lo que afectaba su aprendizaje. Por ello, decidió aprender quechua para enseñar en la lengua materna de sus alumnos. Con la guía del profesor Leonel Menacho, ambos impulsaron la enseñanza del quechua, la formación docente y la producción de materiales educativos. Entre sus aportes destacan cuentos y canciones escolares en quechua. Muchos de estos recursos aún se utilizan en escuelas rurales. Inicialmente escritos con alfabeto castellano, los textos fueron luego adaptados al quechua estandarizado de la variedad ancashina. Esto representó un avance clave en la formalización y valorización del quechua en la educación (Nivin, 2017; Nivin et al., 2021).

La primera experiencia de enseñanza del quechua en Áncash se basó en una lógica de transición lingüística, usando el quechua solo como medio temporal para aprender castellano. Este modelo bilingüe era sustractivo, ya que el quechua perdía valor frente al idioma dominante. Además, el proceso educativo promovía la asimilación cultural a valores occidentales, favoreciendo la aculturación en lugar de la afirmación identitaria. El uso del alfabeto castellano y materiales pedagógicos y religiosos con influencias del castellano debilitó la autenticidad del quechua. Así, estas iniciativas no fortalecieron ni revitalizaron la lengua y cultura andina, sino que las subordinaban a objetivos ajenos a las comunidades quechuahablantes.

La enseñanza del quechua en la educación bilingüe intercultural (EBI)

A partir de 1996 se empieza a implementar el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) del Ministerio de Educación (MINEDU) en las instituciones educativas de las zonas rurales. En el caso de Áncash se inicia en 1997 en las instituciones educativas rurales del Callejón de Huaylas y los Conchucos. La EBI puso énfasis en el aspecto lingüístico, para ello se capacitaron a los profesores a través del Plan Nacional de Capacitación Docente EBI (PLANCAD-EBI) y se prepararon materiales didácticos en quechua: *Yachaq Mayii* (Comunicación) y *Yupaq Mayii* (Matemática). En los siguientes años se amplió la cobertura a más instituciones educativas y también se elaboraron materiales

educativos para otras áreas curriculares, así como diccionarios y guías didácticas (López, 2002; Nivin et al., 2021; Villari y Menacho, 2017).

La EBI fue concebida por los profesores como la enseñanza en dos lenguas: en quechua como lengua materna (L1) y en castellano como segunda lengua (L2). Los profesores fueron capacitados por los entes ejecutores, inicialmente, por Diaconía y el Instituto Lingüístico de Verano, más adelante se sumaron la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, la Asociación Waraq y Care Perú. Las capacitaciones se llevaban a cabo por escasos días en la ciudad de Lima, Huaraz y/o en capitales de provincias. En los pocos días y horas de entrenamiento pedagógico, los profesores rurales no podían asir el enfoque pedagógico intercultural, tampoco elementos lingüísticos y sociolingüísticos aplicados a la educación. A pesar de ello, se apropiaron del discurso de la EBI, quechua como L1, castellano como L2, respeto a la diversidad, recuperación de los saberes locales y su incorporación en el currículo escolar, entre otros (Julca y Nivin, 2025b).

Julca (1999, 2000), Julca y Carlosama (1999) y López (2002) dan cuenta de que, en los primeros años de implementación, el programa EBI se registró ciertos avances iniciales. Entre ellos destacan el uso del quechua, aunque asistemáticamente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, paredes de las aulas letradas en quechua y castellano, incorporación de algunos elementos ‘visibles’ de la cultura local andina y uso de materiales educativos diversos. A pesar de que los docentes adoptaron las nociones de L1 y L2 en su discurso, enfrentaron importantes limitaciones teóricas y metodológicas para su implementación en la praxis educativa. En el aula no se diferenciaban adecuadamente la enseñanza de una primera y segunda lengua, lo que dificultaba su aplicación. Se confundían los conceptos de “enseñanza en” y “enseñanza de” una lengua, limitando el proceso al simple uso del idioma. Esto afectaba la eficacia del enfoque educativo bilingüe (Julca, 2005).

Según Julca y Nivin (2025b) y López (2002), a pesar de la adopción discursiva de la EBI y de la inclusión del quechua en el ámbito escolar, en la práctica muchos docentes no diferenciaban con claridad los fundamentos conceptuales de este enfoque educativo. Como resultado, la implementación pedagógica respondía más a esfuerzos empíricos que a una planificación didáctica estructurada. Las clases de EBI solían limitarse al uso oral del quechua, principalmente, en las áreas de Comunicación y Matemática, y a su presencia en actividades extracurriculares, como formaciones escolares o presentaciones en fechas cívicas. Por ello, para muchos profesores hacer EBI significaba dictar clases en quechua y nada más y, para otros, solo usar el quechua en la escuela. Así, la enseñanza del quechua fue asistemática, centrada exclusivamente en la oralidad, sin un desarrollo integral de la competencia comunicativa debido a la falta de una capacitación integral de los profesores y monitoreo por parte de los especialistas de las instancias desconcentradas del Ministerio de Educación.

La enseñanza del quechua en la educación intercultural bilingüe (EIB)

En 2006, se cambió la nomenclatura de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) a Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con la finalidad de enfatizar el eje intercultural. En la EBI se priorizó lo lingüístico, asociándola principalmente al uso del quechua en las clases. Por ello, la EBI era entendida como la enseñanza del quechua o simplemente educación en quechua. Aunque lo lingüístico y lo cultural están estrechamente relacionados, lo bilingüe se refiere al “cómo” y lo intercultural al “qué” se enseña. Según Taipe (1998) “educación bilingüe intercultural” es una denominación restrictiva porque la lengua es solo un componente de la cultura. Por ello “educación intercultural bilingüe” es una denominación más apropiada y amplia porque no se restringe solo a dos culturas ni tampoco a dos idiomas, sino las rebasa. Así, en la EIB se antepone el adjetivo intercultural a bilingüe para marcar la preponderancia de la cultura en el quehacer educativo. Por esta razón, incluso, algunos autores empezaron a hablar más propiamente solo de educación intercultural (EI) porque lo bilingüe quedaba

implícito.

Pese al cambio de nomenclatura de EBI a EIB, el Ministerio de Educación continuó con las mismas prácticas pedagógicas por lo que dicha transformación fue solo simbólica. En las escuelas, la enseñanza del quechua como lengua materna (L1) seguía centrándose principalmente en el uso oral, especialmente en la asignatura de Comunicación. Algunos docentes lo empleaban para explicar contenidos, mientras que otros solo lo usaban para resumir lo enseñado en castellano. El uso del quechua escrito seguía siendo limitado y esporádico, mayormente en papelotes con canciones, números o refranes decorando las aulas. Entonces, no se enseñaba el quechua como lengua materna, ni como segunda lengua, lo que hacían los profesores era combinar ambas lenguas para hacer participar a los alumnos. Por tanto, su aplicación no era sistemática, aunque promovía participación estudiantil. Esta situación evidenciaba una necesidad urgente de mayor y mejor capacitación docente en EIB focalizando en lo cultural, sin descuidar lo lingüístico (Julca y Nivin, 2025b; Nivin, 2017; Nivin et al., 2021).

En esta etapa se amplió la cobertura de atención del Programa EIB a más instituciones educativas del Callejón de Huaylas, los Conchucos y las Vertientes. En este marco, la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo identificó la necesidad de mejorar la capacitación docente en educación intercultural y bilingüe. Por ello, en 2002 inició la formación de docentes en Primaria con enfoque intercultural y bilingüe. Entre 2004 y 2006, desarrolló un diplomado en EIB en convenio con Diaconía que estuvo dirigido exclusivamente a docentes de zonas rurales quechuahablantes. En 2007 se crea la maestría en EIB. Estos programas respondieron a la necesidad de formación pertinente lingüística y socioculturalmente. Se buscó tender puentes entre lo tradicional y lo moderno, lo rural y lo urbano, lo quechua y lo castellano (Julca, 2010a; Julca et al., 2023). Gracias a la formación continua en EIB, los egresados del diplomado y la maestría han destacado por su contribución a la valorización del quechua en Áncash y a una implementación más adecuada del programa EIB. Lamentablemente, tras las primeras convocatorias, no se registraron nuevas postulaciones al programa de maestría en EIB.

A pesar de todos estos esfuerzos educativos, así como de una mayor valoración y reconocimiento simbólico del quechua, las investigaciones reportan que su uso sigue disminuyendo, pues no se está logrando detener el proceso de desplazamiento lingüístico que amenaza al quechua en la región (Julca y Nivin, 2025a; Vigil, 2023). Este retroceso se explica, en parte, por la persistencia de ideologías lingüísticas que asocian el castellano con el progreso y la modernidad, relegando al quechua a los ámbitos domésticos o rurales. En definitiva, la EIB está aportando todavía poco al fortalecimiento del quechua en Áncash, lo que evidencia la necesidad urgente de replantear su implementación desde una perspectiva más comprometida, crítica y situada, que articule la escuela con las prácticas comunitarias y con una política lingüística regional coherente. Solo un enfoque que reconozca las condiciones socioculturales reales de los hablantes podrá revertir el debilitamiento progresivo de la lengua. En términos de Fishman (1991, 1993), se necesita de una EIB de calidad para que pueda contribuir en la reversión lingüística y cultural del quechua en Áncash.

La enseñanza del quechua en los programas de fortalecimiento y revitalización cultural y lingüística

En 2016 se aprueba el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y; en 2018, el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB). Este modelo comprende tres formas de atención según los contextos socioculturales y sociolingüísticos: (1) EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico destinado a estudiantes que tienen mayor uso de la lengua originaria y menor dominio del

castellano. (2) EIB de Revitalización Cultural y Lingüística, orientada a estudiantes con dominio de la lengua originaria y del castellano. (3) EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico en Ámbitos Urbanos, enfocada en estudiantes indígenas migrantes que residen en las zonas urbanas o periurbanas y tienen diferentes niveles de bilingüismo (Lovón et al., 2020; Ministerio de Educación, 2024).

El modelo MSEIB busca atender la pluralidad cultural y lingüística, promoviendo el diálogo de saberes y la participación comunitaria en la gestión educativa. Para ello identifica cinco escenarios sociolingüísticos. En el caso de Áncash, estos escenarios muestran distintos grados de dominio del quechua y del castellano, desde el quechua como lengua materna hasta su uso mínimo (Delgado, 2016; Ministerio de Educación, 2024). Las propuestas de Julca (2009b) para la enseñanza diferenciada del quechua y de Godenzzi (2003) para la enseñanza diferenciada del castellano en Áncash, en cierta medida, recién fueron asumidas con el MSEIB. De esta manera, aunque discursivamente, se deja atrás el antiguo modelo único, quechua como lengua materna (QL1) y castellano como segunda lengua (CL2) para todas las zonas rurales. Asimismo, se supera la antigua dicotomía, zonas rurales de habla quechua y zonas urbanas de habla castellana; por consiguiente, la EIB ya no sería solo para las zonas rurales, sino también para áreas urbanas donde se habla quechua. Es decir, se promueve una educación intercultural para todos (Julca y Nivin, 2020, 2023, 2025a; Villari, 2016).

Para la implementación del Modelo MSEIB, el Ministerio de Educación ha optado por la evaluación anual a los profesores sobre competencias comunicativas en quechua. Esta evaluación focaliza en el dominio del quechua en las capacidades de: *kaqiy* (comprender), *wiyay* (escuchar), *rimay* (hablar), *qillqay* (escribir). Según los resultados, los profesores son calificados en los niveles: avanzado, intermedio y básico. La aprobación en estas evaluaciones se constituye como requisito para trabajar en una institución educativa EIB. De allí, que ha crecido el interés de los profesores en aprender y capacitarse para el dominio del quechua. Sin embargo, las instancias del Ministerio de Educación rara vez organizan estos cursos. Por ello, las organizaciones civiles como el Instituto Ancashino de Estudios Andinos (INADEA), la Organización Regional de los Pueblos Quechuas de Áncash (OREPQA), la Academia Regional del Quechua de Áncash (ARQA), entre otras han asumido ese rol formativo impulsando talleres y eventos sobre quechua, cultura andina e interculturalidad (Julca y Nivin, 2023, 2025b).

A pesar de las políticas educativas que promueven un nuevo modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en la práctica este aún no está respondiendo de manera efectiva a la realidad sociolingüística y cultural de Áncash. Si bien existen logros particulares a nivel de aula e institución educativa, como la mayor valoración de la lengua y cultura quechua, la pérdida paulatina de la vergüenza lingüística y un mayor interés por el aprendizaje y uso del quechua; sin embargo, las acciones de fortalecimiento y revitalización del quechua todavía no se traducen en resultados concretos y sostenibles en las instituciones educativas EIB. El uso del quechua se limita principalmente al ámbito escolar y comunal, no se extiende a espacios urbanos más amplios. Esta limitación pone en evidencia la necesidad de generar estrategias interinstitucionales que conecten la escuela con la comunidad y con el entorno social más amplio, garantizando la continuidad del uso del quechua más allá del ámbito educativo.

Una mirada crítica a nuevo modelo de EIB hace entrever que sigue siendo mayormente discursivo sin que se materialice en la praxis educativa. Es decir, la EIB se aplica solo de manera nominal, sin una implementación real (López, 2021b, 2021a; Vigil et al., 2019). Esto obedece a que las escuelas no han sido identificadas adecuadamente, algunas que debieran ser de fortalecimiento han sido catalogadas como de revitalización, y viceversa. Entonces, urge una reclasificación de las instituciones educativas EIB según los escenarios sociolingüísticos y según ello, designar profesores

formados en EIB. Empero, los profesores no están capacitados en el dominio escrito del quechua, así como en estrategias didácticas para su enseñanza efectiva. Además, ante la falta de una capacitación permanente e integral, seguimiento y acompañamiento adecuados, los docentes siguen implementando la EIB de forma improvisada y según sus posibilidades. De allí que los efectos de la EIB no están teniendo el alcance necesario para poder frenar la disminución de quechuahablantes y erosión de la cultura andina (Julca y Nivin, 2025b). Esto evidencia la necesidad reinventar la EIB para que realmente responda a sus propósitos y a las necesidades e intereses actuales de los pueblos indígenas.

Dichos resultados guardan correspondencia con lo advertido por Cabanillas (2022), la EIB no está cumpliendo su propósito por la falta de docentes capacitados en dictar clases bilingües y enfoque intercultural. Existen deficiencias en la adaptación curricular y ausencia de materiales pertinentes. Asimismo, muchos docentes desconocen la cultura local y no dominan el quechua, aun menos la escritura quechua normalizada (Arias y Lovón, 2022). Además, como señalan Lovón et al. (2020) en el Perú, la interculturalidad, aunque establecida como principio fundamental del sistema educativo, no es comprendida, interiorizada ni aplicada de manera efectiva en las aulas. Su finalidad debería ser fomentar la valoración y construcción de la identidad personal y cultural, así como promover la interrelación, la convivencia y el diálogo con otras personas y colectividades. En suma, estas limitaciones evidencian una brecha entre el marco normativo de la EIB y su implementación real en el sistema educativo peruano en general y ancashino en particular. Por lo tanto, aún se está lejos de lograr una EIB de calidad para todos.

Desafíos en la enseñanza del quechua en la educación intercultural

En términos de López (2021a), en Áncash se requiere reinventar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desde una perspectiva transformadora, donde el cambio no se limite a los documentos oficiales ni al discurso pedagógico, sino que se exprese en la praxis educativa cotidiana. La antigua distinción dicotómica entre lo rural (quechua) y lo urbano (castellano) ha perdido vigencia, pues hoy existe un *continuum* sociolingüístico en ambas direcciones. En este nuevo escenario, la concepción tradicional de quechua como lengua materna y castellano como segunda lengua ya no resulta funcional, dado que las comunidades presentan configuraciones lingüísticas diversas, caracterizadas por distintos grados de bilingüismo y uso del quechua como lengua predominante, sin que ello implique necesariamente monolingüismo quechua. Este cambio exige un enfoque flexible, dinámico y contextualizado de la EIB, que reconozca la pluralidad de situaciones lingüísticas y responda a ellas con estrategias pedagógicas diferenciadas.

En ese sentido, la implementación de diferentes modelos de enseñanza de lenguas debe partir del reconocimiento de los diversos escenarios sociolingüísticos de la región. Ello implica formar y acompañar de manera constante a los docentes, dotándolos de herramientas metodológicas y recursos innovadores que les permitan adaptar la enseñanza al contexto de sus estudiantes. Los especialistas de la Dirección Regional de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local deben cumplir un rol activo en el acompañamiento técnico-pedagógico, garantizando que la práctica educativa sea coherente con las realidades lingüísticas locales. Asimismo, la identificación de instituciones educativas EIB debe sustentarse en investigaciones serias y diagnósticos sociolingüísticos actualizados, evitando clasificaciones arbitrarias o meramente administrativas que distorsionan la verdadera situación lingüística de las comunidades.

El fortalecimiento del quechua en Áncash demanda una renovación pedagógica apoyada en la tecnología, las redes sociales y la inteligencia artificial, de modo que la lengua no quede confinada al aula o la comunidad, sino que se proyecte a los espacios urbanos, mediáticos y digitales. De esta

manera, el aprendizaje del quechua puede convertirse en una práctica social viva y compartida, promoviendo que los hablantes sean también transmisores activos de la lengua hacia las nuevas generaciones. Finalmente, aunque la educación ha contribuido a una mayor visibilización y valoración del quechua, no bastará con la acción educativa aislada: la revitalización lingüística requiere un proyecto integral e interinstitucional, donde participen de manera articulada las instituciones públicas y privadas, así como la sociedad civil organizada. Solo así se podrá consolidar la transmisión intergeneracional del quechua más allá del ámbito educativo. Se busca fomentar su uso sostenido en espacios públicos y privados, formales e informales. Esto contribuirá a un proceso sostenible de revitalización en toda la vida social ancashina.

CONCLUSIONES

La enseñanza del quechua en Áncash ha evolucionado desde una instrucción centrada exclusivamente en el castellano hacia procesos más planificados y contextualizados. Inicialmente limitado a la comunicación básica, el quechua fue progresivamente incorporado como lengua oral y escrita en el ámbito escolar. Esta trayectoria ha estado marcada por diversas políticas promovidas por el Ministerio de Educación, que han transitado por modelos como la educación bilingüe (EB), la educación bilingüe intercultural (EBI), la educación intercultural bilingüe (EIB), y más recientemente, la educación intercultural bilingüe de fortalecimiento y revitalización, en función de los escenarios sociolingüísticos. Si bien cada etapa introdujo nuevos enfoques y estrategias, su implementación efectiva ha estado limitada por la insuficiente formación lingüística, pedagógica y cultural del profesorado.

El uso del quechua en la escuela ha transitado de prácticas orales esporádicas a una aplicación más sostenida, aunque sin sistematicidad. Las propuestas iniciales asumieron al quechua como lengua materna (L1), basándose en realidades sociolingüísticas de décadas pasadas. Los cambios demográficos y lingüísticos evidenciaron la necesidad de adaptar el modelo a nuevos contextos. Pese a la adopción de las nociones de L1 y L2, en la práctica educativa no se diferenciaron adecuadamente. La enseñanza del quechua siguió centrada en la oralidad, sin planificación ni enfoque en la literacidad. Esta situación ha limitado el fortalecimiento del quechua en el ámbito educativo y comunal, y, en consecuencia, ha tenido un impacto limitado en la reversión del descenso progresivo de quechuahablantes.

Los hallazgos de este estudio muestran la necesidad de profundizar en las causas de la disminución de quechuahablantes. A pesar de ciertos avances educativos es fundamental elaborar planes contextualizados que respondan a la diversidad sociolingüística de Áncash. Los diferentes escenarios sociolingüísticos plantean el reto de una Educación Intercultural Bilingüe inclusiva, tanto para zonas rurales como urbanas ideando modelos diferenciados de enseñanza del quechua y el castellano. Para ello se requiere de docentes altamente capacitados en enseñanza de lenguas con enfoque intercultural. Además, se necesita un trabajo articulado entre el Estado, el sistema educativo y las propias comunidades quechuas.

REFERENCIAS

- Andrade, L. (2019). Diez noticias sobre el quechua en el último censo peruano. *Letras* (Lima), 90(132), 41–70. <https://doi.org/10.30920/letras.90.132.2>
- Arias, G., y Lovón, M. (2022). Ideologías lingüísticas sobre la normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú. *Boletín de La Academia Peruana de La Lengua*, 71(71), 93–135.

- <https://revistas.apl.org.pe/index.php/boletinapl/article/view/934>
- Ballón, E. (2006). Tradición oral popular: literaturas ancestrales y populares. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://n9.cl/nxbox>
- Barrón, D., y Zubieta, F. (2020). 1970: La hecatombe de Áncash (F. Barrón, D. y Zubieta, Ed.). Asociación de Escritores Ancashinos.
- Cabanillas, B. (2022). El Estado peruano y las lenguas originarias en la actualidad. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 265–279. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.23092>
- Camacho, G., Floyd, S., y Julca, F. (2024). ¿Cuántas lenguas quechuas hay? Una estimación del número de lenguas quechuas. *Lexis*, 48(1), 34–77. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/29251>
- Delgado, N. (2016). Modelos del servicio EIB. revitalización cultural y lingüística. <https://n9.cl/n9-tbe681g>
- Fishman, J. (1991). Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened language. *Multilingual Matters*.
- Fishman, J. (1993). Reversing language shift: successes, failures, doubts and dilemmas. In E. Hakon (Ed.), *Language conflict and language planning* (pp. 69–82). Berlin.
- García-Segura, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la Amazonía peruana. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(36), 193–207. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836garcia1>
- Godenzzi, J. (2003). El castellano en poblaciones indígenas: Contextos sociolingüísticos y criterios para la enseñanza. In I. Jung y L. E. López (Eds.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 72–82). Ediciones Morata, Proeib Andes, InWent.
- Guadalupe, C., Twanama, W., y Castro, M. (2018). *La larga noche de la educación peruana: comienza a amanecer*. Universidad del Pacífico.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2da. ed.). McGraw Hill. <https://n9.cl/liwdi>
- INEI (2018). Resultados definitivos de los Censos Nacionales 2017 Áncash. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://n9.cl/slwm2>
- Julca, F. (1999). *Uso de lenguas en las escuelas de Mío y Mazac, Yungay, Áncash*. Proeib Andes.
- Julca, F. (2000). *Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Simón]. https://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/1.Tesis_Felix_Julca.pdf
- Julca, F. (2005). Hacia una interculturalidad más allá de las aulas rurales. *Revista Pedagógica Maestros*, 11(25 y 26), 70–72.
- Julca, F. (2009a). *Quechua ancashino, una mirada actual*. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos y Care Perú.
- Julca, F. (2009b). Una mirada sociolingüística a la enseñanza de lenguas en la zona andina de Áncash. *Paqariina*, 2(1), 27–54.
- Julca, F. (2010a). Diversidad cultural y la educación superior en Áncash. *Revista ISEES, Inclusión Social y Equidad En La Educación Superior*, 7, 115–130. www.fundacionequitas.cl/publicaciones/isees/7/3777553.pdf
- Julca, F. (2010b). *Variación dialectal del Quechua en el Callejón de Huaylas desde las perspectivas de la lingüística y de los hablantes* [Tesis doctoral, The University of Texas at Austin]. <http://hdl.handle.net/2152/ETD-UT-2010-05-1020>
- Julca, F. (2021). *Lengua y sociedad en Áncash*. In F. Julca, F. Zubieta, D. Barrón, y S. Castro (Eds.), *Áncash, una mirada desde el Bicentenario* (pp. 275–302). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo y Asociación de Escritores Ancashinos. <http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/4735>
- Julca, F. (2024). *Quechua de Áncash*. In P. Valenzuela, R. Sariquiey, J. Peña, y G. García (Eds.), *Enciclopedia de las lenguas indígenas u originarias del Perú en el Bicentenario: Vol. I* (pp. 73–90). Ministerio de Cultura, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://n9.cl/bx1ya>
- Julca, F., y Carlosama, J. (1999). *Evaluación externa del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Perú - Región Áncash*. Proeib Andes.

- Julca, F., y Nivin, L. (2025a). Cambio lingüístico en las zonas rurales del Callejón de Huaylas, Áncash. In N. Vigil, M. Romaní, N. Verástegui, y M. Lovón (Eds.), *Los maestros quedan: Homenaje a Gustavo Solís Fonseca* (pp. 369–386). Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada y Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. <https://n9.cl/xyiqv>
- Julca, F., y Nivin, L. (2025b). The history and development of intercultural bilingual education in Ancash, Peru. In M. Manley y C. Howe (Eds.), *Quechua language instructions and assessment across the Americas: Challenges and solutions*. Routledge Research in Language Education. (Forthcoming).
- Julca, F., Nivin, L., Castro, K., y Vera, F. (2023). Inclusión social y cultural en la educación universitaria en Áncash, Perú. *Desde El Sur*, 15(2), 1–26. <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/issue/view/85>
- Julca-Guerrero, F., y Nivin-Vargas, L. (2023). Activismo académico y sociocultural en la revitalización del quechua en Áncash, Perú. *Forma y Función*, 36(2), 1–24. <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n2.101986>
- López, L. (1999). Interculturalidad y educación en América Latina. *Proeib Andes y Universidad Mayor de San Simón*.
- López, L. (2021a). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Ciencia y Cultura*, 46, 41–66. <https://n9.cl/2zaqw>
- López, L. (2021b). What is education intercultural bilingüe in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955–968. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646>
- López, L. E. (2002). “A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti?” Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana. Ministerio de Educación. <https://docplayer.es/55162137-A-ver-a-ver-quien-quiere-salir-a-la-pizarra-jumasti-jupasti-cambios-iniciales-en-la-escuela-rural-bilingue-peruana.html>
- López, L., y Wolfgang, K. (2002). La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas. GTZ, Cooperación Alemana al Desarrollo.
- Lovón, M., Chávez, D., Yalta, E., y García, A. (2020). La enseñanza de la lengua indígena y el desarrollo de la interculturalidad en las horas de clases de lengua nativa como L1 y L2 en el Perú. *Boletín de La Academia Peruana de La Lengua*, 67(67), 179–203. <https://doi.org/10.46744/bapl.202001.006>
- McMahan, P. (2021). Review paper and the creative destruction of the research literature. *LSE Blogs*. <https://n9.cl/qe83tm>
- Ministerio de Educación. (2024). Resolución Ministerial N° 389-2025-MINEDU. MINEDU.
- Nivin, L. (2017). Incidencia de la educación intercultural bilingüe en logros de aprendizajes en zonas rurales de Huaraz [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <https://n9.cl/n4lkv>
- Nivin, L., y Menacho, L. (2022). La Educación en Huaraz. In G. García, F. Julca, y J. Gamboa (Eds.), *Enciclopedia de la Provincia de Huaraz: Vol. I* (pp. 525–551). Municipalidad Provincial de Huaraz. <https://n9.cl/mojfp>
- Nivin, L., Menacho, L., y Julca, F. (2021). La educación en Áncash: balance y perspectivas. In F. Julca, F. Zubieta, D. Barrón, y S. Castro (Eds.), *Áncash, una mirada desde el Bicentenario* (pp. 159–186). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo y Asociación de Escritores Ancashinos. <https://hdl.handle.net/20.500.14593/4735>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Trujillo, R., Romero, H., Medina, W., y Novoa, E. (2023). *Metodología de la investigación total. Cuantitativa-Cualitativa y redacción de tesis* (6ta. ed.). Ediciones de la U y Grijley.
- Parker, G. (1976). *Gramática Quechua Ancash-Huailas*. Ministerio de Educación e Instituto de Estudios Peruanos.
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F., y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS Ediciones. <https://n9.cl/rdwxy>
- Pozzi-Escot, I. (1991). Ideas y planteamientos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país. In M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot, y L. E. López (Eds.), *Educación bilingüe intercultural:*

reflexiones y desafíos (pp. 121–147). Fomciencias.

- Taipe, N. (1998). Educación intercultural: propuesta para sociedades quechuahablantes. Sociedad Científica de Folklore y Etnología, Centro de Apoyo Rural, CEAR.
- Vigil, N. (2023). Una noticia no tan optimista sobre el quechua. Algunas precisiones sobre el artículo de Luis Andrade. *Forma y Función*, 36(2), 1–16. <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n2.97190>
- Vigil, N., Salas, K., y Reyes, D. (2019). Ni cultural ni lingüísticamente pertinente: la EIB en dos escuelas “EIB” del Perú. *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 28(2), 52–67. <https://n9.cl/1q9s2>
- Villari, C. (2016). Observaciones sobre la situación socio-lingüística de Huaraz (Ancash, Perú). *Indiana*, 33, 91–109. <https://doi.org/10.18441/ind.v33i1.91-107>
- Villari, C., y Menacho, L. (2017). La situación lingüística actual en Áncash como reflejo de la historia de la política lingüística del Perú. *Indiana*, 34(1), 129–147. <https://doi.org/https://doi.org/10.18441/ind.v34i1.129-147>
- Yauri, M. (2014). Áncash en el tapiz: imágenes de su historia y cultura. Asamblea Nacional de Rectores.